



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO**

JUNIO SANTOS DA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO
ASSENTAMENTO SANTA LÚCIA ARAÇAGI/PB**

JOÃO PESSOA/PB

2023

JUNIO SANTOS DA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO
ASSENTAMENTO SANTA LÚCIA ARAÇAGI/PB**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica

Orientadora: Dr^a. Amanda Christinne Nascimento Marques

JOÃO PESSOA/PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Junio Santos da.

Educação do campo e o ensino de geografia na escola do assentamento Santa Lúcia Araçagi/PB / Junio Santos da Silva. - João Pessoa, 2023.
138 f.

Orientação: Amanda Christinne Nascimento Marques.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Legais, Marcos. 2. Geografia dos assentamentos.
3. Territorialidades. 4. Educação no campo. 5. Práticas pedagógicas. 6. Ensino de geografia. I. Marques, Amanda Christinne Nascimento. II. Título.

UFPB/BC

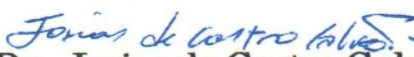
CDU 911.37(043)

JUNIO SANTOS DA SILVA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO
ASSENTAMENTO SANTA LÚCIA ARAÇAGI/PB**

Banca Examinadora:


Profa. Dra. Amanda Christinne Nascimento Marques
Orientadora


Prof. Dr. Josias de Castro Galvão
Examinador interno


Profa. Dra. Maria de Fátima Ferreira Rodrigues
Examinadora externa

JOÃO PESSOA/PB

2023

Aos povos do campo, que historicamente tentaram silenciar, apagar e oprimir suas histórias e memórias. Aos 26 posseiros que lutaram pelo acesso à terra da Fazenda Santa Lúcia, que arriscaram as suas vidas em prol do bem coletivo. Aos assentados, do Assentamento Santa Lúcia que ganharam dignidade no momento que tiveram a posse da Terra.

AGRADECIMENTOS

O canto dos pássaros, o cheiro das flores, os sabores das frutas, o carinho dos animas, o som do vento, a sensação da brisa tocando o rosto, os abraços apertados que nos acolhe... Tudo isto é divino. Com as melhores coisas da vida o Senhor me presenteia sempre. Obrigado, Deus!

Dedico de modo especial aos meus pais Manoel Nunes da Silva e Maria José Santos da Silva, pelo apoio, incentivo, esforço e dedicação que sempre me deram em todos os momentos da minha formação humana e profissional.

A Lidiane (esposa), que compartilhou comigo vários momentos de alegria, conquista, desânimo, cansaço diante o período do mestrado.

Aos meus filhos, minhas pedras preciosas, Théo e Maria Valentina que são meu combustível diário que me impulsiona a trilhar e a vencer os desafios que são postos.

A minha irmã Júnia, por ter feito com que eu pudesse acreditar no futuro.

Aos meus sobrinhos Isaac, João e Paulo pelas alegrias proporcionadas.

A meus amigos e amigas pelo incentivo e por acreditar na minha capacidade intelectual de forma especial a Alda, Jeane, Laércio, Wellington, Maria, Diego, Everaldo, Neto, Gustavo, Rodrigo e Val.

Agradeço de forma carinhosa e saudosa minhas primeiras professoras do campo tia Carminha, (*in memoriam*), Cilene e Salete, que mesmo com pouca formação e recursos, ensinavam com amor e disciplina as primeiras letras, na Escola Municipal Milton Fernandes Cartaxo na comunidade Lagoa do Saco.

Aos professores e professoras que marcaram a minha trajetória acadêmica, seja na Universidade, nas formações e em diálogos que fomentaram o desejo de cursar uma pós-graduação, professor Lima, professor Toninho, professor Fábio, professora Verônica Pessoa, professora Mara, professora Socorro Xavier, professora Izandra Falcão, professora Juliana Vilar, e professor Eduardo Jorge.

A minha orientadora Amanda Marques, pela compreensão em meus limites e por ter me acolhido diante das minhas incertezas, sempre com delicadeza, sensibilidade e um sorriso contagiante no rosto.

Agradeço de forma especial a professora Fátima Rodrigues e ao professor Josias Galvão pelas valiosas contribuições na produção dessa dissertação, vocês foram fundamentais.

Aos professores do programa PPGG (UFPB) Marco Mitidiero, Dirce Suertegaray, Lenilton de Assis, Luiz Eugênio, Anieres, Josias; Ivan Targino, Emília Moreira e Emerson

Ribeiro. E ao programa POSGEO da UFRGS na pessoa da professora Liz Cristiane Dias, pessoa amável e acolhedora e o aprendizado na disciplina foram essenciais para a consolidação do conhecimento referente a ciência geográfica.

Agradeço aos grupos de pesquisa, Território, Trabalho e Cidadania - GESTAR, e ao grupo de pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica - GEPEG, pelas discussões realizadas, indicações de leituras que auxiliaram na produção da pesquisa, possibilitando um amadurecimento intelectual.

À minha turma de mestrado 2021.1 com quem compartilhei momentos alegres e tristes, mas sempre tinha alguém que falava uma palavra de incentivo, para que continuássemos a trilhar nosso caminho. Em especial aos amigos que o mestrado me apresentou e levarei para a vida Katiana, Gabriela, Geraldo e Geysa.

Agradeço de forma carinhosa as entrevistadas e os entrevistados que de forma respeitosa me deixaram adentrar na Escola, nas salas de aulas nas suas casas e em suas vidas, na tentativa de proporcionar materialidade a pesquisa.

É com muita alegria que agradeço a colaboração das lideranças mais velhas do Assentamento, que me ajudaram a tecer os fios da história, que pulsa no coração e na memória de cada um, para poder reconstruir a história do Assentando.

Agradeço a sensibilidade das prefeitas Elissandra Brito (Itapororoca) e a Josilda Mascena (Araçagi), cujo apoio foi fundamental para a conclusão dessa pesquisa.

Enfim, a todos e a todas que colaboraram direta ou indiretamente na produção dessa dissertação, GRATIDÃO!

LISTA DE SIGLAS

AC –	Análise de Conteúdo
CAGEPA –	Companhia de Água e Esgoto da Paraíba
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior
CEB –	Câmara de Educação Básica
CEBS –	Comunidades Eclesiais de Bases
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CCS –	Centro de Ciências da Saúde
CONAB –	Companhia Nacional de Abastecimento
CONSED –	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG –	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CUT –	Central única dos Trabalhadores
CPT –	Comissão Pastoral da Terra
DAP –	Declaração de Aptidão ao Pronaf
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENERA –	Encontro nacional de Educadores e Educadoras da Reforma
FETRAF –	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FNDF –	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES –	Instituições de Ensino Superior
IDH –	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA –	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
GO –	Goiás
LDBN –	Leis Diretrizes e bases da Educação Nacional
MDA –	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
MMT –	Movimento de Mulheres Trabalhadoras
MST –	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAA –	Programa de Aquisição de Alimentos
PE –	Pernambuco
PB –	Paraíba

PDDE –	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB –	Produto Interno Bruto
PNAE –	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE –	Plano Nacional de Educação
PNLD –	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE –	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGDH –	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas
PPGG –	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO –	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA –	Programa Nacional de Reforma Agrária
PROFSOCIO –	Programa de Mestrado profissional de Sociologia em Rede Nacional
PRONATEC –	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RESAB –	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SEB –	Secretária de Educação Básica
SECADI –	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEDUP –	Serviço de Educação Popular
SNJ –	Secretaria Nacional da Juventude
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCG –	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB –	Universidade Federal da Paraíba
UNB –	Universidade de Brasília
UNDIME –	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cardápio da merenda escolar servida aos alunos da Escola Santa Lúcia.....	43
Figura 2 - Mapa de localização geográfica do município de Araçagi/PB	60
Figura 3 - Casa grande da Fazenda Santa Lúcia, hoje sede da Associação dos Agricultores da Comunidade Santa Lúcia.....	62
Figura 4 - Casa de alvenaria dos moradores mais antigos da Fazenda Santa Lúcia	62
Figura 5 - Vista aérea do Assentamento Santa Lúcia	70
Figura 6 - Barragem de Aruá e áreas que foram inundadas pelo volume d'água	71
Figura 7 - Entrega dos Títulos de Domínios provisórios às famílias do Assentamento Santa Lúcia	73
Figura 8 - Fachada da antiga Escola Santa Lúcia.....	74
Figura 9 - Fachada da Escola do Assentamento Santa Lúcia.....	75
Figura 10 - Ambientes da Escola do Assentamento Santa Lúcia.....	76
Figura 11 - Objetivo geral e específicos da Proposta Pedagógica que comungam com o fortalecimento da identidade camponesa.....	87
Figura 12 - Metas e ações da Proposta Pedagógica que dialoga com o paradigma da educação no/do campo.	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Normativas utilizadas como base para o texto	38
Quadro 2 - Políticas públicas que foram implementadas ou ampliadas no governo popular de Lula e Dilma Rousseff.....	54

RESUMO

A educação do campo nasce a partir da mobilização e pressão dos movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por uma política educacional para os povos do campo. Esse movimento tem como objetivo a luta por uma política educacional que atenda os anseios dos povos do campo, sendo esta protagonizada pelos camponeses. Diante disso, partimos da seguinte questão norteadora: Como as práticas pedagógicas realizadas a partir do ensino de Geografia, desenvolvidas na Escola no/do campo, dialogam com a realidade dos sujeitos no processo de luta pela reforma agrária no assentamento Santa Lúcia? Desse modo, a presente pesquisa tem o propósito de analisar as práticas pedagógicas executadas a partir do ensino de Geografia desenvolvido na Escola do Assentamento de reforma agrária Santa Lúcia no município de Araçagi/PB. Essa Escola atualmente possui um quantitativo de 103 alunos e 05 professores. Oferta o ensino de Educação Infantil (Maternal, Pré I e II) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Do ponto de vista teórico-metodológico, nos fundamentamos no materialismo histórico-dialético na busca de desvendar as dinâmicas geradoras das desigualdades sociais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental, a observação participante, a entrevista semiestruturada e o diário de campo. Com a finalidade de obter informações que permitiram analisar e interpretar as práticas pedagógicas no ensino de Geografia que fortalecem a territorialidade camponesa no assentamento, nos pautamos na pesquisa participante. Nos ancoramos em autores como Freire (2013), Caldart (2004-2011), Arroyo (2011), Fernandes (2011), Lorenzo (2013), Brandão (2009), Machado (2009), Copetti e Callai (2008), Pontuschka (2013), Mazzini (2007), Raffestin (1993), Haesbaert (2004) e nos marcos legais que discutem educação no/do campo. Consideramos que há um percurso da educação rural para a educação no/do campo, a partir da concepção da educação popular. Embora, do ponto de vista normativo, tenhamos tido avanços com vistas à emancipação dos sujeitos do campo, pudemos refletir que a educação no/do campo é uma disputa de percepções de mundo, tal como enfatiza Paulo Freire. A pesquisa apresentada constatou o quanto a educação no/do campo precisa avançar no tocante ao incentivo e promoção das políticas públicas. Essa modalidade de ensino necessita de maior atenção, considerando que o poder público enxergue o campo como *lócus* de produção do conhecimento e não como mero espaço de monocultura do saber. É fundamental que sejam garantidos aos filhos dos camponeses o direito aos conhecimentos necessários para o fortalecimento de suas identidades campesinas. Nesse contexto, compreendemos que o papel da escola é fundamental na garantia de direitos, como também é um espaço apropriado por sujeitos que vivem e se reproduzem no território camponês.

Palavras-chave: Educação no/do Campo; Territorialidades; Ensino de Geografia; Práticas Pedagógicas; Marcos Legais.

ABSTRACT

Rural education originates on the mobilization and pressure of social movements, in particular the Landless Workers Movement (MST), for an educational policy for the rural community. It is led by the peasants and aims to fight for an educational policy that meets their needs. Our study has the following research question: how do geography teaching pedagogical practices, developed at the rural school, dialogue with the reality of the subjects in the fight for land reform in the Santa Lúcia Settlement? Thus, this research aims to analyze geography teaching pedagogical practices carried out at the Santa Lúcia Land Reform Settlement's School, in Araçagi, PB. The school has 103 students and 05 teachers, offering early childhood education (kindergarten, pre-school I and II), elementary education (first to fifth grade) and a class of youth and adult education. We use theoretical-methodological procedures from dialectical and historical materialism, aiming to unravel dynamics that generate social inequalities. The qualitative study uses document analysis, participant observation, semi-structured interviews, and field notes for data collection. For obtaining information to analyze and interpret geography teaching practices that strengthen the rural territoriality at the settlement, we draw from participant research insights. Content analyses were carried out in this dissertation. We employed theoretical and methodological frameworks proposed by Freire (2013), Caldart (2004-2011), Arroyo (2011), Fernandes (2011), Lorenzo (2013), Brandão (2009), Machado (2009), Copetti and Callai (2008), Pontuschka (2013), Mazzini (2007), Raffestin (1993), Haesbaert (2004) and in the legal frameworks of rural education. Based on the concept of popular education, we consider that there is a path from rural education to education in the field. Although from the normative point of view, there are advancements for the emancipation of rural individuals, we were able to understand that education in the field is a dispute of perceptions of the world, as emphasized by Paulo Freire. The research points out how much rural education needs to advance in terms of encouraging and promoting public policies. This teaching modality needs more attention, considering that the public power sees the rural area as a locus of knowledge production and not as a mere space for the knowledge monoculture. It is essential that peasant children be guaranteed the right to the knowledge necessary to strengthen their peasant identities. In this context, we understand that the school has a fundamental role in guaranteeing rights but is also a space appropriated by individuals who live and reproduce in rural territory.

Keywords: rural education; territorialities; geography teaching; pedagogical practices; legal frameworks.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - ITINERÁRIO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	26
1.1 DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO.....	27
1.2 CONQUISTAS POLÍTICAS E NORMATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS REFLEXÕES.	36
1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO PAÍS	47
CAPÍTULO - 2 A ESCOLA DO CAMPO DO ASSENTAMENTO SANTA LÚCIA COMO INSTRUMENTO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE	56
2.1 HISTÓRICOS DE LUTAS E CONQUISTA DOS CAMPONESES DO ASSENTAMENTO SANTA LÚCIA	59
2.2 LUTA PELA ESCOLA NO ASSENTAMENTO.....	73
2.3 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE CAMPONESA.	78
CAPÍTULO - 3 A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA E A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	83
3.1 PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA MUNICIPAL SANTA LÚCIA	84
3. 2 REFLETINDO METAS E AÇÕES DO PPP DA ESCOLA SANTA LÚCIA	91
3.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO PRÁTICA CONTEXTUALIZADA.....	97
3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS NA ESCOLA SANTA LÚCIA EM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	124
ANEXO 1 - Certidão de aprovação da pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG/UFPB	125
ANEXO 2 - Aprovação junto ao Comitê de Ética	126
APÊNDICES	128
APÊNDICE 1 – Carta de anuência.....	129
APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista para as professoras	130
APÊNDICE 3– Roteiro de Entrevista para Gestora	132
APÊNDICE 4 – Roteiro de Entrevista para a coordenadora pedagógica.....	134

APÊNDICE 5 – Roteiro de Entrevista para supervisor escolar.....	136
APÊNDICE 6 – Roteiro de Entrevista para Lideranças do Assentamento	138

INTRODUÇÃO

A educação do campo nasce a partir da mobilização e pressão dos movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por uma política educacional para a comunidade camponesa. Esse movimento tem como objetivo a luta por uma política educacional que atenda os anseios dos povos do campo, sendo esta protagonizada pelos camponeses. Vivemos em uma sociedade em que a produção agrícola é marcada pelo latifúndio, pela monocultura e pelo trabalho precarizado.

Nesse contexto, sob uma perspectiva de valorização das práticas e vivências dos sujeitos sociais, a educação do campo vem travando lutas e disputas com a finalidade de demarcar espaços educativos, compreendendo a diversidade camponesa contra essas formas de opressão que há séculos se faz presente na sociedade brasileira. Se faz urgente (re)pensar uma proposta de educação que contribua com a organização social, que articule a realidade do sujeito e que considere a educação para além da escola. Esses princípios estão consolidados na proposta de educação do campo que instiga o senso crítico, enxerga o campo como lugar de possibilidades e potencialidades e se opõe ao pensamento capitalista que raciocina o campo como lugar apenas de plantio, mão de obra barata, negócio e produção de mercadoria.

Nessa perspectiva, as organizações camponesas lutam por escolas nas áreas rurais que tenham como proposta de ensino a educação no/do campo, pois os sujeitos que vivem e se reproduzem nesses territórios têm o direito de morar e estudar onde residem, ao tempo em que almejam práticas pedagógicas em consonância com o seu modo de vida e valorização de seus saberes e cultura.

A proposta de uma educação rural, desconectada da realidade desses sujeitos, estabeleceu-se como política pública no governo de Getúlio Vargas, mas sempre com um caráter estratégico de beneficiar a lógica do capital em detrimento da classe trabalhadora. Por diversas vezes, o processo educativo esteve atrelado de forma significativa ao crescimento econômico do país, uma educação voltada a formar mão de obra barata para fortalecer as estruturas agrárias e urbanas, forjadas em sistemas de produção excludentes e de pouca repercussão para o desenvolvimento das potencialidades e diversidades dos povos que vivem e produzem no campo.

Partindo desse cenário de invisibilização, no tocante à educação, esse modelo voltado para atender as demandas de mercado configurou caráter paternalista, produtivista e de perspectiva colonial. Já a educação do campo tem bandeira pautada pelos movimentos sociais,

na luta em prol do campesinato em todas as dimensões do território e articulada com a perspectiva libertadora, conforme discute Freire (2013).

É notória a importância de um ensino que valorize mulheres e homens, respeitando os saberes e anseios dos povos do campo. Ao compreender essas premissas, os movimentos camponeses reivindicam uma educação que trabalhe a valorização do campo e de sua gente, levando em conta as necessidades e especificidades destas realidades.

Considerando esses preâmbulos iniciais, é fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas executadas a partir do ensino de Geografia no Assentamento Santa Lúcia no município de Araçagi/PB. Essa Escola atualmente possui um quantitativo de 103 alunos e 05 professoras. Oferta o ensino de Educação Infantil (Maternal, Pré I e II) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e uma turma de Educação de Jovens e Adultos. As salas são compostas por turmas seriadas e multisseriadas, funcionando nos três turnos. Estabelecemos como marco temporal da pesquisa o ano de 1990, início do conflito entre o fazendeiro e os trabalhadores do campo até os dias atuais.

O interesse em pesquisar a proposta de Educação no/do Campo surge a partir da minha identidade com o campo, local onde nasci e morei por longos anos, no qual pude constatar as possibilidades e os desafios da escola no campo, os quais vivenciei como aluno e professor. Então, essas inquietações me levaram a querer problematizar e pesquisar o ensino de Geografia e educação no/do campo, considerando as territorialidades que são construídas no cotidiano no chão da escola.

O desejo de ser professor foi despertado muito cedo, pois a minha mãe passou vários anos sendo gestora de uma escola no campo, cresci dentro desse espaço, um horário estudando e o outro sempre acompanhado as atividades dos amigos na sala de aula. Então, decidi fazer o Magistério, momento no qual tive a certeza que a sala de aula era o meu lugar, espaço de realização profissional, um sonho tecido a partir da vivência.

Com o desejo de aprimorar a prática pedagógica, curso Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA- 2004), em seguida Geografia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB-2014) no Campus III Guarabira/PB. Posteriormente, surge a oportunidade de cursar as seguintes pós-graduações *lato sensu*: Especialização em Ciências Ambientais (FIP-2006); Especialização em Supervisão e Orientação Educacional (CINTEP -2009); Especialização em Psicopedagogia (FIP-2007); e Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e Inclusão Social (UFPB -2015).

Estou na docência há 22 anos, atuando como professor da Educação Básica, e já lecionei nos seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais,

Educação de Jovens e Adultos e tive uma experiência no Ensino Superior nos cursos de Pedagogia e Serviço Social em faculdades particulares, experiências estas que só vieram acrescentar na minha prática, como também confirmar a satisfação de ser professor.

O despertar para a pesquisa surge na licenciatura em Geografia, na disciplina Estudo dos espaços: Agrário, urbano e industrial, ministrada pelo professor Dr. Edvaldo Carlos de Lima, no qual me aproximei do referencial teórico sobre a Educação do Campo que vem sendo construído pelo Movimento de Educação do Campo. Nesse período, tive a oportunidade de participar de eventos tanto no campo da Geografia, como também da educação, participei de eventos como ouvinte e outros como participante, apresentando artigos e sempre dialogando com a temática Ensino de Geografia e Educação no/do Campo, com as vivências dos meus alunos camponeses.

Concluindo a graduação em Geografia, busquei sempre me manter no meio acadêmico, pesquisando e participando de eventos, pois já nutria o desejo de cursar um mestrado, objetivando melhorar o meu fazer pedagógico. Fui aprovado na seleção de mestrado 2020, no Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tendo como área de concentração “Território, Trabalho e Ambiente”, na linha de pesquisa “Educação Geográfica”, como orientadora a professora Dr^a. Amanda Christinne Nascimento Marques, que aceitou caminhar junto comigo na construção dessa dissertação.

Leciono em dois municípios, como professor efetivo, na cidade de Araçagi/PB, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Margarida Pessoa Coutinho, as disciplinas: Geografia e História; e na cidade de Itapororoca/PB, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Soares de Oliveira que é uma escola no campo, onde leciono a disciplina de Ciências.

Os desafios encontrados em sala de aula, na contemporaneidade, são inúmeros. Nesta perspectiva se faz oportuno que o professor procure constantemente melhorar a sua prática pedagógica, pois sabemos que a formação inicial é muito importante, mas, a continuada, é necessária no fazer pedagógico.

Desse modo, trazemos a seguinte questão norteadora: Como as práticas pedagógicas realizadas a partir do ensino de Geografia, desenvolvidas na Escola no/do campo, dialogam com a realidade dos sujeitos no processo de luta pela reforma agrária no assentamento Santa Lúcia, Araçagi/PB?

Partindo desse pressuposto, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas executadas a partir do ensino de Geografia desenvolvido na Escola do

Assentamento de reforma agrária Santa Lúcia no município de Araçagi/PB, a partir da proposta de educação no/do campo.

Para isso, os objetivos específicos são:

- Registrar os marcos legais que fundamentam a proposta de ensino para as escolas no/do campo, no contexto do Assentamento Santa Lúcia no município de Araçagi/PB;
- Refletir o papel da escola na construção do território e de luta pela Terra no Assentamento Santa Lúcia;
- Sistematizar as práticas pedagógicas do ensino de Geografia desenvolvidas na Escola que dialogam com a proposta da educação no/do campo.

Os caminhos da pesquisa foram pautados por uma pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e os trabalhos de campo a partir da pesquisa participante. A partir do diário de campo e entrevistas semiestruturadas com roteiro previamente elaborado, investigamos e refletimos sobre a temática proposta.

Consideramos necessário lançar um olhar sobre as abordagens de Caldart (2011) e Arroyo (2011), que defendem um modelo de educação enraizado e expresso na história de cada ser político e social existente no campo, como também nas abordagens de Rossato (2020), Cavalcanti (2012), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), que propõem um ensino de Geografia com caráter formador de cidadãos críticos e conscientes.

Nos ancoramos em Raffestin (1993), Haesbaert (2004) e Bonnemaïson (1990) no tocante à discussão sobre território e territorialidade. Assim como, no diálogo sobre a interdisciplinaridade em Santos (1986) e Morin (2003), que propõem um trabalho interdisciplinar considerando a multiplicidade de aspectos de uma realidade.

Analizamos, ainda, os marcos regulatórios das políticas Educacionais para o campo, recorrendo aos seguintes dispositivos legais: Leis Diretrizes e bases da Educação – LDB. Parecer CEB/CNE, nº 36/2001, de 4/12/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; a Resolução CEB/CNE, nº 01/2002, de 3 de abril de 2002, que instituem Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo entre outros dispositivos.

O estudo dessa dissertação se deu a partir do materialismo histórico-dialético em que buscamos desvendar as dinâmicas geradoras das desigualdades sociais, pautadas a partir da análise de classes, mas também demonstrar dinâmicas das vivências dos sujeitos e suas práticas camponesas.

Compreende-se que o materialismo histórico-dialético se trata de um método de compreensão e análise da história, das lutas econômicas e políticas, sendo o modo de produção

da vida material que condiciona a vida social e política. É um método de análise da realidade social em que a dinâmica de estudos e interpretação desta investigação não separa o sujeito do objeto. Nessa direção Marx (1985, p. 16) assegura que:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído este trabalho, é que se pode descrever, adequadamente o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori.

A questão metodológica é de fundamental relevância no percurso de pesquisa acadêmica. Desse modo, faz-se necessário estarmos em busca de caminhos que contribuam e possibilitem uma maior aproximação com os sujeitos do campo, na perspectiva de conhecê-lo no contexto das suas dinâmicas cotidianas. O pesquisador precisa estar disposto a fazer um percurso investigativo que é sempre permeado de buscas e incertezas, mas o interesse do achado é que o motivará.

Pelos propósitos desse estudo, partimos de uma abordagem qualitativa, pois consideramos ser o caminho que mais se adéqua a nossa propositura, visto que possibilita uma interpretação das dinâmicas dos sujeitos, assim como nos encaminha para reflexão sobre questões do campo, estabelecendo interação e diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos na experiência a ser analisada.

A abordagem qualitativa busca traduzir uma relação mais articulada entre situações tidas como objetivas e situações marcadas por enfoques de caráter subjetivo, relativos ao sentir, ao pensar e ao agir de cada sujeito envolvido na relação.

As pesquisas de cunho qualitativo têm no sujeito humano e em todas as suas produções passíveis de verificação o foco que possibilita a explicação sobre determinados fenômenos e a produção de novos conhecimentos. Muito do que a ciência tem hoje como conhecimento partiu do cotidiano das pessoas, de suas culturas, de suas crenças (Silva; Rodrigues, 2019, p. 32).

A abordagem qualitativa busca traduzir o observado em uma relação mais articulada entre situações tidas como objetivas e situações marcadas por enfoques de caráter subjetivo, relativos ao sentir, ao pensar e ao agir de cada sujeito envolvido na relação. Nos amparamos em um diálogo interdisciplinar a partir dos pressupostos apresentados por Santos (1986), quando discute que a interdisciplinaridade é um contributo ao estudo de um fenômeno que, no diálogo da Geografia com outras ciências sociais, contribui na interpretação da realidade humana e social do objeto estudado. Por isso, propõe trabalho interdisciplinar considerando a

multiplicidade de aspectos de uma realidade. Para isso, recorreremos a autores da Geografia, Educação e Sociologia.

A característica interdisciplinar da pesquisa está ancorada no diálogo com outras áreas do conhecimento, na tentativa de sanar a fragmentação do conhecimento. Nessa perspectiva Morin pontua que,

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, idéias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui, comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (2003, p. 24).

Nesta direção, Morin (2003) ainda afirma que a separação do ensino por disciplinas possibilita uma dissociação do estudo, causando a fragmentação do conhecimento em vez de integrar. E então “não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo e de enfrentar os grandes desafios de nossa época” (Morin, 2003, p. 17).

O autor supracitado ainda afirma que a superespecialização do conhecimento deixa lacunas na compreensão do saber, dando invisibilidade ao complexo, das interações entre as partes e o todo. “Assim, enquanto o *expert* perde a aptidão de conhecer o global e o fundamental, o cidadão perde o direito ao conhecimento” (Morin, 2003, p.19).

Considerando a relevância dessas temáticas que fazem referência ao ensino de Geografia e a educação do campo, faz-se urgente desenvolver a pesquisa em tela, pois, mediante o levantamento bibliográfico preliminar, não encontramos trabalhos que tratem sobre a realidade dessa escola, o que corrobora para os estudos acadêmicos no âmbito da Geografia, no sentido de compreender as dinâmicas territoriais dos sujeitos que fazem parte dessa realidade.

Analizamos o processo de construção do território e de luta pela terra/escola por intermédio dos trabalhos de campo em que nos pautamos nas memórias individuais e coletivas desses sujeitos do campo, segundo Halbwachs (1990) a memória ocorre por fatores biológicos, mas também culturais, o que lembramos e como lembramos tem a ver com a sociedade que fazemos parte. A memória tem limite temporal e espacial, ela se organiza por acontecimentos. “Apesar da variedade dos lugares e dos tempos, a história reduz os acontecimentos a termos aparentemente comparáveis, o que lhe permite ligá-los uns aos outros, como variações sobre um ou alguns temas” (Halbwachs, 1990, p. 59).

A partir dos grupos sociais, a memória se vincula ao grupo social, que diz respeito ao pertencimento daquele momento, onde foi vivenciado por um grupo. Para Le Goff, (1990, p. 286) “a memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural”. A memória individual é a memória do próprio indivíduo, relacionada aos acontecimentos sobre a sua vida a partir da sua vivência, entretanto, essa mesma não deixa de se relacionar com a memória coletiva.

Na perspectiva de Halbwachs (1990, p. 37) “a memória coletiva, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas”. Ela evolui segundo suas leis e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal. O mesmo autor ainda afirma que “a memória coletiva é um quadro de analogias, e é natural que ela se convença que o grupo permanece, e permaneceu o mesmo, porque ela fixa sua atenção sobre o grupo, e o que mudou, foram as relações ou contatos do grupo com os outros” (p. 60). Diz respeito aos feitos de um passado de um grupo, mesmo que não tenhamos vivenciado a experiência no momento, mas sentimos como parte da nossa memória.

Partimos da pesquisa bibliográfica, por intermédio do levantamento de produções acadêmicas para embasar a pesquisa, a partir de livros e periódicos especializados, encontrados em acervos particulares e públicos. Os referidos acervos foram investigados em sítios eletrônicos de Instituições de Ensino Superior (IES), relatórios de pesquisa, teses e dissertações defendidas em que destacamos como fontes de pesquisa o Portal da Capes, Scielo e Redalyc. Todas as fontes documentais e bibliográficas a serem consultadas são de domínio público.

Foi realizada uma pesquisa nos bancos de dados de três (3) Programas de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, sendo eles: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, no Programa de Pós-Graduação em Geografia- PPGG e no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas-PPGDH.

Realizamos levantamento das teses e dissertações também na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, em dois (2) programas, sendo eles: o Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE e o Programa de Mestrado profissional de Sociologia em Rede Nacional – PROFSOCIO.

A pesquisa documental foi realizada a partir da análise de documentos e utilizamos como documento principal o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Outros documentos foram utilizados, como: o Processo Administrativo de desapropriação cedido pelo INCRA, Constituição Federal Brasileira de 1988, Diretrizes e Resoluções da Educação no/do campo, entre outros dispositivos legais que detalharemos no primeiro capítulo.

De acordo com Le Goff (1990), quando o pesquisador se propõe a realizar a análise de um documento não poderá ser feita com ideias preconcebidas, pois o documento não é qualquer coisa que fica no passado, ele é fruto da sociedade que o produziu e cabe “a habilidade do pesquisador [...] tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm” (Le Goff, 1990, p. 283). O autor supracitado indica que todo documento é resultado de ações coletivas, produzido de forma consciente e inconsciente de uma época da sociedade que o produziram em um determinado tempo. O documento é um testemunho, este precisa ser analisado desmistificando seu significado aparente.

Amparados nos referenciais bibliográficos e documentais, realizamos trabalhos de campo com vistas a acompanhar as atividades realizadas na escola, tais como: conversas informais com a gestora, professoras supervisor, coordenadora e liderança da comunidade, como também uma atividade pedagógica cultural coletiva que foi a “1ª Quermesse da Escola Santa Lúcia”. A atividade foi pensada e organizada pelo corpo docente da escola, teve atrações, barracas de comidas típicas, brechó e música ao vivo com um trio pé de serra que animaram a noite na comunidade.

Esse evento teve como objetivo proporcionar uma maior integração entre comunidade escolar e comunidade local na tentativa de dinamizar o processo educativo e de fortalecer a identidade camponesa. Participaram da quermesse alunos, pais e familiares, comunidade local, e comunidades próximas ao Assentamento, como também a coordenação pedagógica do município.

Consideramos que o trabalho de campo é o movimento de articulação entre teoria e prática. É preciso compreendê-lo, como um recurso de articulação da análise geográfica de transformação da realidade. “Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento de processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, capaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos” (Alentejano; Rocha-Leão, 2006, p. 57).

O momento de interação do pesquisador com a comunidade precisa ser pautado em uma ação em que o pesquisador precisa manter uma postura ética, objetivando uma relação de respeito aos sujeitos envolvidos na pesquisa. “Tal fato exige do pesquisador comprometido com a comunidade que estuda uma atenção constante e uma reflexão crítica sobre os objetivos e limites da pesquisa” (Marcos, 2006, p.110).

O trabalho de campo na Geografia tem expressiva relevância na pesquisa e na produção do conhecimento geográfico, apresenta a possibilidade de analisar a realidade em conformidade com os fenômenos que se propõe estudar. Serpa (2006, p. 21) ressalta que:

A importância do trabalho de campo na Geografia não significa pregar a volta ao empirismo descolado da perspectiva de teorização, ao contrário, conceitos, teorias e procedimentos metodológicos devem constituir uma unidade orgânica e coerente no desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa dos geógrafos.

Ao longo das incursões no campo, recorreremos ao caderno de campo e o uso do gravador para registrar as experiências de vivências dos sujeitos da pesquisa no território. Desenvolvemos a investigação por intermédio da pesquisa participante, por possibilitar maior interação do pesquisador com a vida da comunidade dando vozes a esses sujeitos através da convivência estabelecida durante a realização da pesquisa.

Para uma maior aproximação com os sujeitos investigados, fizemos uso da pesquisa participante. Brandão (2016, p. 11) afirma que esse tipo de pesquisa “pretende criar alternativas populares de transformação das estruturas sociais que tornam tal ‘vida’ exigente de ser sempre ‘melhorada’”. A pesquisa participante é um instrumento científico, social, político e pedagógico de participação do processo de ações sociais a serviço de práticas populares de caráter transformador.

A pesquisa participante propõe alternativas populares, no tocante às transformações das estruturas populares, buscando o envolvimento da comunidade na análise de sua própria realidade. É por meio desse tipo de pesquisa que são analisados e debatidos os problemas reais vividos pela comunidade. Brandão (1999, p. 169) afirma que:

A comunidade tem um acúmulo de experiências vividas e de conhecimentos; existe, portanto, um saber popular que deve servir de base para qualquer atividade de investigação em benefício dela. É a comunidade que deve ser o sujeito da investigação sobre sua própria realidade [...] A pesquisa participante é um processo permanente de investigação e ação. A ação cria necessidade de investigação. [...] A participação não pode ser efetivada sem um nível adequado de organização, ou seja, as ações devem ser organizadas.

Segundo Streck (2006, p. 264) “o segredo da pesquisa talvez esteja em penetrar este simples, movimentar-se dentro dele, entre as suas fissuras e saliências”. É preciso estar disposto a realizar a escuta e, para que ela aconteça de forma plena, faz-se necessário nos despir de toda forma de preconceito que impeça o pesquisador de realizar a análise, não o deixando refletir sobre os achados em campo. O ponto de maior relevância é o diálogo, na pesquisa participante, onde a escuta precisa ser comparada a leitura feita do contexto para, em seguida, ter elementos para sistematizar os saberes locais (Streck, 2006).

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois sabemos que a entrevista é um procedimento utilizado na investigação social para a coleta de dados, que se pauta na

singularidade das experiências e vivências de cada entrevistado, tal singularidade é expressa por meio das memórias que cada entrevistado carrega consigo. Nesse contexto, a autora prossegue afirmando que:

O recurso a entrevistas semi-estruturadas como material empírico privilegiado na pesquisa constitui uma opção teórico-metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais. Em geral, a maior parte das discussões trata de problemas ligados à postura adotada pelo pesquisador em situações de contato, ao seu grau de familiaridade com o referencial teórico-metodológico adotado e, sobretudo, à leitura, interpretação e análise do material recolhido (construído) no trabalho de campo (Duarte, 2002, p. 147).

A autora alerta ao pesquisador sobre a postura que precisa ser adotada para colher os depoimentos orais a partir do hábito da escuta. O pesquisador precisa deixar o entrevistado a vontade, para expressar da forma que achar mais adequada as suas memórias. “Como também o pesquisador precisa vivenciar de forma sistemática as vivências no campo, objetivando se apropriar das histórias que serão narradas” (Duarte, 2002, p. 146).

No sentido de compreender o contexto das práticas pedagógicas no chão da escola, a metodologia esteve pautada no acompanhamento sistemático dos professores nas aulas de Geografia observando a articulação dos conteúdos com a realidade local; análise dos planos de aula, no tocante a valorização das vivências dos alunos; participação das reuniões departamentais que a escola realizou para a preparação dos planos de aula, observando princípios da educação no/do campo no currículo.

Conforme apontamos em nossos objetivos, o campo de pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Lúcia, localizada no Assentamento de reforma agrária Santa Lúcia, no município de Araçagi, as margens da PB-057, há 78Km da capital João Pessoa, que teve para sua construção um histórico de luta e resistência dos camponeses.

Em relação aos colaboradores escolhidos para a realização desta pesquisa, optamos por entrevistar 11 (onze) pessoas, sendo 01 (uma) gestora, 05 (cinco) professoras, 01 (uma) coordenadora pedagógica, 1 (um) supervisor escolar e 03 (três) lideranças da comunidade do assentamento. Escolhemos trabalhar com o corpo pedagógico, técnico e administrativo da escola por sua relação com a gestão, por estarem inseridos no processo ensino e aprendizagem dos alunos e por terem participado da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Já a respeito da escolha das lideranças da comunidade, se deu pelo fato de que essas pessoas possuem o domínio da história, por terem vivenciado os acontecimentos desde o conflito a desapropriação da propriedade. Isso torna-se relevante, visto que na pesquisa trazemos a história de luta pela terra e a luta pela conquista da escola no Assentamento.

A pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CCS/UFPB, pelo parecer de número 5.432.758, o qual se encontra em anexo. Atendendo as Resoluções de número 466/12 e 510/16 ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam as pesquisas com humanos, seguimos com as entrevistas semiestruturadas. Todos os participantes foram informados previamente sobre os objetivos da pesquisa e a importância da contribuição para esta investigação. Após a autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As visitas a Unidade de Ensino iniciaram em julho de 2022 a 12 de julho de 2023. Já as entrevistas aconteceram de forma individual na Escola com o corpo docente, já com as lideranças aconteceram em suas residências, durante o período de setembro a dezembro de 2022.

Com o intuito de preservar as individualidades dos entrevistados da escola pesquisada, utilizamos nomes de flores para nomear os nossos interlocutores. A motivação se deu por observar que os terreiros das casas dos assentados possuem sempre um jardim florido, onde são cultivadas diversas espécies nativas ou trazidas de outras regiões.

Para a apreciação dos dados obtidos, optamos pela análise de conteúdo (AC). Este é um método de coleta e tratamento de dados que tem correlação com a pesquisa qualitativa, usada para descrever e interpretar o conteúdo tanto de documentos quanto de texto fazendo uso de descrições sistemáticas buscando reinterpretação das mensagens. Nessa ótica, afirma Bardin (1977, p. 14), “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Buscaremos examinar os objetivos da pesquisa que dizem respeito à temática ora pesquisada, de forma que melhor possa dissertar a escrita do texto, no sentido posto por Bardin (1977, p. 31):

A técnica de análise de conteúdo adequado ao domínio e ao objectivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas (...)

Assim, a análise de conteúdo possibilita compreender a avaliação crítica acerca dos achados oriundos da vivência na comunidade, das entrevistas e das análises dos documentos de coleta que nortearão a pesquisa. A seguir, apresentaremos os capítulos que foram desenvolvidos.

No capítulo primeiro **“Itinerário do movimento de educação no/do campo e a emergência das políticas públicas”** refletimos sobre aspectos que delinearam o paradigma da

educação rural a educação no/do campo, ancorado ao movimento da educação popular; também foram analisados os marcos legais que amparam e legitimam a proposta de ensino para as escolas do/no campo; assim como discutimos algumas políticas públicas educacionais que emergiram da resistência organizada dos movimentos sociais e da participação dos sujeitos coletivos.

No capítulo segundo **“A escola do campo do Assentamento Santa Lúcia como instrumento social na construção da territorialidade”** discutimos a memória coletiva dos sujeitos do assentamento, a história de luta e conquista do território, buscando refletir sobre a luta dos assentados pela escola no território camponês e apresentando o papel da escola na construção da territorialidade camponesa.

No capítulo terceiro intitulado **“A ressignificação do ensino de Geografia e a proposta de educação do campo”** refletimos sobre os princípios da Educação no/do Campo adotados nas práticas pedagógicas do ensino de Geografia e sua contribuição para a construção de um currículo diferenciado aos camponeses; ainda analisamos o Projeto Político Pedagógico da Escola Santa Lúcia e sua aplicabilidade no contexto camponês.

CAPÍTULO 1 - ITINERÁRIO DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO BRASIL E A EMERGÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS



"Educação no/do campo é um movimento, que parte da valorização do lugar onde a gente mora, do chão que a gente pisa, dos conhecimentos do dia a dia da nossa comunidade. É uma proposta de educação que emerge dos saberes individuais e coletivos, e dos valores culturais e tradicionais dos camponeses".

(Professoras Violeta e Hortênsia)

Este capítulo tem o propósito de refletir sobre o paradigma da educação rural e do campo, ancorado na perspectiva da educação popular, analisando os marcos legais. Apresentaremos algumas políticas públicas que fundamentam a proposta de ensino para as escolas no/do campo, que são basilares para a execução das atividades desenvolvidas na escola do Assentamento Santa Lúcia, objeto de nossa investigação.

Nos amparamos nos dispositivos legais, tais como: Constituição Brasileira (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN, 9394/96); Parecer CEB/CNE, nº 36/2001, de 4/12/2001; a Resolução CEB/CNE, nº 01/2002, de 3 de abril de 2002; Parecer

CNE/CEB, nº 01, de fevereiro de 2006; A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; Lei do PRONERA, Decreto nº 7.352, de 4 de novembro 2010; Lei (11.129/2005); Portaria nº 86/2013); Lei nº 12.551/2011; Portaria nº 17/2007, entre outros dispositivos legais.

Utilizamos autores como Lorenzo (2013), Leite (1999), Soares (2015), Coutinho (2019), Machado (2009), Silva e Silva (2006), Freire (2013), Saviani (2013) Brandão e Assumpção (2009), Santos (2017), Silva (2017), Copetti e Callai (2018) Fernandes (2011), Caldart (2011), Arroyo (2011), Munarim (2021), Camacho (2017), Bicalho (2018), Azevedo e Santos (2018), para discutir os pressupostos da educação do campo, considerando os paradigmas da educação rural e da educação no/do campo e educação popular.

1.1 DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Discutimos, nesse item, os paradigmas da educação rural, da educação popular e da educação do campo como marco de mudanças históricas na forma de pensar o campo, a partir de um ensino voltado para as necessidades camponesas e que refletem as realidades locais dos sujeitos no campo. O paradigma da educação rural foi um modelo pensado para promover dependência e subjugação aos povos do campo a capital. Tal paradigma sempre esteve a serviço do patronato, controle e da dominação sociopolítica da elite latifundiária, descolada da vida dos camponeses, a partir de uma lógica urbana.

A esse respeito pontua Lorenzo (2013, p. 180):

Tornando-se como referência, o campo é esse espaço onde o capital assume sua face, mas perversa, pois ao reproduzir uma educação voltada para a realidade da cidade, ou oferta no campo uma educação alienada, descolada do chão da vida dos camponeses, traduzindo o paradigma da Educação Rural.

Esse paradigma da educação rural esteve fortalecido no Brasil até a metade da década de 1980, momento em que surgiram diversos movimentos sociais, sobretudo o MST, que além da luta pela terra, deu início às discussões sobre a inserção de escolas para atender as crianças acampadas, propondo um modelo de educação que valorizasse os sujeitos a partir das suas singularidades.

Historicamente os processos de constituição da Educação rural foram permeados de práticas sociais de exclusão e negação desde a colonização brasileira¹. O modelo da educação

¹ No período colonial, o modelo de educação imposto servia apenas de controle e manutenção da classe dominante, possibilitando à garantia de privilégios. As relações de poder se encontram na sociedade brasileira de diferentes formas, constituindo relações verticais desumanas propiciando a minoria um excesso de direitos, enquanto a

rural negava aos sujeitos do campo seus saberes, suas formas de produzir, de trabalhar, de se relacionar com seus territórios e de produzir sua própria existência, ou seja, desconsiderava as práticas culturais do contexto dos sujeitos.

Podemos afirmar que a lógica de desenvolvimento do paradigma da educação rural promoveu distintas formas de dominação dos sujeitos do campo, ao produzir um formato de educação voltado para o fortalecimento do mundo do trabalho, pautado no agronegócio, na monocultura, no latifúndio e na expropriação camponesa para as cidades.

Na década de 1930, o ensino existente no Brasil ainda não era organizado estruturalmente, não havendo uma política nacional de educação. A educação rural nesse período propunha a fixação dos sujeitos no campo, pois devido o processo de industrialização instalado no Brasil, houve uma migração intensa para os grandes centros, ocasionando um inchaço populacional nas grandes cidades, a exemplo das situadas no Sudeste do país.

No período do regime militar, o campo adquiriu um viés produtivista sendo idealizado por diversas políticas públicas de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora, com a finalidade de desenvolver a prática do agronegócio fazendo com que houvesse o aumento da produção nesses territórios para o mercado internacional. Esse modelo de desenvolvimento agrícola esteve pautado sob o viés econômico de concentração da terra, interesses à produção agropecuária e utilização de mão de obra barata.

Segundo Leite (1999), o processo de constituição das escolas rurais no governo de Getúlio Vargas tinha como finalidade firmar os camponeses em seus territórios como mão de obra para o trabalho, ao tempo em que no meio urbano se iniciava o advento da industrialização no Brasil, que se configurou como um processo de atração para os camponeses.

Em contrapartida, o governo cria o programa chamado de ruralismo pedagógico, que objetivava atender o campo a partir de sua vocação, eminentemente agrária e criação de escolas no espaço rural. O Brasil viveu o ruralismo pedagógico até a década de 1930, sendo idealizada

maioria da população é explorada pela elite. Desse modo, a escolarização inicia no país em 1549, com os jesuítas e essa fase recebe o nome de pedagogia heroica, que tinha como finalidade realizar uma aproximação com os indígenas, objetivando a catequização e adaptação da mentalidade do colonizador para minimizar os conflitos. Esse processo educativo se constituía de um dualismo escolar, tanto voltado aos filhos da elite quanto para a classe popular. Para Coutinho (2019), o fenômeno da colonização se assemelha a exploração, processo que acarretou em consequências danosas para os povos indígenas e negros, isto é, às mais cruéis formas de relações sociais por essas populações resistirem a realizar o trabalho escravo na exploração de seus territórios, o que trouxe implicações para o modelo de educação a ser ofertado, distintamente, a cada classe social. Diante disto, o direito a educação foi garantido à elite no período colonial, pois a finalidade era a manutenção da classe burguesa. Não tinha preocupação alguma com a escolarização da classe trabalhadora.

por um grupo de intelectuais e pedagogos que defendiam uma pedagogia voltada para oferecer às ferramentas necessárias a adaptação do homem no campo. Para Soares (2015, p. 51):

A conjuntura do Brasil na época em que o Ruralismo Pedagógico se sistematizou era de um crescente processo de urbanização e industrialização acompanhado de um intenso êxodo rural e, mesmo que ainda incipiente, transformações tecnológicas no campo. Neste sentido, o ruralismo pedagógico tinha como preocupação minimizar a migração campo-cidade com o intuito de dar uma resposta, uma solução para o crescente inchaço das cidades e o aumento da mão-de-obra excedente, não absorvida pelo mercado de trabalho.

A pedagogia proposta pelos intelectuais se fundamentava em um currículo escolar que atendesse as necessidades do homem rural, a partir da lógica agrícola. Essa pedagogia esteve imbuída de intenção de fixar os sujeitos no campo, com um currículo pautado no desenvolvimento de práticas que pudessem subsidiar no cotidiano das atividades agropecuárias. Porém, destaca-se que “o currículo das escolas e a formação dos professores que atuavam no ensino rural continuaram, indefinidamente, sob o paradigma urbano” (Coutinho, 2009, p. 05).

Partindo desses pressupostos, a educação rural se materializou a partir dos processos de exclusão vivenciados pelos sujeitos do campo, que se traduzem dentro e fora do espaço escolar. Portanto, esse formato de educação era visto como instrumento de controle e dominação dos camponeses. Em contraposição ao paradigma rural, e preconizada pelos movimentos sociais, os intelectuais começaram a pensar em uma proposta de educação que caminhasse contra a lógica desenvolvimentista incorporada no campo.

Entre os pensadores que vão fundamentar essa pedagogia de caráter popular, destaca-se Paulo Freire² que lança proposições para uma educação de base popular. Ao criticar essa lógica produtivista, o autor lança sementes para a ideia do direito à educação como caminhos de formação de sujeitos capazes de realizar a leitura do mundo e da palavra. Nos dizeres de Freire (2013): “é significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade

² Paulo Freire (1921-1997) foi um filósofo, educador, pesquisador e escritor brasileiro, **autor de quase 40 livros, além de artigos acadêmicos e jornalísticos**, criador de um método inovador para alfabetização de adultos. Nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, em 1943 ingressou na Faculdade de direito do Recife. Freire inovou ao pensar que os seus estudantes eram seres de direito e com vivências prévias riquíssimas. Lança a proposta de ensino baseada no vocabulário do cotidiano e da realidade dos alunos: as palavras eram discutidas e colocadas no contexto social do indivíduo. O "método Paulo Freire" foi aplicado pela primeira vez em 1962 na cidade de Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados 300 trabalhadores da agricultura. Com o golpe militar de 1964, Freire foi acusado de agitador e levado para a prisão onde passou 70 dias. Em seguida, após ser libertado, se exilou no Chile. Durante cinco anos desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos, no Instituto Chileno para a reforma agrária. Seu método foi levado para diversos países. (Extraído da obra escrita por Ana Maria Araújo Freire. Paulo Freire: uma história de vida. Editora Paz e terra, 2017).

como palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo” (Freire, 2013, p. 19).

Compreende-se, nesse contexto, a Educação Popular como um movimento pedagógico e político que objetiva fazer o desvelamento da realidade, na luta contra toda forma de opressão exercida pelo sistema capitalista, reconhecendo a construção coletiva como aquela que possibilita a humanização dos sujeitos, propiciando a compreensão da realidade para que aconteça a transformação individual e social. Na perspectiva, corrobora Machado (2009, p. 92):

A educação popular constitui-se uma forma de educação que visa contribuir com o processo de conscientização das classes subalternas. A partir de uma teoria referenciada na realidade e de uma base ética e política voltada à transformação social ela aposta em metodologias (pedagogias) que estimulam a luta coletiva pela emancipação dos oprimidos no sistema capitalista.

No Brasil e na América Latina, a Educação Popular lançou suas bases mediante a gestão de governos autoritários, que reprimiam toda e qualquer forma de ação que convergissem para um modelo de educação que tivesse um caráter crítico-reflexivo da realidade que eles estavam inseridos. Essa concepção foi germinada no chão desses territórios latino-americanos, a partir de práticas educativas promovidas por grupos sociais populares, que aconteciam em diferentes espaços.

A Educação popular não nasceu nos espaços educativos formais, mas no seio das organizações populares, influenciada por práticas educativas, tanto as que acontecem nos espaços escolares, como as que ocorrem em outros espaços, cujo ponto de partida é sempre a realidade social, objetivando a construção de um projeto político de sociedade mais justo, considerando o sujeito como um ser social comprometido com as causas de seu tempo, jamais separando o ser humano do mundo ou distanciando os saberes produzidos.

Materializou-se, a partir das práticas educativas emancipatórias que objetivavam o protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, como instrumento de luta e resistência contra todas as formas de opressão e exclusão do cerceamento dos direitos. Desse modo, constituiu-se como uma proposta educativa na tentativa de construir no indivíduo uma consciência crítica da realidade. Para Silva e Silva (2016, p. 03):

Assim a educação popular, desde seu surgimento, foi uma alternativa à prática de educação bancária, em favor do desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, do empoderamento e tomam a frente nos processos, pela qual o conhecimento deixa de ser apenas transmitido pelo professor e passa a ser produzido em conjunto, valorizando os saberes já existentes em cada um dos indivíduos, isso ocorre exatamente pelo fato de a educação popular se empenhar em práticas educativas

“libertadoras” em que os educandos passam a ser protagonistas das transformações sociais.

Os autores consideram a educação popular como uma alternativa no enfrentamento contra o modelo bancário imposto no ensino, pois somente a partir de práticas educativas emancipatórias, construídas junto aos saberes de cada sujeito que estes passam a ser protagonistas do processo educativo.

Assim, a Educação Popular surge no Brasil nos fins dos anos de 1950 e primeiros anos da década de 1960, e se difundiu por toda a América Latina, a partir de uma experiência de alfabetização inovadora idealizada por Paulo Freire. A experiência foi aplicada aos grupos populares como um processo educativo diferenciado que consistia não apenas na questão do alfabetizar, mas de desenvolver o senso crítico dos sujeitos indo contra as ideias liberais de manter o oprimido na condição de dominado e o opressor na condição de dominador.

Essa concepção de educação popular no Brasil tem Freire como expoente. Esse modelo de educação vai além de um processo de alfabetização, ele está voltado para a transformação da realidade pelo processo de conscientização e libertação do sujeito, “[...] a conscientização é que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de afirmação” (Freire, 2013, p. 23). Esse processo educativo se configura a partir dos saberes das classes populares e no reconhecimento dos seus direitos, articulado pelos movimentos de base. É uma pedagogia, uma práxis e, também, é correto defini-la como um campo de saberes e práticas.

Freire (2013), então, tece uma crítica ao modelo de educação que se efetivou denominado “educação bancária”, que pressupõe que alguns detêm o saber e os outros não, em que o professor que detém esse conhecimento irá depositar nos alunos que não sabem, considerando-os como meros depósitos, sujeitos vazios sem conhecimento algum, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2013, p. 59). Esse modelo reproduz estratégias de opressão e dominação de classe, onde é naturalizada a dominação da elite sobre os trabalhadores. Nessa ótica corrobora Saviani (2013, p. 317):

A mobilização dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas, tomando consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como um instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar ao sentido de uma educação de elite, dos grupos dirigentes, dominantes, para o povo, visando o controle e a manipulação.

A práxis da Educação Popular se inicia na década de 1960, visto que o número de analfabetismo no Brasil era alarmante, resquícios de um processo educativo excludente para as camadas populares e de uma educação bancária desconexa da realidade. A proposta de promover o processo de alfabetização de adultos propiciou a esses sujeitos uma reflexão da situação em que viviam e a transformá-la em instrumento de luta política, que contribuiu para fortalecer e empoderar os grupos populares no enfrentamento e na busca da promoção dos direitos sociais.

O que demarca a discussão sobre Educação do Campo e Educação Popular é a presença dos sujeitos que, ao longo da nossa história, foram excluídos socialmente. Então, a Educação Popular está estritamente vinculada à educação do campo, tendo os camponeses como sujeitos de direito que buscam construir uma formação alicerçada na igualdade, na justiça e na cidadania e na promoção da dignidade humana. Suas bases estão amparadas na organização coletiva, que fortalecem os princípios pedagógicos na luta por uma educação de qualidade para todos, seja no campo, seja na cidade.

Analizando a trajetória da educação do campo, constata-se uma aproximação com a concepção freireana, a qual busca uma educação emancipadora e libertadora, como espaço de possibilidades e avanços. Parte de um processo histórico compreendido a partir do encontro de forças antagônicas em constante conflito “a educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 31).

É notório que a Educação do Campo e a Educação Popular carregam ao longo da história marcas de lutas, tensões e a negação ao modelo tradicional de que representam a realidade dos camponeses, sujeitos de classes populares que historicamente foram e são marginalizados pelo modo de produção do sistema capitalista. Então, é necessário que os camponeses se afirmem como sujeitos de direito, colocando-se na luta por uma educação pensada a partir de sua realidade, conhecimentos e saberes, onde a escola e a proposta de ensino sejam construídas pelos próprios camponeses visando atender suas especificidades, dando vozes aos sujeitos. De acordo com Santos (2017, p. 6):

A proposta pedagógica da educação popular nega a educação tradicional da escola ofertada pelo sistema hegemônico capitalista, que se mantém engessado em um conjunto de conhecimentos disciplinados e conteúdos descontextualizados, com significado limitado em relação à realidade dos educandos. A educação popular é pautada na dialogicidade. A partir das contradições da realidade capitalista vivida por homens e mulheres, o conhecimento é construído e reconstruído, num constante processo de conscientização e na condição de seres históricos e inacabados.

Todo projeto de educação que se coloca como uma proposta emancipadora, como é o caso da educação do campo e da educação popular, é uma educação libertadora, que forma o sujeito para a vida. Essa preparação indica caminhos para a justiça social, para a conquista de direitos. Nessa ótica, Silva (2017, p. 56) afirma que:

Na perspectiva freireana, essa forma de educação vai além da alfabetização; visa, através dos processos de alfabetização, sensibilizar e refletir juntamente com as pessoas os problemas que estão vivendo, fazendo uma leitura crítica da realidade social a partir das histórias dos próprios sujeitos. A educação, para Freire, deve estar voltada para a conscientização e a libertação, a transformação radical da realidade, para melhorá-la, transformá-la, torná-la mais humana, permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história, e não como objetos.

Lorenzo (2013) defende que a educação tem o poder de transformar o homem humanizando-o, pois, este sujeito está em constante processo de humanização, tornando-se capaz de apreender o mundo em sua multidimensionalidade. A produção de conhecimento, enquanto singularidade humana, torna o sujeito protagonista da sua própria história, possibilitando o desenvolvimento de múltiplos olhares em torno das especificidades existentes, na apropriação do conhecimento como um mecanismo de transformação social.

Em contraposição ao paradigma da educação rural e tendo como base os saberes e fazeres dos sujeitos que vivem no campo, a educação do campo expressa uma realidade marcada por contradições sociais, que emerge a partir dos movimentos sociais do campo, em especial do setor de educação do MST. Em constante movimento, busca expressar a vida, os direitos e os anseios desses sujeitos camponeses, com estratégias de permanência dos sujeitos que vivem e se reproduzem no campo.

Ao fazermos uma retomada do paradigma de educação rural, podemos afirmar que ao longo do processo educativo no Brasil, a educação não foi prioridade para essas comunidades rurais. A escola serviu para atender as elites, sendo um direito inacessível para grande parte da população do campo. No entanto, após a evidência desse modelo educacional, inicia-se um processo de pensar a educação a partir de ideias mais sincronizadas com a realidade dos povos do campo.

Os marcos que amparam esse pensamento têm seus alicerces fundados na busca por uma escolarização que pense o campo a partir das suas particularidades e possibilidades, promovendo um olhar diferenciado para os povos do campo. O projeto de Educação do Campo tem o propósito de incluir “as pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, de se sentirem valorizadas, a partir de suas experiências e do acesso a programas específicos para a sua realidade” (Copetti; Callai, 2018, p. 230).

A educação do campo compreende um conceito dinâmico e em permanente construção, que se forma pelos sujeitos camponeses organizados, coletivamente, pelos movimentos sociais do campo. Para Coutinho (2009, p. 07):

No campo estão os sujeitos sociais cujo vínculo maior se faz com a terra. São povos indígenas, extrativistas, agricultores, pecuaristas, artesãos, pequenos comerciantes, sem-terra, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, trabalhadores assalariados e, também, desempregados. Mais do que uma realidade diferente do modo de vida urbano, o campo é um espaço de existência social, de vida, que expressa todas as realizações materiais e não-materiais da totalidade social.

A literatura em análise aponta a urgência em se (re)pensar um projeto de educação que contribua com a organização social, que pense desde a realidade do sujeito à educação para além da escola. Sendo assim, esses princípios estão consolidados na proposta de educação do campo que enxergam o campo como um lugar de possibilidades e potencialidades, em oposição ao pensamento capitalista que pensa no campo como um lugar exclusivo para negócios e mercadoria.

Nessa perspectiva, o MST luta por escolas nas áreas rurais, tendo como proposta de ensino a educação no/do campo, pois os camponeses têm o direito de morar e estudar onde residem, assim como a um ensino valorize o seu modo de vida, seus saberes e cultura. Para Fernandes (2011, p. 141) “nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar que vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda a partir de sua realidade”.

O campo é espaço e território de muitos povos. O campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação e justiça, a fim de que os direitos desses povos sejam respeitados. A luta é para que o campo não continue sendo visto, pela ótica do latifúndio, como território apenas mercadológico, como mero produtor de alimentos e como abastecedores do espaço urbano. Corroborando Caldart (2011, p. 150):

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito, não pode ser tratada como serviço como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Partindo da reflexão de Caldart (2011), os camponeses a partir desse raciocínio, são protagonistas de sua história. Vista como um avanço importante de mecanismo de transformação social, a história é marcada por lutas contínuas que se estende até a atualidade.

Que seja um ensino contextualizado com a realidade camponesa e de suas especificidades, respeitando o modo de ser, viver e agir desses povos.

A proposta da mudança da terminologia “Educação Rural” para “Educação do Campo”, não diz respeito unicamente à questão semântica, mas a um projeto de educação que surgiu das necessidades dos camponeses, pois, o campo é um território educativo. Nesse sentido, a educação precisa ser no campo e do campo. Quando se luta por educação no campo, estamos afirmando que esses povos precisam estudar no lugar onde residem, vivenciando a sua cultura, tendo a valorização de suas identidades, no espaço onde ocorrem as vivências e trocas entre os sujeitos. Quando falamos de educação do campo, possui uma conotação pedagógica e política, pautada na perspectiva do direito, que essa educação e essa escola nasçam dos seus anseios e que comunguem com a realidade de luta dos camponeses. Para Caldart, (2011, p. 149-150):

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Compreendemos que o espaço agrário expressa suas relações de poder através das pertinências existentes no campo, sendo a educação no/do campo uma realidade intrinsecamente relacionada ao território. Essa categoria de análise apresenta dimensões, dentre elas, no âmbito político, econômico e cultural, expressando possibilidades de compreensão das realidades locais a partir do desnudamento dos poderes que configuram esses espaços.

Um marco nessa luta que torna referência foi à realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que aconteceu em julho de 1997, na Universidade de Brasília. Esse encontro foi um espaço de socialização das práticas exercidas pelos/as educadores e educadoras do MST que atuavam nas escolas, nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária e de reivindicação do direito dos/as camponeses/as em estudar em seus territórios, mediante a uma proposta educacional, que considerasse a diversidade camponesa.

A partir desse encontro aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em Luziânia - GO de 27 a 31 de julho de 1998 e a II Conferência aconteceu de 02 a 06 de agosto de 2004, tendo como finalidade lutar por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário.

Conforme Arroyo (2011, p. 78) “a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”. A proposta de educação precisa contemplar as singularidades desses sujeitos nos diversos espaços formativos. Os povos do campo precisam de um ensino que possibilite a construção de conhecimento e não um ensino reprodutivo subordinado ao capital.

É necessário pensar em um modelo de escola enquanto formadora de sujeitos, que seja articulada a um projeto de emancipação humana que respeite a história e as origens de cada sujeito. O engajamento na luta pelos direitos de viver no campo, de estudar onde moram, de ter uma educação que contemple os anseios desses sujeitos é primordial para todo aquele que busca construir um projeto emancipador. Caso contrário, o latifúndio se apossa da vida e da história, restando apenas o viver a margem da sociedade.

Partimos do pressuposto de que o modelo de educação do campo precisa ser enraizado na história de cada sujeito existente do campo brasileiro. Pois, é somente a partir da posição política enquanto ser, da autonomia de cidadão e/ou as ações cooperativas em grupos sociais que começamos a exercer as interações com o território, na perspectiva de alcançar o desejo de desfrutar de uma verdadeira educação no/do campo.

É um direito humano a necessidade do reconhecimento da diversidade e da visibilidade desses sujeitos. E, para que isso aconteça, o campo precisa urgentemente de políticas públicas que rompam com o processo de discriminação e que fortaleça a identidade destes povos. Em razão disso, os fundamentos da Educação no/do campo valorizam todas as dimensões do território para além da produção, considerando a cultura, a religiosidade e os costumes, pois nesses territórios existem sujeitos com sonhos e perspectivas. Então, ela precisa ser diferenciada e específica, voltada para os interesses da vida camponesa, sendo necessário refletir que projeto de campo se pretende.

No item a seguir, apresentamos os marcos regulatórios que baseiam a política de educação no/do campo reconhecendo os direitos dos povos do campo, bem como destaca a possibilidade de uma educação diferenciada para os camponeses.

1.2 CONQUISTAS POLÍTICAS E NORMATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS REFLEXÕES.

Nesse item, apresentamos uma discussão sobre a educação no/do campo nos marcos regulatórios, a partir de diretrizes, leis, resoluções e pareceres que asseguram os direitos, considerando as realidades e contextos dos povos camponeses. Le Goff (1990), ao refletir sobre

o que fundamenta a produção de um documento, corrobora o entendimento de que todo documento é produto da sociedade que o construiu, a partir de forças de relação de poder. Todos esses documentos, direito positivado, é fruto de muitas lutas, lutas estas que resultaram em muitas mortes, por isso todo documento tem uma fundamentação e uma finalidade que nos possibilita analisá-lo.

Assim sendo, vamos analisar alguns dispositivos legais que regem a educação brasileira, como também documentos que amparam a proposta de ensino para as escolas no/do campo. Portanto, foram analisados os seguintes documentos: Constituição Brasileira 1988; Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – (LDBEN, 9394/96); Parecer CEB/CNE, nº 36/2001, de 4/12/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; a Resolução CEB/CNE, nº 01/2002, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Lei do PRONERA Decreto nº 7.352, de 4 de novembro 2010; Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

A Constituição Brasileira de 1988 foi elaborada em um contexto de transição, no qual o Brasil passava de um regime autoritário para um processo de redemocratização, que foi considerado um marco em relação à cidadania e aos direitos humanos. Devido ao fato de incorporar direitos assegurados em Convenções e Tratados Internacionais referendados pelo Estado brasileiro ficou também conhecida como Constituição Cidadã, conforme avalia o jurista Dalmo de Abreu Dallari³, a qual reconhece direitos sociais, civis e políticos. Na sua elaboração houve a participação popular de organizações e movimentos sociais que atuaram junto aos políticos com a finalidade de garantir que o texto atendesse às demandas existentes na sociedade pela democracia. Referente ao direito à educação, o texto destaca os seguintes princípios de obrigatoriedade no ensino: liberdade, igualdade, gratuidade e gestão democrática.

Após a Constituição de 1988, demonstra-se um corpo normativo que regula e abre caminhos para institucionalização das escolas no/do campo. O que revela não apenas um aparato de Estado, mas também por intermédio de reivindicações dos movimentos sociais e sujeitos do campo que lutam pelo fortalecimento da cultura, pautada nos valores e conhecimentos dos camponeses, com o intuito de promover o desenvolvimento local.

A seguir, no quadro 1, deixamos registradas algumas normativas utilizadas e os trechos dos artigos que fazem referência à educação no/do campo.

³ Dalmo de Abreu Dallari, professor titular do Departamento de Direito do Estado da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Autor do artigo “Os direitos fundamentais na constituição Brasileira”. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67230/69840>

Quadro 1 – Normativas utilizadas como base para o texto

Corpo Normativo	Menção
Constituição Federal/1988	A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Leis de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9394/96	Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
Parecer 36/2001	A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.
Resolução CNE/CEB 01/2002	A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e qualidade social da vida coletiva no país.
Parecer CNE/CEB 01/2006	O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sócio-cultural, participativo, geográfico e legal. A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo.
Lei 11.947/2009	Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas.
Decreto 8.752/2016	Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
Lei 10.639/2003	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".
Lei 11.645/2008	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) de nº 9.394/96 aborda os princípios e fins da educação, do dever e do direito de educar. No tocante à Educação rural essa lei propõe adequações de acordo com a realidade de cada região. No texto, observam-se contribuições no tocante à metodologia, ao currículo e a organização das escolas do campo, um olhar sensível de respeito aos ciclos agrícolas mediante a questão climática de cada região e a adequação das propostas curriculares, a partir das realidades locais dos sujeitos que vivem e produzem no campo.

Consideramos a LDB como um avanço para a educação no/do campo, visto que esta lei se apresenta de forma sensível às necessidades e interesses desses sujeitos, promovendo uma adequação que possibilita a esse alunado um ensino que comungue com a sua realidade. É notório que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) representa um marco na história da educação brasileira, pois é a partir da LDB que se reafirma a educação enquanto um direito previsto na Constituição Brasileira de 1988. A construção dessa lei demarca que a mesma foi sistematizada a partir dos anseios da população, pois tem como característica a participação popular de diversos seguimentos da sociedade civil organizada, na defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade. Assim como, também, teve participação da Câmara Federal, do governo, dos partidos políticos, das associações educacionais, dos empresários, dentre outros.

Todavia, a LDB trouxe mudanças significativas baseando-se no princípio do direito universal à educação. O Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo trazem alguns pontos que merecem destaque: Constituições Estaduais e Características Regionais, em que o rural está muito presente a partir das “adaptações”, sejam dos currículos, dos calendários, expansão do atendimento escolar, valorização do/a professor/a que atua nas áreas rurais. Sempre na perspectiva de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar às necessidades e características regionais, considerando os valores culturais, artísticos e ambientais da região e as condições de vida camponesa (Brasil, 2012).

Sobre a valorização do magistério das escolas situadas em zonas rurais, busca oferecer uma infraestrutura aos professores/as e profissionais da educação; estabelecer e assegurar o número de vagas suficiente para os/as alunos/as dessas áreas; como também, assegurar a isonomia de vencimentos considerando o nível de formação.

A Resolução CNE/CEB, nº 01, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, preconiza que devem ser observadas nas propostas das instituições que fazem o sistema de ensino, o atendimento em

todos os níveis da educação ofertada pelo governo, sendo eles: educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação escolar indígena, educação profissional de nível técnico e a formação em nível médio na modalidade normal.

As diretrizes têm como objetivo geral efetivar um ensino de qualidade, pois a educação básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Brasileira e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). As diretrizes referem-se a uma construção de uma política específica e a necessidade de atender a diversidade das populações que residem no espaço rural, de acordo com a sua realidade. Considerando a Resolução CNE/CEB, em nosso estudo, tratamos dos níveis Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertados pela escola campo.

O Parecer CNE/CEB, nº 1, de fevereiro de 2006, trata sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Essa Pedagogia tem como finalidade organizar os tempos educativos na Escola na Família e Comunidade considerando esses territórios como espaços formativos e educativos. Foi constituída a partir de muitas lutas do Movimento Nacional de Educação do campo e dos demais movimentos sociais.

A Pedagogia da Alternância, como proposta educativa, foi gestada nos princípios da alternância formativa, em que os princípios de aprendizagem se complementam considerando o “tempo comunidade” e o “tempo escola”. Isto é, possibilita a formação integral do aluno na alternância dos períodos de aprendizagem. As CEFFAS têm como objetivos que vão, portanto:

Desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionada às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades (Brasil, 2006, p. 41).

A LDB nº 9.394/96 não trata explicitamente sobre o funcionamento das CEFFAS, mas sinaliza sobre os princípios da formação em alternância, como metodologia de organização dos tempos escolares nos respectivos artigos:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

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 (Brasil, 1996).

A pedagogia da alternância é uma proposta pedagógica e metodológica que articula o processo de escolarização a partir do trabalho, na tentativa de fortalecer a agricultura camponesa, qualificando os jovens e adultos, objetivando desenvolver as possibilidades que o campo oferta. As práticas educativas da pedagogia da alternância atentam para uma educação voltada aos interesses na vida, no campo e nos saberes científicos que a escola trabalha, com a finalidade de efetivar a práxis da formação humana integral.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Esta Lei assegura o emprego da alimentação saudável e adequada, fazendo uso de alimentos seguros sem a utilização de agrotóxicos que se torna uma prática de uso na produção da monocultura, que repercute na qualidade dos alimentos. Trata também dos cardápios, os quais respeitem a cultura, tradições e hábitos alimentares saudáveis, e colaborem com o desenvolvimento sustentável, com estímulo a aquisição de alimentos diversificados, produzidos em âmbito local e pela agricultura familiar.

A Lei 11.947/09 trata, explicitamente, sobre a Educação do Campo referente ao consumo de alimentos produzidos pelos camponeses que precisam fazer parte da alimentação na merenda das escolas públicas. Vejamos o que diz nos respectivos artigos:

Art. 12. Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista responsável com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região, na alimentação saudável e adequada.

§ 1º A aquisição de que trata este artigo poderá ser realizada dispensando-se o procedimento licitatório, desde que os preços sejam compatíveis com os vigentes no mercado local, observando-se os princípios inscritos no art. 37 da Constituição Federal, e os alimentos atendam às exigências do controle de qualidade estabelecidas pelas normas que regulamentam a matéria.

Art. 33. Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra (Brasil, 2012).

Os direitos fundamentais a vida são resultados das lutas dos movimentos sociais. Nessa direção o direito à alimentação é um direito público e subjetivo, positivado e exigível na Constituição Federal e, como direito social, deve ser exercido pelo Estado, família e sociedade.

É necessário saber que o direito à alimentação não é apenas ter acesso a mesma, mas considerar os diversos aspectos da vida humana, como culturais, econômicos, sociais e até mesmo religiosos. Na alimentação dos alunos, se faz necessário respeitar os hábitos alimentares culturais e a vocação agrícola das comunidades camponesas que, por sua vez, fortalece o desenvolvimento, a economia local e a valorização dos povos do campo. Nesse pensamento elucidam Silva, Araújo e Fernandes (2018, p. 09):

Dentro do PNAE, a elaboração desses cardápios é feita por um profissional nutricionista que deve considerar os aspectos nutricionais de acordo com os parâmetros do programa, mas também deve ter em mente os aspectos culturais das comunidades nas quais as escolas estão inseridas.

Sobre essa questão, a partir do trabalho de campo observou-se que, mesmo sendo atendida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, existe uma fragilidade no atendimento dos alimentos da agricultura familiar. Na alimentação dos alunos, mesmo constando no cardápio escolar, há sempre substituições por alimentos industrializados na merenda. Orquídea gestora⁴ ao ser questionada se a escola é atendida pelo PNAE, responde:

Sim, a escola é atendida pelo PNAE. Os alimentos não são do Assentamento, vem de fora, já recebemos batata doce, macaxeira e abacaxi. Mas, atualmente não estão vindo, muitas vezes substituímos o cardápio por outros alimentos (Entrevista concedida pela gestora Orquídea, 2022).

A fala da gestora confirma que mesmo existindo a política de valorização da agricultura familiar da diversidade agrícola da região na finalidade de oferecer uma alimentação saudável, a lei não é cumprida na sua totalidade. Isso pode ser confirmado no cardápio do mês de julho de 2022, concedido pela escola, na Figura 1:

⁴Optou-se por esse tipo de identificação na finalidade de preservar o anonimato dos colaboradores como também em razão do comitê de ética e pesquisa. O recorte dos colaboradores perfaz onze (11) entrevistados, os mesmos serão identificados no decorrer do texto através de referências a nomes de flores: Orquídea gestora, Margarida professora, Maravilha professora, Hortênsia professora, Violeta professora, Rosa Professora, Tulipa coordenadora pedagógica; Boa noite Supervisor Escolar, Girassol liderança, Bonina liderança, Lírio liderança.

Figura 1 - Cardápio da merenda escolar servida aos alunos da Escola Santa Lúcia


PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAÇAGI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
SERVIÇO DE NUTRIÇÃO

PLANEJAMENTO DO CARDÁPIO 2022					Mês: Julho
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
Biscoito com Leite	Cuscuz com galinha guisada	Macarronada Suco de frutas	Frango guisado com Macaxeira ou Batata Doce Suco de frutas	Biscoito com Suco de frutas Obs: última sexta-feira do mês Cachorro-quente	

Obs: Cardápio sujeito a alterações

Nutricionista Responsável: Amanda Maia Vieira Travassos Amanda Maia V. Travassos
Nutricionista
CRN 17868

Fonte: Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Lúcia, 2022.

Ao entrevistar a professora Margarida, indagamos sobre a não inserção da cooperativa do assentamento no PNAE.

Não conseguimos ainda repassar os nossos produtos para a merenda do município. Procurei, fiquei atenta mais não vi a chamada pública. Até agora não sei como funcionou. Vejo que o município não tem o costume de trabalhar com coletivo, ele só atende os agricultores individuais que podem também. E eu há muito tempo venho tentando, falando que a cooperativa existe, temos 37 associados na DAP jurídica. Já estamos conseguindo trabalhar com o PAA da CONAB que é do Governo Federal e agora para o PNAE que é a merenda Escolar. Mas, conseguimos com a Escola do Estado repassar nossos alimentos enquanto cooperativa. Os produtos serão: macaxeira, batata, abacaxi e banana (Entrevista concedida pela professora Margarida, 2022).

A professora, em sua entrevista e em conversas na Escola, menciona que, no município, percebe um entrave político de cunho eleitoral. Notadamente, a entrevistada percebe que a gestão compra de pessoas que votaram e são “cabo eleitoral”. Então, as chamadas públicas acontecem de forma silenciosa, carecendo de maior divulgação.

O Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, está organizada por documentos legais que se articulam dando sustentação à formação inicial para o exercício do magistério nos diferentes níveis e modalidades e a formação continuada em busca de uma melhor prática educativa no ensino. Conforme disposto no parágrafo 1º do artigo 211 da Constituição Federal, garante a

“equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino” (Brasil, 2008, p.137).

É sabido que o campo brasileiro sempre foi alvo de exclusão das políticas públicas. Sobretudo, na educação, as escolas rurais tiveram pouca atenção pelo poder público. As narrativas das pessoas entrevistadas nos encaminham a refletir sobre a não preocupação com a formação de professores/as do campo, tendo em vista que as formações são organizadas para os/as professores/as da cidade com temáticas que atendem as preocupações e anseios do espaço urbano.

Essa valorização da cidade em oposição ao campo, só reforça os estereótipos de depreciação dos camponeses. Observamos práticas excludentes e descontextualizadas, visto que, mesmo existindo políticas públicas que asseguram essas formações, estamos distantes de uma educação pautada na autonomia do sujeito.

Ao indagarmos a coordenadora pedagógica que atende a escola pesquisada, se existe uma política municipal de formação para os/as professores/as do campo, como também algum projeto sendo executado nessas escolas, ela respondeu:

A formação é para todos, não é dividida por especificidade. Penso que não seja necessária essa divisão de sítio e cidade. Pois todos têm o mesmo direito de apreender. Sobre os projetos não tem nenhum, os projetos que a secretaria de educação manda são projetos referente às datas comemorativas (Entrevista concedida por Tulipa coordenadora pedagógica, em agosto de 2022).

Percebe-se, na resposta da coordenadora, que não existe um olhar diferenciado para a educação no/do campo. Provavelmente, ainda não atentaram para a importância da formação continuada pautada nos princípios e fundamentos da educação no/do campo, como também estão reproduzindo práticas descontextualizadas e sem significado no processo de ensino aprendizagem dos sujeitos.

Faz-se necessário ratificar que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, instituída pelo Decreto 8.752/2016, dialoga com a LDBEN 9.394/96, quando no artigo 62 afirma que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Como também comunga com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005, de 02 de junho de 2014.

META 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos

os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2001).

O Decreto 8.752/2016 traz artigos e parágrafos que comunga com os princípios da educação no/do campo. Vejamos o que diz o respectivo artigo e seus parágrafos:

Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo.

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (Brasil, 2016).

Nessa perspectiva, a formação dos profissionais da educação como política pública expressa à materialização dos direitos sociais desses profissionais em sua universalidade, quando se refere ao atendimento a Educação no/do Campo, assegurando na Lei o acesso à formação dos camponeses, na tentativa de minimizar as desigualdades educacionais e sociais existente no campo.

Tem-se, a partir daqui, duas Leis que não fazem referência diretamente à educação no/do campo, mas dizem respeito aos povos do campo, que são as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008. Consideramos relevante mencionar, que na década de 1980, já existia ações dos Movimentos Sociais Negros, referente ao ensino das relações étnico raciais nas escolas. Porém, mesmo com o acesso de ativistas, representantes do Movimento negro como deputados federais, que propunham Projetos de Lei que versavam sobre a defesa de mudança na educação das relações raciais e no currículo escolar, houve um árduo e longo processo de tramitação no parlamento brasileiro, de debates e embates, os quais, por diversas vezes, chegavam a ser aprovados nas

comissões, mas nunca chegavam à plenária para a votação final. Então, somente em 2003, no mandato do presidente Inácio Lula da Silva, foi sancionada a Lei nº 10.639/2003. Para Rocha e Silva (2013, p. 65):

Esta política educacional também tem sido um instrumento para se repensar o currículo escolar brasileiro e as relações raciais no país, entendendo, assim, a Educação como um importante mecanismo para o combate ao racismo e à discriminação racial, para se construir uma sociedade que reconheça a contribuição de todos (as).

Portanto, é necessário destacar que essas leis foram resultado da resistência dos movimentos sociais que lutam pela construção de uma coletividade que reconheça e considere os grupos historicamente discriminados.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Art. 1º. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.
 "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'" (Brasil, 2003).

A Lei 10.639/2003 foi aprovada após muitos anos de luta dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, que foi de grande relevância no processo de luta dos direitos desses povos. O movimento reivindicava amparo legal para estabelecer a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo de forma transversal das escolas brasileiras.

A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (NR) (Brasil, 2008).

As referidas leis sinalizaram um avanço na efetivação dos direitos sociais educacionais, no tocante as relações étnico-raciais. No entanto, essas leis precisam adentrar o currículo e as práticas pedagógicas que acontecem no chão da escola.

No próximo tópico, foram abordadas algumas políticas públicas para os povos do campo, enquanto demanda dos grupos sociais que lutam por políticas de fomento para atender os camponeses em suas especificidades.

1.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO PAÍS

Este item trata de uma síntese das principais políticas da educação no/do campo, oriundas da mobilização das organizações, dos movimentos sociais com os povos do campo, construídas na tentativa de superação das desigualdades educacionais no campo.

Um dos marcos de singular relevância foi o Decreto Presidencial 7.352/2010 que versa sobre as políticas de Educação do Campo e a Educação na Reforma Agrária que institucionaliza o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Foi aprovado pela Portaria nº 10/98 de 16 de abril de 1998 e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. O PRONERA se balizou na experiência e nos princípios formativos dos movimentos sociais e sindicais. As entidades que participaram ativamente desde a sua elaboração foram representantes do INCRA, CONTAG, MST, Universidades, entre outras instituições.

O Decreto 7.352/2010 veio reafirmar o compromisso da oferta da educação desde a Educação Infantil a Pós-Graduação, onde regulamenta e oficializa, tornando uma política pública permanente. O PRONERA é um exemplo de conquista coletiva. Para Munarim (2021,

p. 7-8), o Decreto eleva esse programa governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária. Segundo Camacho (2017, p. 2):

O PRONERA é constituído de uma parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal, representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ou seja, constrói-se por meio de um modelo de gestão tripartite. Demonstrando um avanço na gestão democrática das políticas públicas no país. Seus projetos se orientam por cinco princípios fundamentais: a inclusão, a participação, a interatividade, a multiplicação e a parceria.

Para Camacho (2017), o PRONERA é uma experiência inovadora que veio contribuir significativamente na reparação a exclusão social e a ausência de políticas públicas para os camponeses, na tentativa de fortalecimento do meio rural enquanto território de vida. Considera as diversas dimensões da sociedade, na busca de promover o desenvolvimento com equidade e sustentabilidade, proporcionando o direito a formação a diversos jovens do campo.

Consideramos que a formação de jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária, demonstra a efetivação do objetivo de um desenvolvimento territorial com inclusão social e com sustentabilidade defendida pelo PRONERA. Esta foi a política pública que permitiu a materialização da prática da Educação do Campo. Uma conquista da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses (Camacho, 2017, p. 3).

O Pronera propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento da reforma agrária. São projetos oriundos da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais e assentados, pelo direito a educação com qualidade social, com a finalidade de promover cursos voltados para a realidade do campo, a partir de ações educativas de desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

O Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra compreende o programa de políticas públicas para a juventude, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O programa tem como objetivo promover a integração do jovem ao processo educacional e seu desenvolvimento humano. Oferece acesso à escolarização, ofertando o curso de nível Fundamental - Anos Finais, integrando a qualificação social e profissional aos Jovens agricultores familiares do campo. No Art. 14 afirmam o objetivo e sua finalidade:

O Projovem Campo - Saberes da Terra tem como objetivo elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional, na forma do **art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, estimulando a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância, nos termos do regulamento (Brasil, 2005, grifos nossos).

O curso certifica o jovem em dois anos e é específico para agricultores alfabetizados, na faixa etária de 15 a 29 anos, que não concluíram o ensino fundamental. A cada dois meses os participantes são beneficiados com uma bolsa auxílio financeiro. O Programa foi implantado em 2005, denominado Saberes da Terra, como uma experiência piloto realizado em 12 Unidades da Federação (BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC). Porém como o programa foi aprovado por Universidades, Secretarias de Educação e Movimentos Sociais do Campo, dois anos depois foi integrado ao Programa de Inclusão de Jovens – ProJovem. Foi institucionalizado a partir da Lei nº 11.129/2005, tendo como gestão a Secretaria Nacional da Juventude – SNJ, que tem por finalidade a promoção de políticas públicas voltadas para a juventude.

Outro aspecto relevante do programa é a concepção de currículo integrado, em que articula os saberes científicos aos saberes populares, pautados no movimento dialógico, tendo o trabalho como princípio educativo. Isto é, compreende os processos educativos em seus diferentes espaços de aprendizagens. O curso é ofertado em sistema de alternância, em que a dinâmica da aprendizagem se divide e se completa intercalando “Tempo Escola” e “Tempo Comunidade”. Nesses tempos formativos, são valorizados tanto os saberes dos camponeses quanto os trabalhos desenvolvidos no cotidiano dos alunos.

As turmas são compostas entre 25 a 35 alunos, as aulas são ministradas por três professores, sendo um de cada área do conhecimento do ensino fundamental, e um professor da área de ciências agrárias. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado, de acordo com as características da atividade agrícola local. A metodologia propõe unir teoria e prática em agricultura, combina atividades pedagógicas e formação profissional em agricultura familiar.

O trabalho educativo está sistematizado pelo eixo articulador “Agricultura Familiar” e “Sustentabilidade”, que amplia suas dimensões de atuação na formação do jovem agricultor por meio dos seguintes eixos temáticos: Agricultura Familiar - identidade, cultura, gênero e etnia; Sistemas de Produção e Processo de Trabalho no Campo; Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; Economia Solidária; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque territorial. Tanto o eixo articulador quanto os eixos temáticos dialogam com o Arco Ocupacional, Produção Rural Familiar, que possui como base técnica comum a Agroecologia.

O Programa de Apoio à formação superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) foi criado no ano de 2007, pelo Ministério da Educação, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em consonância

com a Resolução CNE/CEB, Nº 01, de 03/04/2002, e instituído pela Resolução CD/ FNDE Nº. 06 de 17/03/2009. Configurou-se como política pública específica de educação do campo, voltado especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais, na tentativa de minimizar o processo de exclusão histórica, sofrido por essas populações do campo.

Para Bicalho (2018), o programa emerge por meio de parcerias com as instituições públicas de ensino superior de todo o país e objetiva oferecer as condições necessárias de execução e fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo. Integrando o tripé ensino, pesquisa e extensão, valorizando temáticas que sejam significativas para autonomia e reconhecimento das populações do campo, rompendo com os saberes fragmentados e disciplinares. O mesmo ainda prepara para atuação nas escolas do campo nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ofertando um ensino de qualidade e que dialogue com as especificidades dos camponeses. Ademais, tem como missão, promover a formação em nível superior dos professores das escolas do campo, por meio de estratégias de formação por áreas de conhecimento, com o intuito de fomentar a oferta de educação básica de qualidade aos camponeses.

É relevante demarcar que as políticas públicas educacionais germinam da resistência organizada dos movimentos sociais, da participação dos sujeitos coletivos de sindicatos e demais organizações do campo. O curso de licenciatura em Educação do Campo amparado nas práticas da pedagogia da alternância, consta no Parecer CNE/CEB Nº 01/2006, como uma alternativa de promover o diálogo entre família, comunidade e escola.

O Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, definiu as ações para implantação da política de educação do campo que disciplina ações específicas de apoio à educação do campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destes povos quanto à efetivação do direito à educação.

O Programa tem como finalidade elevar a escolaridade a partir de uma educação contextualizada que promova a ligação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos dos camponeses, assim como buscar melhorar a vida dessas populações do campo dando acesso escolar e possibilidade de estudar próximo onde residem. No Art. 2º da Portaria, reafirma que são considerados populações do campo:

[...] 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, 2013, p. 1).

O PRONACAMPO foi construído a partir das vozes dos povos do campo perante a mobilização das organizações e dos movimentos sociais e sindicais. Esses sujeitos se destacaram como protagonistas na luta pela terra e por igualdade de condições no acesso à educação pública. A Portaria nº 86, de fevereiro de 2013, esclarece a quem se destina a política do PRONACAMPO

Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2013, p. 1).

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo às demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais.

O programa é constituído de um conjunto de ações voltado ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. Foi estruturado a partir do decreto nº 7.352/2010. Os quatro eixos que compreendem as ações do programa são: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. Inserido no Pronacampo, existem duas ações não menos relevantes: o Pronatec campo e o Programa Mais Educação Campo.

O Pronatec campo, enquanto política de educação profissional do campo, demandado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), integrado ao Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) do Ministério da Educação (MEC), faz parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Essa política tem como missão, a articulação das bases para a formação profissional no campo em reparação das demandas históricas dessa população. O Pronatec Campo “se insere em um contexto político de contradições, de avanços e retrocessos das

demandas históricas da população do campo, dentre elas a Educação do Campo” (Azevedo; Santos, 2018, p. 142).

A perspectiva do Pronatec campo é fortalecer a agricultura familiar, valorizando a atividade produtiva de cada território. Além de respeitar os princípios da educação do campo, agregando valores ao homem do campo e propiciando uma educação inclusiva de qualidade e respeito às especificidades camponesas. “Esta política objetiva promover espaços de qualificação profissional de agricultores e agricultoras, integrando às demais políticas de desenvolvimento rural sustentável e solidário” (Brasil, 2013 *apud* Azevedo; Santos, 2018, p. 143).

O Programa oferta cursos de educação tecnológica e profissional no intuito de fortalecer a reforma agrária e a agricultura familiar. Os cursos atendem aos agricultores familiares, povos e comunidades tradicionais, assalariados e assentados da reforma agrária. O Programa Mais Educação foi operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para as escolas prioritárias. O Programa foi criado a partir da Portaria Interministerial nº 17, de 2 de abril de 2007.

O Programa Mais Educação Campo, lançado no contexto do Programa Nacional para a Educação do Campo (Pronacampo), em 2012, atendeu as escolas urbanas e passou a atender de forma sistemática as escolas rurais. O Programa objetiva a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas estimulando que aconteça um movimento de práticas educativas nos diferentes territórios da comunidade, na qual a escola está inserida. Tem o interesse de promover o diálogo com outros espaços formativos. No artigo 1º, em parágrafo único, mesmo de forma implícita já pode-se observar elementos que contemplam a proposta de educação do campo:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (Brasil, 2007).

Com a ampliação do atendimento do Programa Mais Educação para as escolas do campo, no ano de 2012, acontece uma adaptação das atividades e macrocampos para que dialoguem com os anseios e realidades dos camponeses. Com o intuito de contemplar as

necessidades locais dos diferentes sujeitos que compõem o campo brasileiro. Conforme Lorenzo (2013, p. 611):

O Programa Mais Educação apoia a Educação Integral na escola desenvolvendo atividades de acampamento pedagógico, atividades práticas situadas no contexto da Agroecologia, Iniciação Científica, Educação em Direitos Humanos, Cultura, Artes e Educação Patrimonial, Esporte e Lazer e Memória e História das Comunidades Tradicionais.

Na atualidade, é necessário compreender que a educação do campo parte do reconhecimento das conquistas e avanços das políticas públicas para as comunidades camponesas, advindas dos marcos regulatórios a partir das leis, resoluções, decretos e pareceres. É importante entender como esses textos vão evoluindo na perspectiva da reivindicação de direitos, que ao longo dos anos vieram demarcar o território educativo dos povos do campo.

Até o ano de 2015, estávamos em um processo de ascensão de financiamentos na educação, sobretudo, na educação do campo. Todavia, em 2016, desde o golpe político-parlamentar e midiático contra a ex-presidente Dilma Rousseff, evidenciou-se o retrocesso no desmonte dessas políticas de fortalecimento das escolas do campo, atingindo violentamente os direitos desses sujeitos que, na história, sempre viveram na condição de oprimidos desse sistema excludente.

O desmonte do Ministério da Educação foi pautado por diversos cortes orçamentários que impedem o desenvolvimento da educação básica, inviabilizando o acesso e a permanência ao Ensino Superior. Essas ações deliberadas visaram a destruição do que se construiu na educação pública e no sistema de ciências e tecnologias do país ao longo de décadas.

Com a finalidade de se alinhar com a política de mercado, os parlamentares aprovaram a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. A referida emenda congela por vinte anos o investimento nas políticas sociais, incluindo educação e saúde. No ano de 2018, com a posse de Jair Bolsonaro, político de extrema direita, se instalou um contínuo avanço do conservadorismo. O seu governo intensificou os processos de violência contra os povos do campo, quilombolas e indígenas, inviabilizando qualquer possibilidade de diálogo com a classe trabalhadora. Nesse sentido, se intensificou o fortalecimento dos ataques da classe ruralista aos camponeses.

O Decreto nº 9.465 de 02 de janeiro de 2019 exclui a SECADI (Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Essa Secretaria tinha como proposta a implementação de políticas de inclusão social e educação para as populações camponesas, indígenas e quilombolas, entre outros povos excluídos de políticas do Estado.

No Quadro 2, está a situação das políticas públicas que foram implementadas e ampliadas no governo popular de Lula e Dilma Rousseff e o desmonte realizado nos mandatos de Michel Temer e Bolsonaro.

Quadro 2 - Políticas públicas que foram implementadas ou ampliadas no governo popular de Lula e Dilma Rousseff.

PROGRAMAS VIGENTE ATÉ 2016	SITUAÇÃO DOS PROGRAMAS NO GOVERNO DE TEMER E BOLSONARO 2016 – 2022	SITUAÇÃO ATUAL DOS PROGRAMAS NO GOVERNO DE LULA 2023
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA	Corte no orçamento em 2017 – Michel Temer. Paralisado de 2019 -2022 – Bolsonaro	Fase de fortalecimento e ampliação
Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra	Corte no orçamento em 2017 – Michel Temer Redução da oferta a partir de 2019 – Bolsonaro	Fase de fortalecimento e ampliação
Licenciatura em Educação do Campo –PROCAMPO	Corte no orçamento em 2017 – Michel Temer Redução da oferta a partir de 2019 – Bolsonaro	Fase de fortalecimento e ampliação
Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	Corte no orçamento em 2017 – Michel Temer Redução da oferta a partir de 2019 – Bolsonaro	Fase de fortalecimento e ampliação
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC.	Corte no orçamento em 2017 – Michel Temer Redução da oferta a partir de 2019 – Bolsonaro	Fase de fortalecimento e ampliação
O Programa Mais Educação Campo	Corte no orçamento em 2017 – Michel Temer Redução da oferta a partir de 2019 – Bolsonaro	Fase de fortalecimento e ampliação

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)⁵.

É notório que nos mandatos de Lula e Dilma Rousseff sempre sinalizaram como prioridade combater as desigualdades e governar em uma perspectiva popular. No tocante a educação, os projetos de governo tinham como meta a universalização do ensino, da educação básica a pós-graduação; a difusão da Educação Profissional e Tecnológica, como também programas que objetivava promover a igualdade, a equidade na diversidade, onde todos tivessem acesso as mesmas oportunidades.

⁵ Os dados referentes aos desmontes das políticas públicas foram acessados nos seguintes sites:
<https://mst.org.br/2019/07/05/audiencia-publica-debate-o-desmonte-do-pronera/>
<https://www.brasildefato.com.br/2017/07/07/corte-de-verbas-do-procampo-preocupa-estudantes-e-professores>
<http://jaderbarbalho.com.br/governo-corta-mais-de-6-bi-da-educacao-esse-ano-jader-quer-saber-razoes-e-questiona-ministro/>
<https://istoedinheiro.com.br/bolsonaro-sanciona-lei-e-tira-emendas-parlamentares-do-teto-de-gastos/>

Após o golpe sofrido por Dilma Rousseff, em 2016, deu-se início ao desmonte das políticas públicas para a educação do campo, que restringiu o direito de uma educação pública e de qualidade, a partir de cortes e vetos realizados pelo governo ilegítimo do, até então vice, Michel Temer. No mandato de Jair Bolsonaro, a educação volta a sofrer severas restrições de investimentos ocasionando um retrocesso, momento em que muitos programas, coordenações e secretarias são desarticuladas e/ou paralizadas, chegando até mesmo a serem extintas, por meio de medidas e decretos, desconsiderando as lutas e conquistas dos movimentos sociais do campo.

Com a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva ao poder, os programas que foram afetados com o desmonte, estão em fase de fortalecimento e ampliação, porém o primeiro ato de governo, no tocante à educação, foi a recriação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A estrutura do órgão voltou a pertencer a pasta do Ministério da Educação (MEC), após ter suas ações interrompidas nos últimos 4 anos (2019 a 2022) (Brasil, 2023).

O presidente Lula retoma o Consea e prioriza agenda de combate à fome, reinstala conselho de segurança alimentar e nutricional, desativado em 2019. “O Consea é um importante espaço institucional para a participação e o controle social na formulação, no monitoramento e na avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e nutricional” (Brasil, 2023).

Conclui-se esse capítulo compreendendo que a luta pelo movimento por uma educação no/do campo continua, ancorada na resistência dos diversos territórios camponeses. Pois, mesmo com os avanços e conquistas ocorridos por meio dos marcos regulatórios que se materializam em políticas públicas, a negação dos direitos historicamente conquistados se faz presente de forma violenta na atualidade.

CAPÍTULO - 2 A ESCOLA DO CAMPO DO ASSENTAMENTO SANTA LÚCIA COMO INSTRUMENTO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE



“A terra é vida, não deixa ninguém passar fome, nos dá tudo. A terra pra mim é tudo, porque a gente vive dela, tudo que a gente arruma é da terra, para dá de comer a nossa família e a família dos outros, se precisar”.

(Liderança Girassol)

Abordamos, neste capítulo, a contextualização de luta e conquista do Assentamento Santa Lúcia, apresentando os principais caminhos para consolidação da reforma agrária narradas pelas histórias de vidas dos sujeitos que vivem e produzem no assentamento Santa Lúcia.

São histórias marcadas pelos desafios no processo de luta, mas também a vitória a partir da posse da terra. Refletimos sobre a capacidade de organização e mobilização dos assentados como elemento fundamental para a conquista do direito à terra e a escola, como contributo para uma educação emancipatória. A escola é um instrumento social na construção da identidade camponesa, que se fortalece quando ancorada às ações humanas que desenvolve relações de poder, a partir da construção das territorialidades.

Nos baseamos em autores como: Mitidiero Júnior (2008), Pereira (2013), Mazzini (2007), Stedile (2011), que pesquisam a luta pela terra e urgência da reforma agrária; Martins (1981), Oliveira (2001-2007) e Andrade (1988), que discutem sobre questão agrária; Caldart (2004-2011), Borges e Silva (2012), Cacete (2013), Santos e Almeida (2012), Caldart e Molina (2011), que defendem um modelo de educação enraizado e expresso na história de cada ser político e social existente no campo; Pontuschka (2013), Cacete (2013) ao tecerem sobre o ensino de geografia; e Raffestin (1993), Haesbaert (2004), e Bonnemaïson (1999) quando discutem o conceito de território, a territorialidade e as dinâmicas do poder nesses diferentes espaços.

A questão agrária tem seus primeiros embates no período colonial momento em que, grandes extensões de terras foram doadas pela coroa portuguesa que fundam os primeiros latifúndios no país. Conforme Stedile (2011), a coroa, com poder de monopólio da propriedade da terra, resolve implantar o modelo agroexportador e decide, então, pela concessão de uso da terra aos colonizadores, para que eles invistam na produção de mercadoria para exportação.

Nesse período, foi dado início ao monopólio de terras, cuja estrutura fundiária pautou-se na doação de extensas áreas destinadas às propriedades rurais, tendo como marco importante a Lei de Sesmarias, regime que durou até 1822. Tal regime ofereceu concessão de uso para pessoas de confiança, entregando-lhes grandes extensões de terras, cuja intencionalidade facilitou o controle da terra dando aos donatários a possibilidade de ocupar áreas de baixa densidade demográfica e sem título de propriedade, com principal interesse de produzir mercadorias para o mercado internacional.

No século XIX, o Brasil inicia o processo de transição da sociedade escravista, o campo se torna o palco dos embates em torno da apropriação da terra, resultante da enorme concentração fundiária e da desterritorialização da população pobre livre. Por essa razão, se torna necessária uma reflexão acerca da questão agrária como pauta prioritária para se entender as realidades espaço-temporais do campo. Ademais, não há como se pensar uma educação no/do campo sem adentrar às questões inerentes a este espaço. Não há como se pensar numa formação para/com os sujeitos do campo sem tratar das lutas e das resistências camponesas.

Outro marco importante que configura processos de desterritorialização de camponeses e povos tradicionais ocorre em 1850, com a Lei de Terras. Segundo Martins (1981, p.41) ao citar o contexto legal, ressalta que, “a lei de terras proibia a abertura de novas posses, estabelecendo que ficavam proibidas as aquisições de terra devolutas por outro título que não fosse o de compra”.

Essa lei, estabeleceu que a terra no país só poderia ser adquirida por intermédio de compra, favorecendo a concentração fundiária e a formação de uma elite oligárquica. Condição que negou na história o direito dos povos do campo, indígenas e os escravos libertos (Martins, 1981). É por intermédio dessas ações, com o aval do Estado brasileiro, que o latifúndio vai se consolidando. Pois, somente na década de 1960 surgem as primeiras legislações agrárias voltadas para o combate à concentração fundiária, a exemplo do Estatuto da Terra e, somente na década de 1970, é criado o INCRA.

Podemos afirmar que a atual conjuntura do campo brasileiro é resultado de um processo histórico que culminou num campo desigual. Oliveira (2007, p.133) explicita sobre essa questão:

Estas grandes extensões de terras estão concentradas nas mãos de inúmeros grupos econômicos porque no Brasil, ela funciona, ora como reserva de valor, ora como reserva patrimonial. Ou seja, como instrumento de garantia para o acesso ao sistema de financiamentos bancários, ou ao sistema de políticas de incentivos governamentais. Assim, o Brasil tem uma estrutura fundiária violentamente concentrada e, um desenvolvimento capitalista que gera um enorme conjunto de miseráveis.

Consoante os dizeres do autor, a lógica do capitalismo é a concentração da terra nas mãos de poucos, ao mesmo tempo em que, uma grande parcela da população é impulsionada para ocupar as áreas urbanas, ocasionando uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis vivendo em condições subumanas, acentuando as desigualdades.

Além do que trazem os autores já mencionados, grande parte das lutas pela reforma agrária tem como base o não reconhecimento de posses, tendo os anos de 1980 o período de intensificação⁶ das demandas por assentamentos de reforma agrária, resultantes da mobilização de movimentos do campo em favor do campesinato.

Esses espaços têm propiciado um novo significado na vida de muitos camponeses que, a partir da conquista da terra, ressurgem a possibilidade da reprodução da sua existência, “a conquista do assentamento e o acesso à terra representam para as famílias assentadas uma ruptura com as condições de vida anteriores ao assentamento” (Pereira, 2013, p. 87). É, portanto, por esse fio condutor que tecemos as linhas que se seguem nesse capítulo.

⁶ A questão agrária no Brasil ganha expressão a partir da década de 1960, mesmo que os conflitos no campo tenham eclodido no século XIX, podem-se mencionar como exemplos os seguintes conflitos a Guerra de Canudos (1896-1897) no estado da Bahia e a Guerra do Contestado (1912-1916) no Paraná e em Santa Catarina. É necessário descortinar a questão agrária brasileira para a compreensão aos conflitos e tensões que estão postas na vida dos camponeses na atualidade.

2.1 HISTÓRICOS DE LUTAS E CONQUISTA DOS CAMPONESES DO ASSENTAMENTO SANTA LÚCIA

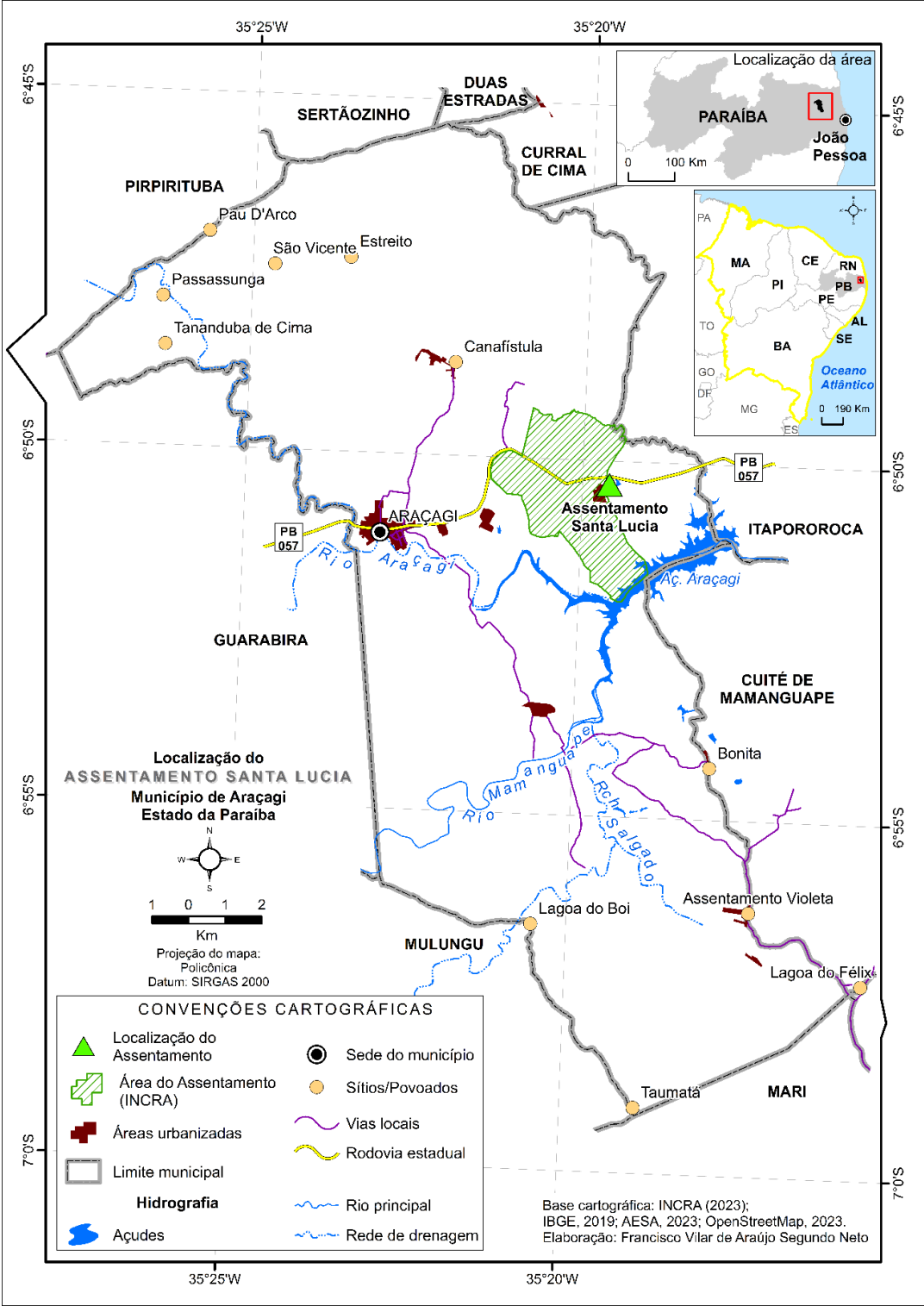
Mediante cenários de luta e conquista da terra que se desenha o território do município de Araçagi, no qual se configurava um território de grandes fazendas agropecuárias, concentrada nas mãos de coronéis que passaram décadas ditando as regras no município, seguindo a estrutura vigente no país.

O Assentamento Santa Lúcia, está situado no município de Araçagi/PB, que teve seu processo de formação territorial em meados do século XVIII, sendo conhecido como Pernambuquinho, nome dado à primeira vila de casas, devido à região servir de pouso para mercadores e tangerinos de gado que praticavam o comércio nas mediações da então cidade de Mamanguape, conhecida como Monte-Mor.

Tomando como base, as informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os primeiros colonizadores que chegaram ao povoado encontraram apenas um acampamento de tropeiros, protegido por pequenos arbustos conhecidos por Araças e habitado por indígenas do grupo Gê, surgindo da união desses nomes o topônimo (IBGE, 2022).

Araçagi foi elevada à categoria de cidade pela Lei Estadual nº 2147, de 22 de julho de 1959, pois a mesma era distrito de Guarabira. Após desmembramento, seu território ficou constituído por 232 Km² e fica a 64 km da capital. O acesso é feito, a partir de João Pessoa, pelas rodovias BR 101 e PB 057. O município está localizado na microrregião de Guarabira, na mesorregião do Agreste paraibano e possui uma população de 16.646 habitantes (IBGE, 2022). O mapa de localização geográfica do município de Araçagi/PB, onde fica situado o Assentamento Santa Lúcia, pode ser visto na Figura 2:

Figura 2 - Mapa de localização geográfica do município de Araçagi/PB



Fonte: IBGE (2022)

De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2000). Quanto o Produto Interno Bruto (PIB) o valor do PIB per capta é de R\$ 10.050,25 (IBGE, 2022).

A dinâmica econômica do município é baseada atualmente na monocultura do abacaxi e da cana de açúcar que, atualmente, está se intensificando por todo o território do município. Todavia, a produção camponesa ainda se faz presente com o cultivo da mandioca, inhame, batata, feijão, milho. A bovinocultura está presente, porém em pequena escala. Araçagi possui uma extensa área rural, compreendido além da sua sede municipal, 1 (um) distrito Canafistula; 2 (duas) Agrovilas Tainha e Mulunguzinho e 3 (três) Assentamentos de reforma agrária, Assentamento Santa Lúcia, Assentamento Maria Preta e o Assentamento Paulo Freire.

A escolha do lócus da pesquisa se justifica pelo motivo de que, nesse território, houve conflito entre o proprietário da fazenda e os posseiros durante 3 (três) anos, para que fosse realizado o processo de desapropriação da propriedade e fosse construído o Assentamento de reforma agrária Santa Lúcia. Enquanto para os demais Assentamentos “Maria Preta” e “Paulo Freire”, situados no município, não houve conflito. Então, se faz necessário que a história desses sujeitos seja valorizada, narrada e (re)escrita para que se mantenha viva a resistência de um povo, que através do coletivo, conseguiu a posse da terra.

Até o ano de 1993, o imóvel pertencia ao Srº. Walter Luiz Ribeiro Maroja, que morava na cidade de Recife/PE. Na fazenda, o proprietário tinha 379 bovinos de cria e recria que pertencia a criadores da região, que pagavam pasto ao proprietário. As áreas arrendadas eram de 15 a 110 hectares pelo prazo de 5 anos, destinadas para o cultivo da monocultura da cana-de-açúcar e do abacaxi. Os arrendamentos analisados no período da confecção do relatório administrativo de desapropriação do imóvel sempre tinham início nos meses de julho e dezembro e eram pagos em toneladas de cana-de-açúcar por hectare, no preço do dia ao pagamento, sempre assegurado por contrato de arrendamento assinado por ambas as partes e testemunhas (Relatório administrativo, 1995).

A Figura 3, evidencia a moradia do proprietário da terra e a Figura 4, a moradia de um dos camponeses.

Figura 3 - Casa grande da Fazenda Santa Lúcia, hoje sede da Associação dos Agricultores da Comunidade Santa Lúcia



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Figura 4 - Casa de alvenaria dos moradores mais antigos da Fazenda Santa Lúcia



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Na propriedade, moravam cerca de 50 famílias, na sua maioria, em casas de taipa e algumas de alvenaria na condição de moradores que trabalhavam na terra do proprietário, construindo e consertando cercas, dirigindo tratores no corte da terra, plantando capim. O pagamento da diária no ano de 1994 se aproximava dos valores em reais de R\$ 3.24 (três reais e vinte e quatro centavos). Sobre esse dado Andrade (1988, p. 27) afirma que:

Os trabalhadores rurais viviam em um nível de exploração lastimável, com baixos salários, insuficientes para a manutenção da família e que ainda eram rebaixados quando havia uma queda no preço do açúcar e da cana. A manutenção dos mesmos era complementada com os que produziam e criavam nos “sítios” em torno de suas casas, onde plantavam mandioca, feijão, milho [...]

Portanto, as condições de vida eram difíceis, a exploração da mão de obra com grandes jornadas de trabalho era comum e não gerava renda suficiente para os trabalhadores. Os camponeses que viviam na fazenda, na condição de posseiros, realizavam plantações de milho, feijão, mandioca e batata doce em uma pequena área e, quando o proprietário autorizava, essa produção era destinada para o autoconsumo de suas famílias.

Ao se referir à questão da posse da terra no país, Oliveira (2001) faz menção a casos que se assemelham ao ocorrido durante o período de desapropriação da fazenda Santa Lúcia. Notadamente, quando remete a figura dos posseiros. Para o autor, o posseiro pode viver na terra por anos, mas, não adquire o seu direito. A essa questão argumenta: “os posseiros são outra parcela dos camponeses sem terra, que vêm historicamente lutando numa ponta contra, a expropriação que os gera e, na outra, contra os jagunços, “gendarmes de plantão” dos latifundiários especuladores e grileiros” (Oliveira, 2001, p. 06).

Na propriedade Santa Lúcia, os posseiros não tinham bens, por isso que precisavam ocupar um espaço da terra para a plantação e o cultivo daquilo que seria o sustento da família. O conflito iniciou quando o proprietário da fazenda tentou expulsar os camponeses do território. Sem garantias trabalhistas, a única saída que esses sujeitos encontraram foi à resistência, enquanto motivo de sobrevivência.

De acordo com os relatos das lideranças, foi um período em que os camponeses deixaram de cultivar seus roçados, chegando a passar fome, conforme afirma Lírio: “*Eu morava em uma casa de taipa que ficava dentro do mato. Tinha dia que a gente olhava para os quatro canto da casa e não tinha nada, passamos muita fome*” (Entrevista concedida pela Liderança Lírio, 2022).

As mobilizações camponesas para desapropriação da fazenda ocorreram entre as décadas de 1980 a 1990, com a organização do Sindicato dos Trabalhadores e Aposentados

Rurais de Araçagi, dos camponeses pela Comissão Pastora da Terra (CPT), o Serviço de Educação Popular (SEDUP) e o Movimento das Mulheres Trabalhadoras (MMT). Na diocese de Guarabira, essas organizações construíram espaços de participação com a finalidade de realizar trabalhos de base com os camponeses da região na esfera sindical, pela garantia de demais direitos como acesso à terra e a inserção de mulheres nos sindicatos rurais.

Um dos resultados dessas ações ocorreu no ano de 1988, quando um grupo de mulheres apoiadas pelo (MMT) e pelo sindicato rural do município, levaram uma proposta de atividades coletivas para os camponeses do Santa Lúcia. As lideranças da comunidade executaram o projeto e fizeram a articulação com os demais membros da comunidade. Segundo lideranças, houve engajamento nas atividades de criação de porcos, plantio de batata doce, além de cursos de corte e costura. Esse contato, relativo às atividades produtivas camponesas, possibilitou engajamento de mulheres e homens da fazenda e a sindicalização dos trabalhadores rurais.

Os conflitos entre patrão e camponeses da Fazenda Santa Lúcia iniciaram quando o proprietário, no dizer de Lírio (liderança da comunidade): “vendeu uma parte da fazenda, começou a arrendar a terra e alguns companheiros foram servir de testemunha em alguns casos na justiça do trabalho, por ele querer mandar o povo sair da sua terra sem direito algum, então o patrão proibiu a gente *trabaiá* na terra, de carregar água, de comprar leite, proibiu tudo”. Portanto, inicia-se a luta e resistência para morar e plantar no território da fazenda. A esse respeito afirma Girassol (Liderança):

O patrão não aceitava a gente ‘trabaiá’ mais pra ele, não deixava ‘trabaiá’ na manga de roça, nem ao ‘meno’ comprar leite de vaca para os nossos filho. Era ‘pistolero’ e capanga de ‘Dotor’ Walte Maroja, mandado por ele para ameaçar as 26 ‘pessoa’ que ‘estava’ na luta, morador velho nascido e criado ele ‘cotô’ tudo. Ele falou que ‘esse’ 26 não tinha direito nenhum de ‘trabaiá’ mais aqui (Entrevista concedida pela Liderança Girassol, 2022).

Praticamente sem escolhas, os moradores da propriedade travaram uma batalha contra o patrão Walter Maroja. Insatisfeitos com a postura hostil do fazendeiro, os camponeses acionaram o Ministério Público e a Justiça para obterem os direitos a ações trabalhistas. É de chamar a atenção à organização e a união das famílias que se encontravam diante dessa situação. De acordo com as narrativas das lideranças, apesar do medo, ninguém saiu da terra ou pensou em fugir, os camponeses criaram estratégias para resistir perante os desmandos do patrão.

Como as ações na justiça estavam demorando muito, os camponeses começaram a promover reuniões no sentido de garantir a desapropriação da terra. As reuniões iniciaram no final do ano de 1992 a início de 1993. As primeiras reuniões aconteceram em diferentes

localidades, embaixo de um pé de Juazeiro a margem do açude da encantada, na sede do Sindicato dos Trabalhadores e Aposentados rurais em Araçagi, nas casas das famílias que residiam na fazenda, como a de seu Zé Soares. Essas reuniões eram secretas e aconteciam de portas fechadas, pois temiam represálias.

Tiveram apoio da CPT e da igreja católica, representada por Dom Marcelo Pinto Carvalheira, no período bispo da diocese de Guarabira, padre Luiz Pascarmona, de Guarabira, e padre Mauro pároco, de Araçagi. Nesse contexto, as CEBs tiveram papel fundamental na formação de lideranças e apoio na luta o direito que tinham por morarem anos nesse território. Foi um apoio sistemático para que tudo ocorresse de forma pacífica em todo conflito.

A partir das mobilizações, 26 camponeses se levantaram contra o fazendeiro: Dona Carminha, Dona Lúcia, Dona Mocinha, Salete, Renato Borges Edriano, Chico Aleijado, Zezinho Viegas, Agenor, João Borges, Seu Luiz cobé, Zé Pequeno, Sebastião Tomás, Bijoca, Benedito, Joel, João Soares, Zé Aragão, Maria Caivai, Zé Parana, João Celestino, Geovani, Biu Cachimbo, Pedro Carlos, Bidé, Luiz Joaquim dos Santos.

O grupo de 26 camponeses era integrado por lideranças comunitárias da comunidade, que tinham uma caminhada em movimentos sociais e pastorais como CPT, Sindicato dos Trabalhadores e Aposentados Rurais de Araçagi e participavam das (CEBs). As demandas tinham o propósito de viver com dignidade, sabiam que a luta não seria em vão e passavam essa confiança para os demais companheiros que algumas vezes pensavam em desistir devido à pressão sofrida.

Como resultado do processo de mobilização camponesa solicitaram ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA a vistoria da área e o pedido de desapropriação sob o processo de número 10.92/94 (Relatório administrativo, 1995). A luta pela terra dessa propriedade difere de algumas outras lutas, pois não houve ocupação, todas as famílias já habitavam esse território há cerca de 10 a 60 anos antes de eclodir o conflito. A narrativa de uma das lideranças demonstra as ameaças sofridas pelas famílias durante o processo de luta.

A gente ‘sofreu’ diversas formas de coação para amedrontar, a comunidade sempre foi forte na fé católica, então a Igreja ficava ao lado da casa grande, para ir aos terços as missas era complicado pois, os capangas aproveitam esses momentos para amedrontar colocando os cavalos com as patas na calçada da igreja ‘ameaçando’ entrar; não deixavam pegar água no poço, para beber o pessoal se deslocavam para Araçagi e traziam os galões de água no ônibus dos estudantes; ameaçavam colocar as casas abaixo com o trator quando eles saíssem de casa; a noite ficavam rodeando as casas (Entrevista concedida pela Liderança Bonina, 2022).

O conflito travado entre camponeses/moradores e patrão ilustra o que escreve Haesbaert (2004), quando afirma que o território é uma construção que se ocorre por meio da relação de poder em várias dimensões, e que incidem em diferentes escalas. Importa caracterizar os processos de luta, pois eles dão sentido e valor aos territórios enquanto produto das relações sociais e culturais, além das conquistas materiais: a inserção e apropriação, a territorialização e suas riquezas naturais. No dizer do próprio autor, território seria o “espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente em casa. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos (...)” (Haesbaert, 2004, p. 121).

Nesta perspectiva, o processo de territorialização, organização e mobilização de um grupo/povo incide mediante as conquistas que são obtidas a partir das resoluções de conflitos. Portanto, é a resiliência de um grupo de pessoas que faz de um determinado lugar o seu espaço de conquista, isto é, “ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço” (Raffestin, 1993, p. 143).

As narrativas dos sujeitos dessa pesquisa, camponeses/as do Assentamento Santa Lúcia, traduzem o que foi experimentado por eles/as mediante as disputas em torno da conquista do território. As memórias individuais e coletivas expressam a identidade de um povo forjada na luta. Nesta perspectiva, a memória se torna um dos elementos que nos caracteriza como seres humanos.

Em consonância com o estudo realizado por Halbwachs (2004), sobre memória individual e coletiva, afirmamos que a memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, pois tem a faculdade de relatar fatos e acontecimentos a partir da vivência de um grupo. Assim, todo e qualquer ser humano é resultado dessa construção sedimentada perante as relações sociais.

O exercício de memorar o passado mediante as interrelações, permite que haja uma conexão entre os indivíduos a ponto de firmarem suas identidades e reconstruírem suas lembranças sob pontos que se convergem. No dizer de Halbwachs (1968, p. 22):

É necessário que esta reconstrução se opere a partir de' dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros, porque elas passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade. Somente assim podemos compreender que uma lembrança possa ser ao mesmo tempo reconhecida e reconstruída.

Neste sentido, a lembrança, para Halbwachs (1968), é reconhecimento e reconstrução. É reconhecimento, na medida em que comporta o "sentimento do já visto". É reconstrução, perante dois sentidos: primeiro, porque não é uma repetição linear de acontecimentos e vivências do passado, mas sim um resgate destes acontecimentos e vivências no contexto de um quadro de preocupações e interesses atuais; segundo, porque é diferenciada, destacada da massa de acontecimentos e vivências evocáveis e localizada num espaço-tempo e presentes num conjunto de relações sociais.

Seguindo essa proposta de reconhecimento e reconstrução da história do Assentamento Santa Lúcia, conforme depoimento de uma das lideranças que participou do processo de organização camponesa, foram 3 anos de perseguições e ameaças à vida e ao que produziam. Jagunços e capangas, pagos pelo proprietário do imóvel, destruíam seus roçados, como já citado, muitos camponeses chegaram a passar fome com a família. Descreve um episódio Girassol (Liderança):

Pra não ver a família passar fome os 26 'botaro' um roçado coletivo, perto a um açude chamado encantado, eles só 'trabaiava' junto, porque se os capangas chegasse era 'mai difici' deles 'amedrontá'. Aí ia com foice, enxada, 'enxadeco', prá lá. 'Prantaro' uma manga de milho, e feijão pelo inverno de 93, 94 mais ou 'meno'. Quando o feijão 'tava' todo maduro e o milho 'bunecando'. O 'dotô' Walter deu uma 'ordi' de os capanga 'daná' o gado dento. Ai, aqui tinha um menino pequeno chamado Coca, ele era o porta 'voi' de levar recado para o povo. Ele era filho de Zé Aragão. Ai 'Taciso' Rosa nesse tempo era o administrador da Fazenda 'mai' dessa 'vei' deu uma foça pra 'noi'. Ele não se metia 'mai' dizia 'vocei' lute 'mai' pelo amor de Deus não brigue para não morrer. Aí ele disse, Coca diga a seu pai e vá avisando a todos que amanhã 'Taciso' Faria vai colocar o gado dentro do roçado de vocês. Aí no 'oto' dia lá vem o 'gadão' pra dento da manga de roça do povo, 'cortô' o arame. Aí... eu sei que os cabra já estava lá esperando, quando o gado foi entrando, Zé Pequeno e outros 'danaro' o grito: Esse gado se 'espaiano', foi um Bafafá da gota (risos) o 'Taciso' Faria bateu a mão no 'revove' e os cabra a mão na foice. Então, o 'Taciso' saiu atraí do gado. O gado ainda comeu um pedaço da lavora. Só era o que eles 'tinha' mesmo, aquela lavora (Entrevista concedida pela Liderança Girassol, 2022).

Na fala de Girassol, vale ressaltar a importância da coletividade e da partilha. Ele quando ele afirma que o roçado era coletivo e que ninguém trabalhava sozinho, pois se fossem em bando era mais difícil serem detidos pelos capangas do mandatário. Uma sabedoria popular que orienta a estratégia de defesa desse grupo. Eles sabiam que, se permanecem unidos, conseguiriam se manter fortes e combativos. É importante também salientar a esperança que esse povo nutria por dias melhores, que era provavelmente o combustível que lhes dava energia para lutar.

Os traços da cultura e das identidades campesinas do Assentamento Santa Lúcia estão registrados no livro da vida das lideranças comunitárias e do povo mais simples. Memórias de

lutas e embates por direitos trabalhistas e pela terra ganham forma não somente nos discursos proferidos, mas nos traços dos corpos de homens e mulheres defensores/as de suas origens, do seu jeito de viver e compreender o lugar onde nasceram, cresceram e criaram seus filhos sob a pressão dos poderosos. Uma das líderes do Assentamento, Dona Bonina relata a luta que travou junto com seu marido pelo trabalho digno e reconhecido, por meio da carteira assinada.

Eu e Meu marido já morava aqui há 18 anos quando o ministério do trabalho veio visitar a fazenda e falou ao patrão que não poderia ter ninguém trabalhando clandestino, que todos deviam ter a carteira assinada.

O patrão fez uma reunião e contou que teve a visita do ministério público e exigiu que ele assinasse a carteira e daquele dia em diante não queria ninguém que trabalhasse clandestino, só que essa reunião ele fez com 06 empregados. O meu marido disse que só assinaria a carteira se ele pagasse os anos trabalhados ou assinasse desde os tempos que eu trabalhei. Ai ele falou isso não existe não eu vou assinar sua carteira a partir de hoje. Ai ele falou que iria chamar um advogado para explicar a eles. Chegou o dia o advogado veio e explicou que não poderia trabalhar mais sem carteira assinada. E eles tinham que aceitar por que não tinham direito nenhum, se o patrão quiser pegar um trator e botar a casa de vocês abaixo, vocês não podem falar nada, pois vocês não têm direito a nada, tem que aceitar. Pois o medo de assinar a carteira era que ele depois mandasse embora sem direito a nada. Já que vocês não aceitam procurem seus direitos, aí, os meninos procuraram seus direitos. Então os trabalhadores entraram na justiça pelos direitos trabalhistas, que receberiam seus direitos trabalhistas e iriam embora.

*Então se juntou o sindicato, que tinha como presidente Josué Benício, que foi fundamental nessa luta, a igreja católica a CPT. Então os moradores foram se organizando, convidando os companheiros, uns com medo tiveram medo de entrar na luta. **Quando o patrão descobriu que os trabalhadores estavam se reunindo ele contratou capangas para ficar na fazenda vigiando e perseguindo a gente.** Já cortou o trabalho, ficamos sem trabalhar, não podia plantar, aí começamos sofrer, era um sofrer tão grande.*

*O presidente do sindicato conseguiu uma liminar dada pelo juiz dando direito para a gente trabalhar em 50 hectares de terra. Quando a lavoura já estava bonita o patrão mandou botar o gado dentro, uma lavoura de milho, fava, macaxeira. **Mas, a gente não se amedrontou não,** fomos plantar novamente, mas, nenhum tratorista de perto queria vir pra cá com medo. Ai, arrumamos um de Bananeiras. **Era uma perseguição tão grande, eles ameaçavam, ninguém andava sozinho,** não tinha onde se reunir se reunião aqui em casa por três anos (Entrevista concedida pela Liderança Bonina, 2022, grifos nossos).*

Perseguição e medo marcaram a relação trabalhista entre patrão e empregado e, nessa relação de poder, centralizada na figura do patrão, que os povos do Assentamento Santa Lúcia foram se unindo em torno de seus interesses para resistir e não se amedrontar diante das atitudes do empregador. A narrativa de Dona Bonina ressalta uma relação autoritária e de dominação que o proprietário de terra havia estabelecido com os seus agregados. Por outro lado, sua fala ressalta o movimento de resistência contra essa figura opressora, proporcionando o fortalecimento do coletivo, quando ela mesma oferece sua casa para as reuniões do grupo. A luta pela emancipação de um povo é um dos princípios de uma educação popular no campo,

que realça a busca pelos direitos do homem e da mulher do campo, levando em conta o seu ser e os seus saberes ancestrais, frutos de uma vivência encarnada na realidade do campo.

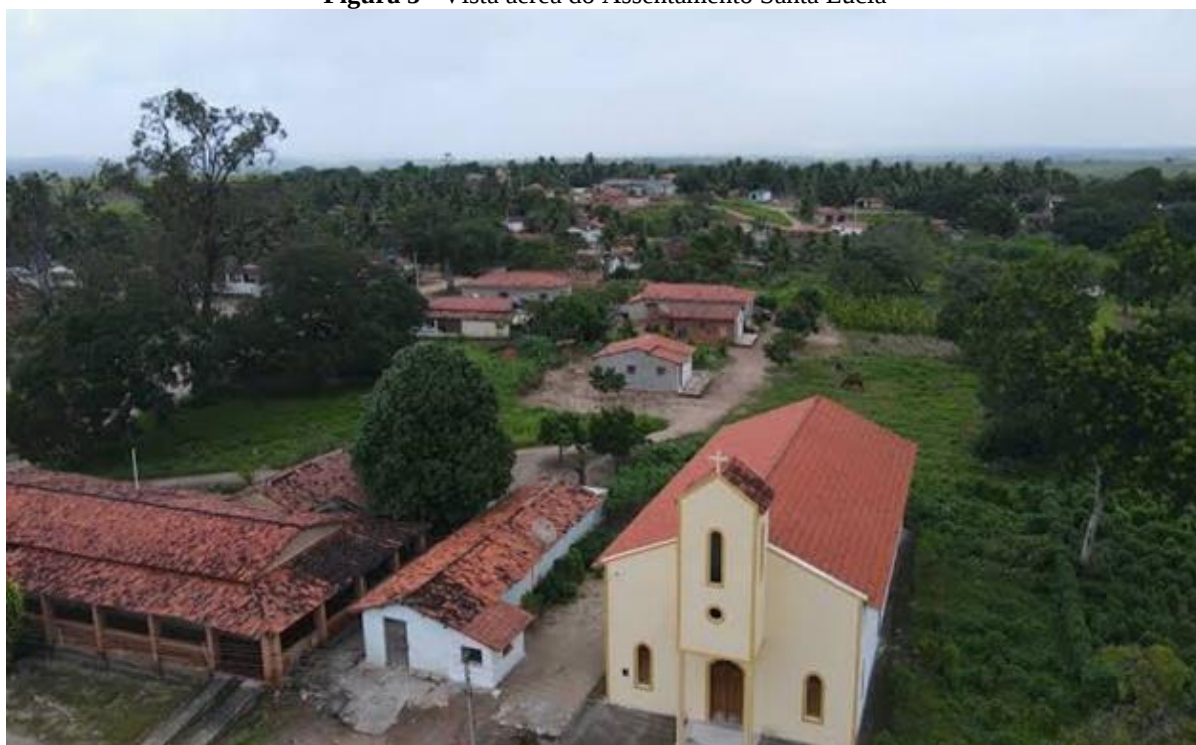
A equipe técnica foi designada para realizar a vistoria na propriedade no dia 08 de maio de 1995, a equipe era composta por um engenheiro agrônomo, um técnico agrícola e um fiscal de cadastro e tributação, para produzir o relatório técnico, o levantamento preliminar de dados e informações sobre o imóvel rural denominado: Fazenda Santa Lúcia LTDA, sendo concluído em junho de 1995. No relatório, a fazenda foi classificada na condição de grande propriedade improdutiva, ou seja, uma área rica em recursos hídricos e solos agricultáveis, com um parecer favorável pela viabilidade técnica do imóvel para fins de assentamento de trabalhadores rurais (Relatório administrativo, 1995).

A desapropriação da Fazenda Santa Lúcia ocorreu em 12 de julho de 1996, após 3 (três) anos de conflito com o fazendeiro. Com a posse da terra, deram o nome de Assentamento Santa Lúcia. As memórias do dia da desapropriação são lembradas pelos camponeses. Segundo Girassol liderança:

Em 1996, quando amanheceu o dia saiu no Diário da Paraíba a notícia que a Fazenda Santa Lúcia foi desapropriada pelo Incra, e o proprietário Walter Maroja tinha 24 horas para tirar todos os seus pertences da propriedade. Foi uma alegria! Foi uma Festa! Foi uma riqueza! Em dezembro do mesmo ano, o Incra veio fazer o cadastro dos moradores. Mas, o moço falou que não pode iniciar o Projeto de Assentamento com 26 famílias, se organizem e convidem outras famílias, que residam na fazenda, mesmo que não tenham participado da luta, ou dos arredores, caso não consigam se dirigir as cidades mais próximas, pois o projeto de Assentamento é para 100 famílias. Como a gente queria logo nosso pedaço de chão, saíram convidando as famílias que moravam próximas, mas muitas não quiseram para não ter problema com o Dr. Walter Maroja. O medo ainda persistia, mesmo depois da terra desapropriada. Então, convidaram pessoas das comunidades do Cipoal e Canafistula de Araçagi e também da comunidade dos Macacos em Itapororoca, cidade vizinha (Entrevista concedida pela Liderança Girassol, 2022).

Foi desapropriada uma área de 1.041 hectares. Essa conquista é fruto de um processo de luta, resistência e sentimento de esperança dos camponeses, que resistiram a todas as formas de opressão realizadas pelo fazendeiro. A divisão do território da Fazenda foi realizada pelo Incra em lotes, que teve variação de hectares, as famílias aposentadas tiveram direito a 4 hectares, já as famílias jovens tiveram direito de 10 a 15 hectares de terras. A Figura 5 ilustra a vista aérea do Assentamento de reforma agrária Santa Lúcia.

Figura 5 - Vista aérea do Assentamento Santa Lúcia



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A partir da organização e união de um povo firme e combativo, foi gestada a formação histórica de conquista do Assentamento Santa Lúcia, demarcada pelo conflito de luta pela terra, entre fazendeiro e camponeses/as. O processo de reivindicação de direitos ao acesso à terra, ocorrido na fazenda, se assemelha a outras realidades vivenciadas pelo campesinato brasileiro. Na divisão da propriedade, a área comunitária ficou com 100 hectares, porém, após a construção da barragem de Araçagi, uma grande área foi alagada.

A Barragem de Aruá, popularmente conhecida como Barragem de Araçagi, foi construída entre os municípios de Araçagi e Itapororoca, sua construção iniciou-se no dia 24 de maio de 1999 e seu término, em 2002. É o 5º maior reservatório d'água do Estado, possuindo capacidade de acumulação máxima de 63.289,07m³. Encontra-se localizada na Bacia hidrográfica do Rio Mamanguape, possuindo uma área de 4.2544,33 Km², suas águas inundaram parte dos municípios de Araçagi, Itapororoca e Cuité de Mamanguape (Souza, 2010). A Figura 6 mostra o lugar mencionado:

Figura 6 - Barragem de Aruá e áreas que foram inundadas pelo volume d'água



Fonte: Ivanildo C. Silva (2022)

Como mencionado anteriormente, uma parte do município de Araçagi foi inundada pela construção da Barragem, e o território do Assentamento Santa Lúcia faz limite com o Rio Mamanguape, então uma percentagem das terras do Assentamento com a construção da Barragem foram inundada, parte que constituía o lote coletivo e de reserva.

Após a desapropriação da terra, seguindo as exigências do INCRA, de que o assentamento tivesse representação, condição necessária para que os assentados pudessem usufruir os benefícios referentes aos projetos sociais. Foi fundada a Associação dos Agricultores da Comunidade Santa Lúcia, em 1996, com o quantitativo de 261 associados, regida por um estatuto. A associação é responsável pela organização dos trabalhos comunitários, como também representa os associados na luta pelos títulos de posse. É relevante lembrar que, até a presente data, os assentados não receberam ainda o título de posse. Margarida professora explica:

Temos também uma cooperativa, que tem como presidente uma pessoa muito competente. Onde são repassados os produtos da agricultura familiar que são vendidos para órgão públicos. É uma maravilha essa cooperativa, pois, todas as nossas safras o excedente a gente vende e fica despreocupado porque sabemos que é algo certo. O preço quando é estabelecido, mesmo que tenha inflação ou queda nos preços, não afeta o valor dos nossos produtos. Só que depois desse governo que está no poder acabou tudo, tudo ficou difícil (Entrevista concedida pela professora Margarida, 2022).

A conquista da terra foi o primeiro passo da reforma agrária, mas se faz necessário estruturar o assentamento para viver e sobreviver na terra. Assim como a comunidade também precisa ter os direitos básicos como, segurança, saúde, educação, entre outros. Mazzini (2007, p.55) defende que:

A terra é a base do desenvolvimento da agricultura, que é essencial para a sobrevivência de qualquer sociedade. No sistema capitalista de produção a propriedade privada da terra traz uma questão estrutural que é o “direito” de “posse” que a sustenta e não o uso que dela se faz. Tal descompasso faz com que o Brasil apresente um dos maiores índices de desigualdade do mundo.

Outra luta, não menos relevante, foi a luta por água, pois água do poço que abastecia o assentamento não era mais suficiente, tendo em vista que a quantidade de membros das famílias aumentou, como também com a falta de chuva fazia com que diminuísse a vazão da água. As águas dos açudes e da lagoa são impróprias para o consumo, muitas das famílias não possuíam transporte para pegar água em Itapororoca, que é gratuita, ou comprar água mineral.

Então, foi acionado ao poder público, no tocante ao prefeito e câmara de vereadores, através de ofício. Só foram atendidos quando tiveram que realizar uma ação de impacto, que foi fechar a PB-057, durante uma manhã, queimando pneus. Ato que veio a imprensa e as lideranças externaram a indignação do poder público com a solicitação da comunidade. Dias depois, a CAGEPA fez reunião com a comunidade e explicou como seria o uso da água em suas casas.

As famílias do Assentamento da Reforma Agrária de Santa Lúcia receberam os Títulos de Domínio (DT) provisório das parcelas onde vivem e produzem no dia 28 de setembro de 2022. Na oportunidade, foram entregues 56 títulos aos assentados, o documento transfere o imóvel rural ao beneficiário da reforma agrária em caráter definitivo. Vale salientar que a entrega do título foi simbólica, pois os mesmos não estavam registrados em cartório ainda, o servidor do INCRA prometeu que no prazo de 15 a 30 dias entregaria todos devidamente reconhecidos.

O Assentamento possui 100 famílias, mas os que não receberam os títulos na ocasião terão acesso ao documento após a resolução de pendências burocráticas. A pendência relatada foi à falta do registro de casamento, que o mesmo consta como requisito para a obtenção, porém um mês antes tinha havido a cerimônia de casamento coletivo na cidade de Araçagi.

No dia 05 de julho de 2023, um representante do INCRA veio sanar mais uma pendência que estava dificultando a entrega dos Títulos de Domínio definitivo aos assentados. O presidente da associação convocou a todos para comparecer a sede da Associação unidos do

Título de Domínios provisórios e documentos pessoais para fazer a conferência individualmente do tamanho do lote e a porcentagem destinada para a reserva florestal, grande parte dos assentados não deixaram, ficou acordado que, para quem não cumpriu ou cumpriu parcialmente, irá fazer o reflorestamento. A Figura 7, retrata a entrega dos Títulos de Domínios provisórios.

Figura 7 -Entrega dos Títulos de Domínios provisórios às famílias do Assentamento Santa Lúcia



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Estavam presentes, na entrega, servidores da regional paraibana e da sede do INCRA. Em seguida, foi oferecido um almoço partilhado pelos assentados, no qual os mesmos trouxeram os produtos que fazem parte do trabalho de cada família como: galinha caipira, tilápia, jerimum, macaxeira, batata, fava, feijão, abacaxi, graviola, servidos para todos os moradores da comunidade assim como para os servidores do INCRA.

Após o processo de luta pela terra, que promoveu um sentido de organização camponesa contra as opressões impostas pelo fazendeiro, as famílias buscaram construir estratégias de permanência na terra, seja do ponto de vista produtivo, seja pela garantia de uma educação que de fato atendesse as demandas dos seus filhos. Assim, houve o início da luta pela escola no assentamento, como será explanado no próximo tópico.

2.2 LUTA PELA ESCOLA NO ASSENTAMENTO

A escola tem o papel de contribuir para a formação humana e de promover a formação intelectual, como também construir sujeitos pensantes e reflexivos. Nesse sentido, a escola deve educar para a democracia e assim democratizar a sociedade, precisamos de uma educação

pautada na emancipação do sujeito, “a tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade” (Caldart, 2011, p. 105).

A luta pela terra precede a luta por escola, ao acampar ou assentar uma das bandeiras de reivindicação do movimento, que é assegurar o direito a educação das familiares dos camponeses, pois construir uma escola na comunidade significa desenvolvimento territorial. Na Figura 8, pode-se visualizar a antiga Escola Santa Lúcia:

Figura 8 -Fachada da antiga Escola Santa Lúcia



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Um dos desafios das famílias assentadas foi conseguir apoio do poder público para a construção da escola no espaço de vivência, por intermédio de proposta de ensino específica de educação no/do campo. Corrobora Caldart (2011, p. 107) que, “não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo”.

A luta por uma escola no território do Assentamento Santa Lúcia teve início com a desapropriação da terra. Com a divisão dos lotes para os assentados, foi deixada uma área para que houvesse a construção da Escola e um Ginásio esportivo. Desde 1996, projetos foram encaminhados para que o governo municipal firmasse o compromisso com a construção, mas foram anos de não execução. Sobre esse tema Girassol liderança local destaca que:

A construção do colégio demorou muito, porque as gestão que ‘assumiro’ o nosso município não se ‘interessaro’. Eles ‘dizia’: está faltando um documento a Associação corria lá no Incra buscar, depois dizia que faltava outro a associação ia buscar, ficavam só ganhando tempo. Em uma gestão vieram e ‘limparo’ o terreno e medir para construir e nada. Depois veio outra ‘fizeró’ a sapata. Em seguida veio outra ‘fez’ a medição de novo disse que estava tudo errado. ‘Ai’ ficou rendendo, rendendo e cadê? Ai foi ‘ficano’ com o colégio do outro lado da pista, muito perigoso para chegar lá tem duas curvas. Que até no começo do Assentamento morreu um criança que ia para a escola atropelada por uma moto. E todo dia que ‘as criança’ ia para a escola as mãe e os pai de família ficava pra não viver. Não tinha aquele gosto não. Pois só pensava em receber uma notícia. Porque criança a gente sabe como é, um pedaço de pista que pra cegar em frente o colégio meu Jesus do Céu! Ai quando o prefeito Murilo Nunes que saiu, resolveu ‘botá’ pra frente, foi lá no presidente de Associação que era do lado dele ‘correro’ atai e graças a Deus ‘fizeró’ esse colégio (Entrevista concedida pela Liderança Liderança Girassol, 2022).

Conforme relato, após a pressão dos camponeses, transcorreram 22 anos da desapropriação da propriedade até a instalação da escola. A reivindicação dessa demanda se concretizou no ano de 2018, marco da construção da Escola no território do assentamento (Figura 9). A escola tem como finalidade atender as necessidades educacionais das crianças, jovens e adultos, respeitando a historicidade desses sujeitos, objetivando o princípio da dignidade.

Figura 9 - Fachada da Escola do Assentamento Santa Lúcia



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A escola tem em sua estrutura física: 04 salas de aulas, 01 diretoria, 01 secretaria, 01 almoxarifado, 01 sala de leitura, 02 banheiros para alunos, 01 banheiro adaptado para

cadeirante, 02 banheiros para funcionários, 01 cozinha, 01 despensa, 01 pátio coberto que funciona como refeitório. A escola apresenta uma boa estrutura para atender alunos e funcionários, com qualidade e conforto.

Figura 10 -Ambientes da Escola do Assentamento Santa Lúcia



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sobre a construção da escola no Assentamento afirma Girassol liderança local sobre a construção da escola:

Hoje é uma riqueza, hoje os 'menino' vem pro colégio e a mãe fica despreocupada, não fica 'pensano', cuidado tem que ter toda hora, 'Mai' ficou muito bom esse colégio

dentro do Assentamento. Essa escola deu uma vida nova para as crianças de Santa Lúcia (Entrevista concedida pela Liderança Girassol, 2022).

A escola no território do Assentamento representa dignidade para a comunidade, proporcionando uma maior integração entre comunidade escolar e comunidade local, possibilitando segurança aos alunos, pais e professores. A mesma passou a ser um espaço de fortalecimento da identidade camponesa, pois, a partir de eventos que a escola realiza, contribui-se para o avivamento da luta e fortalecimento das vivências e práticas culturais camponesas.

Observa-se que a unidade possui algumas práticas de educação no/do campo, porém um elemento que merece destaque é a falta de um projeto de educação que contemple a realidade do Assentamento. Nesse contexto, a Secretaria de Educação precisa atender todos os níveis e modalidades de ensino que compõem a educação do município, caso não disponham de pessoas com formação na área, precisam capacitar para poder atender de forma significativa as especificidades dos povos do campo.

Nesse aspecto, compreendemos que a garantia de direitos à terra e a escola são passos para a emancipação de sujeitos que, ao longo do tempo, foram subalternizados, a exemplo das condições dessas famílias com o fazendeiro. Alguns entreveros entre a construção e as questões políticas ocorreram nesse processo, notadamente quando o presidente da Associação dos Assentados, no início de 2018, ocupou uma vaga na Câmara Municipal de Araçagi.

Segundo relatos dos entrevistados, a permanência no cargo durou 4 meses, em decorrência de afastamento de outro vereador do mandato. Ele fez uso do cargo eletivo para apresentar um Projeto de Lei com vistas a colocar o nome do seu pai Domício Ribeiro Duarte na nova Instituição de ensino. O projeto não passou por consulta a comunidade.

Ao ser aprovado na câmara, a comunidade não se sentiu representada e o clima de insatisfação promoveu a mobilização de lideranças comunitárias, com o propósito de recorrer tanto a Prefeitura Municipal quanto a Secretaria de Educação, para não dar sequência com os trâmites legais junto ao MEC.

No dia 21 de dezembro de 2018, o corpo docente, junto com o Conselho Escolar e representantes da comunidade se reuniram para juntos escolher um nome para a nova Instituição de ensino. A proposta visou homenagear uma das 26 lideranças que participaram da luta para a desapropriação da Fazenda. Após a indicação de 10 nomes, realizaram a votação e foi aclamado o nome do senhor Luiz Pereira da Silva, conhecido por todos por “Luiz Cobé” que foi uma liderança forte, entusiasmada e combatente.

Posteriormente, a demanda foi encaminhada para o conhecimento da família para a autorização, assim como para a Secretaria de Educação e Prefeitura Municipal, para, então, levar o novo Projeto de Lei para a Câmara Municipal. Nesse momento, a comunidade se fez presente em um quantitativo de 80 pessoas para pressionar os vereadores para anularem a decisão anteriormente aprovada. O nome da unidade será, Escola Municipal de Ensino Fundamental Luiz Pereira da Silva⁷. A partir desse contexto, a fala da professora Violeta é pertinente, pois, traz constantemente a importância da luta, seja antes ou depois da desapropriação da terra. “*A luta é necessária, a luta é contínua, a luta é diária, a luta só acaba quando morremos*”.

Nos dizeres de Freire, ato de educar é um ato político, na educação não pode existir neutralidade no processo educativo, assim “a educação sempre teve uma dimensão política, porque ela trata de relações de poder por meio de relações de saber [...]” (Pontuschka, 2013, p. 439). A partir da afirmativa da autora, podemos dizer que a escola tem como finalidade formar indivíduos críticos e reflexivos, capazes de se reconhecer como agentes de mudança na sociedade. Diante disso, [...] “a educação é um ato político, por estar vinculada à organização da sociedade, interferindo no comportamento das pessoas; ou seja; educação é relação de poder, principalmente na sociedade de classes” (Borges; Silva, 2012, p. 209).

A escola, nesse contexto, tem um papel fundamental na transmissão dos saberes no/do campo, conquista recente, fundamentais para lançar sementes de esperança por uma educação no/do campo de fato sintonizadas com os sujeitos que constroem esse território. Nesse cenário, é importante compreender que a escola é “território [que] se firma no espaço, [...] por causa de todas as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder” (Raffestin, 1993, p. 144).

2.3 O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE CAMPONESA.

O território precisa ser compreendido como uma produção do espaço, a partir de relações de poder que se configura como produção da existência humana que manifestam de diferentes formas. Assim, a escola é um território de produção de existência humana e de produção de sentidos. É preciso que se compreenda que a escola é um território que envolve diferentes ideologias a partir dos diferentes atores que fazem a escola, sendo formados por relações conflituosas e harmônicas.

⁷Em razão do texto ter sido construído antes da nova denominação da Escola, como também o processo ainda se encontra em tramitação no MEC, preferir permanecer com o nome anterior que é o mesmo nome do Assentamento.

Cacete (2013, p. 56) confirma que “a escola é um espaço territorial, onde muitos são os sujeitos que norteiam o ambiente escolar, sendo um local de inúmeras possibilidades, cheio de desafios e contradições”. O território escolar é um espaço heterogêneo, onde os saberes são diversos como suas intencionalidades. Ao compreendermos a escola como território, enxergamos suas territorialidades a partir dos dizeres de Raffestin (1993), quando afirma que a territorialidade reflete a partir de uma dimensionalidade do espaço territorial vivido, pela sociedade numa perspectiva coletiva, nas relações que o ser humano desenvolve sua existência. Essa territorialidade é constituída pelas ações humanas que se inter cruzam, que precisam ser compreendidas como um recorte espacial de apropriação.

Como espaço apropriado, a escola produz e reproduz saberes, no entanto, é também um espaço apropriado por disputas e concepções de mundo. Nos dizeres de Haesbaert (2004), esse espaço delimitado é traduzido por duas vertentes, o território material e o simbólico. O primeiro, compreendido a partir das relações de poder, em que ele é o principal fator na delimitação de um território. O segundo, representa a identidade social e cultural a partir de sua construção, de sua territorialidade permeada por sentimentos e subjetividades.

Haesbaert (2004, p. 40) sinaliza essa dimensão como “aspecto cultural prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido”. Um dos contributos do papel da escola na construção da territorialidade é a construção da identidade camponesa, que se consolida na resistência contra os processos de degradação das condições de vida dos camponeses, ao projeto de campo do agronegócio, que usa a terra apenas como instrumento de exploração, a partir da relação de poder, subordinada ao modelo de acumulação imposta pela lógica do capital.

A identidade dos povos do campo precisa ter raízes fincadas na memória camponesa, pelo pertencimento a uma territorialidade, que compreende o campo como espaço de produção da vida. Segundo Borges e Silva (2012), a identidade camponesa é definida nos diversos territórios educativos, seja nas escolas, seja em outros espaços, a partir da relação dos sujeitos sociais.

As identidades, como as relações sociais, são construções sociais e precisam estar vinculadas ao contexto social, de direitos sociais e modo de vida. A educação no/do campo possui relação intrínseca com a construção da identidade camponesa. Ela precisa promover práticas pedagógicas de valorização da cultura e dos saberes sociais dos sujeitos, tendo como um dos princípios a valorização da diversidade cultural e da identidade dos povos do campo, direcionados ao atendimento das demandas educacionais dos movimentos sociais.

A participação da comunidade escolar é de real relevância para construção de uma proposta de educação no/do campo, significativa, que contribua para a autonomia dos sujeitos camponeses, no comprometimento com a construção e fortalecimento da identidade. Um direito fundante da Educação do Campo é o de construir o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com os seus interesses, suas necessidades e seus direitos de instituírem, como sujeitos de políticas públicas, pensadas em um contexto de luta. A escola tem o PPP referente a 2018, porém não se encontra atualizado, estando os professores, atualmente, se mobilizando para atualizá-lo.

Entende-se que esse projeto precisa ser um instrumento de luta, uma forma de contrapor-se a fragmentação do trabalho pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases de Educação 9394/96, põe em questão a construção de Projeto Político-Pedagógico, no sentido de valorizar e ressignificar a realidade concreta da escola, no ato de planejar e sistematizar suas ações políticas e de cunho pedagógico. O PPP deve partir de uma gestão democrática, que promova uma prática mediadora, considerando o contexto e a participação efetiva para o desenvolvimento das propostas a serem executadas por todos os atores sociais que fazem parte dessa realidade. Vejamos as incumbências nos respectivos artigos da LDBN:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Partimos do pressuposto que o PPP se configura como um importante elemento na construção do paradigma de Educação no/do Campo e sua construção precisa ser coletiva. O ato de educar precisa ser transformador, centrado no diálogo com a comunidade escolar e com a comunidade local, constituindo-se como processo democrático. Ato centrado na construção de identidades dos sujeitos, os quais reproduzem suas vidas a partir de suas territorialidades camponesas.

De acordo com Caldart “o diálogo se dá em torno de uma concepção de ser humano, cuja formação é necessária para a própria implementação do projeto de campo e de sociedade que integra o projeto da Educação do Campo” (Caldart, 2004, p. 21).

O PPP é o planejamento maior da instituição, é uma sistematização das ações educativas que precisam ser permanentemente avaliadas, reavaliadas e refletidas. Documento de cunho político e pedagógico, político no sentido do compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; Pedagógico, pois reside na possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, no sentido de definir as ações educativas para o cumprimento do seu propósito. Diante disso, Veiga (2002, p. 12) corrobora com o entendimento de que:

[...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O PPP também pode ser considerado como um instrumento teórico e metodológico, com a intenção de mudança da realidade, por isso, se faz necessário a escola ter um diagnóstico da comunidade a qual está inserida, valorizando as questões mais relevantes da comunidade, no intuito de desenvolver a dignidade dos camponeses, a partir dos processos produtivos de trabalho no campo, na construção de suas territorialidades, como também é visto como um meio de organização e integração da atividade prática da escola. Nesse ponto de vista, colabora Caldart (2004, p. 24), ao mencionar que:

O projeto da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que possam devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Isso significa pensar a pedagogia sob um ponto de vista mais amplo, como processo de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem e devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo.

O ensino é um processo social de múltiplos processos sociais, onde o mesmo se configura como instrumento que agrega conhecimentos, valores, sentidos e ideias, promovendo a apropriação dos conteúdos e considerando a territorialidade dos sujeitos. As ações que acontecem na escola são sempre carregadas de sentidos e intenções, determinadas em cada momento histórico ou em determinado contexto sociocultural. Nesse contexto, os autores Santos e Almeida (2012, p. 141) prosseguem afirmando que:

Para buscarmos um entendimento sobre o currículo escolar demandado aos estudantes do campo, precisamos inicialmente perceber que todo currículo é resultado de uma construção histórica, segundo os valores culturais das pessoas ou sociedade que formulam, em nosso caso os homens e mulheres camponeses.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011), uma das propostas da educação no/do campo é construir um currículo alinhando as dimensões trabalho e escola no processo educativo, desenvolvendo nos camponeses o sentimento de pertencimento e amor pela terra, a partir do seu cultivar, plantar e colher. O currículo da escola do campo precisa contribuir para a formação dos camponeses, numa perspectiva emancipadora e transformadora, se opondo ao projeto hegemônico pautado em práticas de negação as lutas e as suas territorialidades.

Sabemos que o currículo oficial pensado pelo Estado é carregado de intenções por determinado grupo social, cuja seleção dos conteúdos prescritos atenda aos interesses da burguesia “[...] o currículo da escola formal tem sido construído de acordo com o interesse dos grupos hegemônicos que de alguma maneira têm o controle ideológico, econômico, político, sociocultural da sociedade” (Santos; Almeida, 2012, p. 141).

Apesar de os documentos legais orientarem as instituições como deve pautar-se o ensino na perspectiva de valorização dos camponeses, com práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos camponeses, o currículo oficial tem se configurado, muitas vezes, como um mecanismo de exclusão, forjando identidades e não reconhecendo as diferenças dos sujeitos do campo, “este fato inviabiliza a possibilidade de se poder pensar uma escola do campo como um espaço de educação próprio para aqueles que vivem no do campo” (Santos; Almeida, 2012, p.139).

A educação do campo, como um paradigma contra hegemônico, se firma dentro da perspectiva de um modelo educacional diferenciado, onde o planejamento da gestão escolar é alicerçado e gestado a partir do ponto de vista dos camponeses, contemplando as especificidades do território camponês, construindo práticas pedagógicas e políticas a partir de uma relação dialógica com os atores do campo.

A partir das reflexões apresentadas neste item, buscou-se trabalhar os pressupostos da educação no/do campo no assentamento Santa Lúcia no capítulo seguinte. Nele, buscou-se investigar as práticas pedagógicas que coadunam com a perspectiva da educação no/do campo, assim como perceber como a educação geográfica vem estabelecendo diálogos sobre as vivências locais com vistas ao fortalecimento do território camponês, não apenas como espaço de luta, mas de produção de saberes.

CAPÍTULO - 3 A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA E A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO



“O Projeto Político Pedagógico é a história, é o registro da escola, da comunidade, de um povo”.

(Professora Margarida)

Esse capítulo tem como objetivo refletir sobre a ressignificação do ensino de Geografia, que se (re)constrói em diferentes contextos, levando em conta sua inserção no meio social, na tentativa de contribuir para uma aprendizagem significativa, a partir de um currículo que parta das necessidades dos camponeses com práticas pedagógicas contextualizadas para o fortalecimento da educação do campo. A partir de uma proposta pedagógica e sua relação com a comunidade, na finalidade de atender as especificidades, seu processo de construção

envolverá diálogo, crenças, convicções e conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo educativo da Escola Santa Lúcia.

A Escola Municipal Santa Lúcia é, nesta pesquisa, não só campo de estudo, mas território de autoafirmação de sujeitos históricos que, ao longo de sua existência, vão se forjando mediante suas práticas pedagógicas emancipadoras de uma educação no/do campo. Para efetivar a elaboração desse momento da pesquisa, foi feito uso das categorias temáticas que elucidam e possibilitam as relações dialógicas teoria-prática, engendradas pelos protagonistas da Escola Santa Lúcia perante a resolução de ação coletiva.

Tais categorias reverberam dimensões gerais dos contextos dos atores sociais da referida escola, bem como os anseios e as estratégias de superação perante os cenários adversos e contraditórios. Resumidamente, situam-se aspectos comuns que caracterizam os processos de ensino aprendizagem ensaiados e consolidados pelos protagonistas dessa escola do campo, tais como: os princípios da educação geográfica e seus dizeres e fazeres no campo, as práticas educativas no/do campo, o reconhecimento das territorialidades camponesas, a construção das identidades de pessoas do campo e o fomento a autonomia desses indivíduos enquanto proposta impelida pela educação popular tecida no campo.

Dialogamos com alguns teóricos como, Morin (2003), Pontuschka (2007), Silva (2011), Cavalcanti (2012), Callai (2005), Copatti e Callai (2018) e Barbosa (2016), que discutem o ensino de Geografia e sua contextualização; Vasconcellos (2022), Veiga (2007; 2008) propõem que a proposta pedagógica tenha conexão com a realidade que a escola está inserida; Caldart (2004), Rosa e Caetano (2008), Faccio (2012), Frigotto (2012), Fernandes e Molina (2004), Santos (2017) e Gamboa (2018) defendem a Educação do Campo como um território legítimo de produção da existência humana; Silva (2003) tece sobre currículo e sua intencionalidade e, por fim, Freire (1988) e Costa (2019) para a compreensão de um ensino pautado no processo criador, a partir da valorização do sujeito e da prática pedagógica.

Desta feita, analisamos os sentidos, a partir das informações colhidas, voltando o olhar para uma possível ressignificação do ensino de Geografia e a construção de uma educação do campo, mediante os processos de ensino aprendizagem

3.1 PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA MUNICIPAL SANTA LÚCIA

Pensar e articular a educação, em seu sentido amplificado, elucidando os processos de construção significativos para a formação do humano como cidadão, sujeito em relação com sua comunidade, exige um esforço cooperativo, onde todos se tornam agentes construtores-

compromissados, conscientemente sujeitos históricos. Construir uma proposta pedagógica e política pautada na relação conhecimento e vida, requer dos profissionais da educação e a comunidade escolar em geral, um olhar atencioso para os processos de construção das identidades e da emancipação dos sujeitos.

Não há como entender o ser humano dissociado de seu mundo, como também não se pode enxergá-lo de forma unilateral, ou até mesmo como sujeito acabado, feito e pronto. Ao contrário, o retalhamento das partes: sujeito e objeto torna impossível apreender “o que é tecido junto”, ou seja, o complexo, de acordo com a denotação originária do termo (Morin, 2003). Mas também, os profissionais das diversas áreas do conhecimento devem estar dispostos a conversarem e procurarem caminhos transformadores e significantes para a *práxis* humanizante dos sujeitos que, urgentemente, precisa estar na pauta do dia. Levando em conta que

o conhecimento não é algo dado, pronto e acabado que clama ser desvelado continuamente pelas inteligências humanas. O conhecimento é resultante dos ‘acoplamentos estruturais’ em que os sistemas vivos vão conseguindo ampliar-se e coexistir captando e ‘dialogando’ com as mudanças, melhor dizendo, obtendo superações contínuas, dentro das reais condições de possibilidade. Deste modo, as aprendizagens ocorrem dentro das inter-relações entre vida e conhecimento (Silva, 2011, p. 117).

Essa relação vida e conhecimento é fundante nos processos de construção dos novos saberes para a vida, despertando nos sujeitos aprendizes uma releitura de mundo, uma nova percepção crítica sobre a realidade que os circunda e que os integra. Em outras palavras, para os sujeitos que vivem no campo, essa aproximação do conhecimento sistematizado com a realidade concreta, na qual eles estão inseridos, materializa a possibilidade de cada indivíduo assumir-se na sua autonomia como ser emancipado e transformador, conscientemente autor de sua própria história.

Nesta perspectiva, é o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que melhor engloba e orienta o caminho que a escola precisa seguir em meio as suas práticas de ensino. É esse projeto educativo que define os passos que são tomados na caminhada em direção à formação dos sujeitos que fazem parte da escola, mas que, juntos, participam da construção dessa proposta de educação. Portanto, o Projeto Político-Pedagógico

[...] pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2022, p. 169).

O PPP é esse documento que norteia e respalda a ação coletiva e intencional pedagogicamente e politicamente falando da instituição escolar. Enquanto instituição no campo, a Escola Santa Lúcia alicerça seu Projeto Educativo a partir da historicidade de sua comunidade. Localizada no Assentamento Santa Lúcia, no município de Araçagi – PB prenuncia uma proposta pedagógica e política a partir da realidade do assentamento, da vivência de luta e resistência daquela comunidade em que está situada a escola. De acordo com os dizeres do próprio PPP da Escola Santa Lúcia, o seu projeto educativo busca

[...] concretizar uma Proposta Política Pedagógica que possa fortalecer a concepção de uma educação democrática, libertadora e transformadora, através da efetivação de uma maneira de ensinar que leve em conta o educando em suas peculiaridades, o norte é sempre o sujeito em sua situação real de existência (PPP, 2018, p. 6).

Sabendo-se da localização da escola, é importante que sua proposta pedagógica parta da reflexão do seu lugar de origem, isto é, pensar-se enquanto escola do campo e suas implicações, sejam no âmbito pedagógico, cultural, econômico e/ou político. Quando a escola reflete sobre a sua função, ela (re)pensa acerca da sua contribuição enquanto instituição formadora, que devolve para a sociedade cidadãos mais conscientes ou menos conscientes.

Quando a escola compreende e gesta o PPP nessa perspectiva, a proposta se configura como um importante componente na construção do paradigma de Educação do Campo, sabendo-se que sua construção é um desafio de todos os sujeitos que vivem no campo. Essa construção não consegue se efetivar se não houver espaço para o diálogo entre teoria e prática, ou seja, “[...] teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente com a formação humana” (Caldart, 2004, p.18).

Antes de adentrarmos a questão propriamente dita da análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Santa Lúcia, pensamos ser pertinente a contextualização desse espaço formativo. Assim, a Escola Santa Lúcia é uma instituição pública que tem como mantenedora a Secretaria Municipal de Educação – (SME), oficialmente mantida pelo governo municipal de Araçagi – PB, oferecendo a Educação Básica composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos atendendo nos três turnos. Seu público é oriundo de baixa renda, a maioria do corpo discente é composto por filhos de agricultores, que tem como principal fonte de renda a agricultura familiar, salvo alguns agricultores que trabalham com a monocultura do abacaxi, enquanto atividade para comercialização. Ainda conta com uma parcela considerável de pais/responsáveis analfabetos.

Perante o contexto acima discorrido e mediante a leitura e observação do PPP⁸, notamos que a referida escola atenta, tanto no que se refere a base legal quanto à questão pedagógica, para a compreensão de uma escola voltada para a vida no campo. Ademais, aponta para a preocupação com a construção das identidades camponesas, reconhecendo a base sociocultural que perpassa a vida dos estudantes, em sua maior parte, filhos de agricultores. Quando feita uma leitura dos objetivos pedagógicos da instituição, contidos no próprio PPP, constatamos que a principal preocupação está no fortalecimento da **identidade camponesa**. Com o intuito de melhor ilustrarmos essa afirmação, propusemos na Figura 11 extraída dos objetivos: geral e específicos do documento em tela:

Figura 11 -Objetivo geral e específicos da Proposta Pedagógica que comungam com o fortalecimento da identidade camponesa



Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2018.

⁸ A versão mais recente é de 2018, quando foi pensado e construído com vigência até 2020. Desta feita, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Santa Lúcia infelizmente se encontra desatualizado como ressaltou os sujeitos colaboradores da pesquisa por meio de entrevistas.

O PPP da Escola Santa Lúcia no seu objetivo geral já aponta para uma questão chave quando se trata do conceito de Educação no/do Campo, além de se tratar de uma das categorias desse trabalho: a identidade do aluno do campo. Como já abordado nos capítulos anteriores, a referida modalidade de ensino já acumula uma trajetória de avanços, porém, ainda se tem encontrado muitos entraves. Primeiramente, em garantir a educação do campo no campo e, principalmente, a discussão acerca das questões de afirmação de identidade e, conseqüentemente, de conquistas dessa população.

Ter como objetivo, primeiro, o fortalecimento da identidade camponesa, é evidenciar que a proposta educativa da escola tem o poder de formar e transformar sujeitos capazes de intervir no mundo, mediante suas leituras crítico-reflexivas. Assim, a construção, mas também a retomada do estudo do PPP, requer uma reflexão sobre as finalidades/objetivos da escola, bem como uma explicitação de seu papel social, definição dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem desenvolvidas por todos os envolvidos no processo educativo. Daí, a importância de, como no dizer de Veiga (2008, p. 6) “ressaltar que os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. Para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define”.

As descrições das falas dos sujeitos da pesquisa descrevem o modo como se deu a construção do PPP da escola, atestam o diálogo e a elaboração participativa por meio do envolvimento dos vários atores da escola e da comunidade. Entretanto, nota-se por outro lado a realidade que perpassa as mais diversas escolas do Brasil, o engavetamento ou o esquecimento da proposta educativa da escola. Ao serem questionadas sobre a participação na elaboração do PPP da escola e como se deu essa construção, as falas das professoras Margarida e Violeta⁹ corroboram significativamente. Vejamos:

Particpei sim. A discussão acontecia junto com a comunidade, pais e comunidade escolar. Todos participavam com a sua contribuição, avaliávamos, sim. Os professores. Fala da missão da escola e das práticas que serão desenvolvidas (Entrevista concedida pela professora Margarida, 2022).

*Na verdade o PPP é documento que a SME exige. Onde retrata a Escola em vários aspectos. Mas, **na verdade depois de feito não temos mais acesso é engavetado**. Esse último PPP para ser confeccionado, **fizemos um trabalho belíssimo, onde houve uma grande participação da comunidade**, e tivemos a contribuição de duas Universitárias da UFPB – Campus Bananeira que trabalhavam com Educação do Campo. Agora em 2022 quando chegou o momento de atualizá-lo e adequá-lo ao novo prédio, o PPP desapareceu da Escola, falaram que levaram para secretaria da Educação e lá perderam. O PPP é uma história, um registro da comunidade, de um povo. O PPP é*

⁹ Optou-se por uma identificação fictícia para se preservar a integridade e o anonimato dos colaboradores da pesquisa, como também para atender a uma exigência do comitê de ética e pesquisa. Desta feita, os 11 entrevistados serão identificados no decorrer do texto por meio de referências a nomes de flores.

para estar numa pasta dentro da Escola, para todos terem acesso (Entrevista concedida pela professora Violeta, 2022).

O PPP é um documento da escola e precisa ser encontrado nela. Infelizmente essa não é uma situação isolada da Escola Santa Lúcia, inúmeras outras instituições de ensino não estudam a sua Proposta Pedagógica e fragilizam o processo de desenvolvimento de sua identidade escolar. Vale ressaltar que as outras professoras entrevistadas responderam que não participaram da elaboração, pois no período da construção não trabalhavam na escola, vale salientar que, das 5 (cinco) professoras 3 (três) são contratadas. Faz-se necessário destacar que o fato de algumas professoras serem contratadas ou não residirem no Assentamento, e desconhecerem a história da comunidade, acabam sendo penalizadas como também penalizam os alunos no tocante oferecer um ensino que valorize suas territorialidades.

Ao indagar a professora Rosa se o PPP relata a luta pela terra do Assentamento, se aborda os princípios da educação do campo e se propõe uma educação diferenciada, respeitando o contexto de vida dos alunos, a resposta foi “*não sei*” (Professora Rosa, 2022). A afirmativa negativa da professora Rosa reverbera a fala da professora Violeta quando se mostra indignada pela perda do último PPP da escola e pela falta de atualização da versão do PPP, que se encontra na escola, datado de 2018.

Segundo Veiga (2007) questões como essas podem ser sanadas quando a escola perceber o quão importante e fundamental papel assume o PPP, no sentido de garantir uma intencionalidade política no trabalho pedagógico, construindo um espaço de reflexão para compreender a ideologia presente nos discursos e práticas pedagógicas. Isto é, resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (Veiga, 2007, p. 14).

Os atores da gestão escolar precisam pensar que quanto mais clareza e transparência tiverem a respeito da Proposta Educativa da Escola mais engajamento e maior intencionalidade pedagógica nas práticas docentes obterão. Essa apropriação é um aspecto bastante importante principalmente para quem não participou do processo de elaboração. A retomada do PPP é um momento importante de autoavaliação e autorreflexão da escola. É nesse momento que a escola se vê, se avalia e define novas metas e novos objetivos.

Em relação aos objetivos específicos, o documento aponta um total de 9 (nove), elencados por letras de “a” a “i”. Optamos pela transcrição apenas daqueles que em seu conteúdo trazem alguns aspectos pertinentes para a reflexão em torno da temática da pesquisa, principalmente os objetivos específicos que apresentam repetição de termos. Os objetivos “a” e “c” enfatizam a abordagem e o reconhecimento dos **conhecimentos prévios dos estudantes**

do campo. Já os das letras “f” e “i” ressaltam a importância de se levar em conta a **realidade do campo** e os das letras “g” e “h”, evidenciam a luta e o pertencimento à **terra** enquanto lugar da geração de vida, da criação e do cultivo, motivando a reflexão acerca do cuidar e do zelar por esse espaço.

Os elementos em destaque, notados e extraídos do PPP da Escola Santa Lúcia, caminham para um projeto de educação diferenciada, gestado a partir das exigências de suas populações. Quando o projeto educativo da escola traz como objetivo reconhecer os conhecimentos que os alunos do campo acumulam a partir de suas vivências experimentais, a escola está afirmando que não só o professor ensina, não só o livro didático comporta conhecimentos, mas os alunos carregam consigo saberes que precisam ser validados e referendados como necessários para a construção da identidade camponesa.

Nesta perspectiva, Rosa e Caetano (2008, p. 26) contribuem com o debate ao fazerem a defesa da reflexão sobre as práticas educativas cunhadas pelos sujeitos do campo. Vejamos:

A proposta pedagógica para uma educação do campo se constrói a partir das mais diversas reflexões realizadas nas práticas educacionais desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. São reflexões que procuram reconhecer o campo como local que não apenas traduz, mas também produz uma pedagogia, direcionada à formação dos sujeitos do campo.

Vale salientar que, as práticas educativas só contribuirão para a construção da identidade camponesa se forem consequências de um bom planejamento. E, nesse sentido, compreendendo o Projeto Político-Pedagógico da Escola como instrumento norteador do planejamento do professor, que, por sua vez, media os processos de ensino-aprendizagem e as práticas pedagógicas, pode-se afirmar que a Escola Santa Lúcia preza pela valorização do **contexto** e da **realidade** que são alicerces para inserção da **identidade** e **cultura** camponesas na escola.

Em nossas observações *in loco* foi possível constatar o envolvimento dos alunos quando as professoras lançavam a proposta de uma aula de campo na própria comunidade ou até mesmo quando o tema da aula estava voltado para alguma vivência do campo, por exemplo: o tempo do plantio e da colheita, sobre as características da vida no campo, etc. Vários estudantes afirmavam o quanto se sentem bem morando no assentamento, pois a vida na cidade, além de ser bastante agitada e barulhenta, ainda é violenta.

A valorização do modo de viver camponês abre portas para o diálogo escola-comunidade. Cientes de que sem essa abertura a escola não consegue consolidar sua missão, a conversação entre os saberes científicos e os saberes populares precisam de um assento cativo na proposta pedagógica da escola. Pois, no contexto do campo, a população necessita sentir-se

inserida no processo de gestação da proposta pedagógica, haja vista que a escola do campo é parte da comunidade e, como tal, precisa ser pensada para o seu fortalecimento, não como um modelo impositivo, pensado de fora para dentro, mas como processo de gestão compartilhada que reflete-age-reflete.

Os dizeres do PPP da Escola, ao nosso modo de ver, ratificam a intencionalidade político-pedagógica de uma educação voltada para a formação identitária dos sujeitos que vivem naquela comunidade. Apesar dos projetos e demandas advindos da Secretaria de Educação do município, os atores da Escola Santa Lúcia, sobretudo o corpo docente, têm resistido ao modismo de uma educação neutra e imparcial, que não leva em conta a criticidade do processo e nem muito menos a construção de uma formação humana.

3.2 REFLETINDO METAS E AÇÕES DO PPP DA ESCOLA SANTA LÚCIA

O PPP da Escola Santa Lúcia, ao falar de suas metas e ações, apresenta 13 (treze) pontos e se compromete a cumpri-los junto com a comunidade. Algumas metas ganham destaque por estarem intrinsecamente ligadas à proposta de uma educação no/do campo. Por essa razão, optou-se por transcrever somente as metas e ações que, de maneira direta, corroboram com a análise desse trabalho. Com o intuito de demonstrar essa constatação e ressaltar alguns elementos, trazemos a Figura 12 com algumas metas e ações dispostas no documento:

Figura 12 -Metas e ações da Proposta Pedagógica que dialoga com o paradigma da educação no/do campo.

- a) Criar condições para melhorar o ensino fundamental contextualizando-o nas vivências tanto sociais, culturais, econômicas, históricas, geracionais de seus educandos;
- b) Proporcionar a participação efetiva dos pais, professores nas discussões de assuntos de interesse da comunidade escolar;
- f) Organizar um calendário com datas comemorativas, incluindo as referentes à luta pela terra no Assentamento em que a escola está inserida;
- g) Relembrar e vivenciar a história dos mártires/líderes do campo na luta pela terra;
- h) Motivar visitas ao assentamento para conhecer suas principais áreas, como casa de farinha, casa sede, a área de preservação da comunidade;
- i) Promover o estudo crítico do espaço local (assentamento) e do município em todos os seus aspectos: geográficos, histórico, econômico, cultural e ambiental;
- j) Organizar excursões pelas terras pertencentes ao assentamento para estudo do espaço comunitário geograficamente, culturalmente e economicamente;
- m) Envolver as famílias dos educandos na vida da escola, parceria fundamental para uma boa educação.

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2018.

As duas primeiras metas do documento analisado demonstram interesse por uma educação fundamentada em princípios que reafirmam a cultura, a identidade por meio do resgate da história dos povos do assentamento e o estabelecimento do diálogo entre escola-comunidade. Elementos estes, essenciais para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem contextualizado mediante a realidade do campo.

Evidenciar os contextos nos quais os alunos estão inseridos e compreender o chão da comunidade em que a escola está situada como lócus de saberes vitais é uma tentativa de inaugurar práticas pedagógicas dotadas de sentido e desencadeadoras de uma educação no/do campo. Em consonância com Gamboa, é possível afirmar:

A partir dessas formas de considerar os contextos, desdobram-se conceituações relacionadas com as teorias pedagógicas críticas. O fenômeno da educação exige ser considerado em suas relações com o econômico, o social e o cultural. A compreensão da educação exige que se recuperem informações sobre a dinâmica social na qual se inclui e tem sentido; em outras palavras, é necessário compreender a dinâmica da sociedade onde os processos educativos se realizam e adquirem sentidos (2018, p. 120).

Neste sentido, pode-se afirmar que a meta da Escola é amparar-se na construção de uma prática pedagógica diferenciada, conectando os conteúdos escolares aos conhecimentos prévios

dos estudantes, respeitando o contexto, a realidade, a identidade e a cultura dos estudantes da escola, constituindo uma metodologia de ensino tecida pelos princípios da Educação do Campo.

Aqui vale ressaltar o esforço que é protagonizado pela maioria das professoras para adaptar os conteúdos contidos no material do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) aos contextos e demandas dos alunos do campo, mais especificamente, com temas que abordam o cotidiano do campo. Aqui, estamos falando da dedicação de profissionais que, em sua maioria, contratadas e acumulando dupla jornada de trabalho. Esse esforço é salutar, tendo em vista que nenhum material específico é ofertado pela Secretaria de Educação.

A geografia trabalhada em sala de aula são conteúdos do livro didático e que algumas vezes, consigo trazer para a realidade que o aluno conhece, fazendo adaptação, pesquisando na internet uma abordagem mais fácil de compreensão, pois o livro didático muitas vezes traz uma linguagem muito difícil e os alunos não acompanham (Entrevista concedida pela professora Hortênsia, 2022).

O livro didático que, na maioria das vezes, não reflete a formação que se almeja para uma escola do campo, torna-se o instrumento quase que nortear do currículo escolar. A questão abordada pelas entrevistas e constatada na fala da professora Hortênsia denuncia, por um lado, a negligência das políticas públicas para a educação do campo e, por outro, ressalta o trabalho comprometido das educadoras da escola quando se preocupam em adaptar os conteúdos do material do PNLD à realidade dos seus educandos.

Continuando a análise das metas do PPP, os itens “f” e “g” evocam mais especificamente as vivências histórico-cultural do Assentamento Santa Lúcia. O cumprimento dessas metas pode ser constatado mediante as falas dos sujeitos da pesquisa quando indagados se a escola trabalha a história de luta e conquista do Assentamento no seu currículo. Vejamos as falas:

Sim. Principalmente quando está completando ano. A gente passa a semana todinha trabalhando. Era para trabalhar mais, para conhecer e não esquecer. Mas a gente trabalha no aniversário, sempre vamos passando para as crianças para os adolescentes como foi a luta (Entrevista concedida pela professora Maravilha, 2022).

*Sim. Sempre falamos sobre a luta, mas **não consta no currículo**, trabalhamos a partir das nossas experiências, do que foi vivenciado. Fazemos visitas nas casas das pessoas que estavam na luta na desapropriação da fazenda, fazemos picnic pelos arredores do Assentamento, participamos dos eventos da comunidade culturais e religiosos, é uma maravilha (Entrevista concedida pela professora Violeta, 2022).*

Sim, não no dia a dia. Mas, no aniversário do Assentamento, a escola trabalha em forma de projeto a semana toda com os alunos (Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica, Tulipa, 2022).

*Já houve sim algumas ações que trouxemos pessoas da comunidade para dar uma palestra para os alunos, e alguns professores já realizaram aulas de campo pelo Assentamento. Atualmente **a secretaria de educação só foca no ler e no escrever dos alunos** (Entrevista concedida pelo orientador escolar Boa Noite, 2022).*

Apesar de se configurar como atividade pontual, a Escola Santa Lúcia incorpora em sua prática pedagógica a história de luta e resistência do povo de Santa Lúcia em prol da conquista do Assentamento, a partir do interesse e da experiência acumulada das professoras. Esse trabalho de resgate histórico da comunidade é visto como instrumento esclarecedor que tem como objetivo fomentar o conhecimento, mas também despertar, em crianças e jovens, o sentimento de pertença a um povo, que tem suas raízes e suas marcas forjadas na luta pela terra.

Destacam a ausência de temáticas locais no currículo do município, as falas da Professora Violeta e do Orientador Escolar Boa noite, merecem relevo quando destacam a ausência de temáticas locais no currículo do município. São dizeres que desnudam os paradoxos da relação teoria-prática. “*Não constar no currículo*” é mais do que não querer pensar a escola do campo no campo, é deixar uma grande lacuna na formação identitária de um povo; é ofuscar a beleza que se encontra naturalmente na vida do campo. Exigir essa abordagem interdisciplinar e transdisciplinar do currículo é lutar por uma educação libertadora, a qual exige daqueles/as, que se comprometem eticamente e politicamente com o ato de educar, uma nova vertente para a formação dos sujeitos. Uma formação que desperte o senso crítico a partir da leitura consciente de suas origens, que forme indivíduos reflexivos, históricos, ansiosos por mudanças e não meros reprodutores de ideologias capitalistas.

A educação do campo tem a tarefa de ser na escola a alma do povo do campo, como afirma Faccio (2012), e é justamente esse momento de resgate da memória de um povo que provoca “um tempo de reflexão associando os saberes escolares das áreas dos conhecimentos específicos aos saberes tradicionais culturais, envolvendo todos os participantes” (Faccio, 2012, p. 235).

A queixa formulada pelo orientador escolar de que “a Secretaria Educação só foca no ler e no escrever dos alunos” refere-se a um projeto de escola focado tão somente no processo de “escolarização” das crianças, em que a formulação do conteúdo a ser apreendido ignora os textos e contextos experimentados no cotidiano dos alunos. Diante dessa realidade, que o educador Paulo Freire escreve em sua obra intitulada “A Importância do Ato de Ler” (1988) que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Com essa afirmação, Freire revela que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu contexto pode ser diferente do mundo da escolarização.

Essa compreensão abissal entre o que é proposto pela Secretaria de Educação e a demanda da Escola Santa Lúcia revela que a mesma educação que é pensada para o espaço urbano tende a ser oferecida e reproduzida para/no campo. Assim sendo, a referida escola enfrenta desafios para se aproximar da realidade, do contexto e da identidade cultural do seu corpo discente, uma vez que essa dicotomia fragiliza a aplicação do PPP e sua execução nas práticas pedagógicas tecidas pelos protagonistas da escola, tendo em vista que a instituição é cobrada constantemente pelas demandas da Secretaria de Educação.

Corroborando com essa questão a fala da professora Margarida (2022), quando questionada em relação ao currículo, se este consegue atender às especificidades dos camponeses, a educadora afirma: *“Não atende, os conteúdos não são adequados, a gente aqui faz uma adaptação do jeito nosso”*. Essa afirmação parece ecoar entre os outros entrevistados, pois o posicionamento é o mesmo, de que o currículo pensado pelo município não reconhece as especificidades das escolas do campo. Na mesma direção caminha a fala de Orquídea (2022): *“Tudo que é planejado para as escolas da cidade é passado para a nossa escola de assentamento. Acho muito errado, pois são realidades diferentes”*.

As narrativas das professoras no tocante currículo, sinaliza uma preocupação para o *“que está sendo ensinado”*. É uma inquietação presente nas falas onde as mesmas sempre mencionam a palavra *“adaptação”*, forma que encontraram para articular o conteúdo com as especificidades do contexto camponês. Nessa perspectiva, surge a importância singular de trabalhar o currículo oculto, que se constitui de atitudes, comportamentos, valores e experiências que permite ao aluno uma aprendizagem não pautada somente na instrução do sujeito, mas na perspectiva crítica emancipatória.

Silva (2003, p. 78) afirma que “[...] todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. A partir dessa premissa fica evidenciado que o currículo oculto da Escola Santa Lúcia é o vivido, a partir das lutas coletivas que a comunidade travou durante esses anos, a história do Assentamento, as formas de produção da comunidade, as territorialidades que são construídas cotidianamente entre outros elementos que se materializa na produção da vida desses camponeses.

Ainda sobre as metas e ações do PPP da Escola Santa Lúcia elucidamos as seguintes: i) Promover o estudo crítico do espaço local (assentamento) e do município em todos os seus aspectos: **geográficos**, histórico, econômico, cultural e ambiental; e j) Organizar excursões pelas terras pertencentes ao assentamento para **estudo do espaço comunitário geograficamente**, culturalmente e economicamente. As ações contidas nessas letras reúnem

práticas da educação geográfica e, conseqüentemente, do estudo/ensino do componente curricular geografia.

A escola reúne a tarefa e missão de perpetrar a formação do indivíduo em sua totalidade, visando o fortalecimento das sociedades impulsionadoras do bem coletivo. Perante esse cenário, faz-se necessário que ao aprendiz seja garantido o acesso aos mais diversos conhecimentos que legitimam a formação humana. Dentre estes, a análise e a compreensão das relações que se estabelecem no espaço e a partir do contato com outros seres humanos que convivem cotidianamente e que habitam o planeta (Copatti; Callai, 2018).

Em outras palavras, o estudo da Geografia contribui para a compreensão das interrelações firmadas mediante o reconhecimento dos espaços onde se habita, convive e se projeta para outros cenários. Nos dizeres de Copatti e Callai, dentre as incumbências da componente curricular Geografia, “especificamente em escolas do campo, precisa ser desenvolvida de modo diferenciado, fortalecendo as relações com o lugar, considerando a cotidianidade e as particularidades ali evidenciadas, sem desconsiderar outras dimensões do espaço” (2018, p. 225).

Quando a escola prioriza um/uns saber/es em detrimento de outro/s o maior prejudicado é o aluno. Essa é uma realidade que tem marcado a escola do século XXI, a primazia pelos conteúdos mínimos, oriundos de dois componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. Com a Escola Santa Lúcia não tem sido diferente, dos sujeitos entrevistados quando indagados acerca do ensino da Geografia, obtivemos respostas mais objetivas e a constatação da ausência dessa disciplina no cotidiano da escola do campo. A professora Maravilha enfatiza: *“as aulas costumam ser em sala, usando o livro didático. Às vezes também faço aula de campo quando o conteúdo permite, assistimos filmes, fazemos colagem e usamos sim o livro, pois o mesmo oferece as figuras que ajuda no entendimento do conteúdo. Até mesmo que é o único livro que os alunos têm acesso. Mas, falta sim, uma maior valorização da nossa Geografia”*.

A supervalorização dos conteúdos linguísticos e matemáticos tem predominado nas escolas brasileiras, independentemente de sua localização e o público a que atende. É uma realidade que circunda a cultura escolar e que tem deixado de lado conhecimentos essenciais à vida humana, além de negligenciar o direito de acesso dos alunos a esses conhecimentos. É um currículo incipiente que tem nivelado por baixo os conteúdos necessários à formação cidadã, quando a professora afirma que as aulas de geografia têm como princípio norteador, o livro didático, algumas vezes que promove uma aproximação com o vivido no Assentamento. Percebemos uma lacuna na relação dos conteúdos com a realidade camponesa, vale uma

reflexão: até que ponto esse ensino de Geografia tem sido significativo para a aprendizagem das crianças e adolescentes do Assentamento Santa Lúcia?

O estudo da Geografia do campo que poderia ser melhor vivenciado pelos protagonistas da Escola do Campo, tem cedido espaço para alguns conteúdos da matriz curricular, definida uniformemente para todas as escolas do município. E o ensino significativo? E a proposta de partir dos conhecimentos prévios dos alunos? E a realidade e o contexto de vida no campo? E a identidade camponesa? E os espaços geográficos do campo? Tais conteúdos, quando e onde serão estudados? São questões como essas que permeiam a nossa curiosidade epistêmica, a qual impulsionou a pesquisa de campo e a investigação mais acurada do objeto de estudo em tela.

No próximo tópico, delinearemos, propriamente, como tem acontecido esse ensino de geografia na Escola Santa Lúcia. Como professoras, estudantes e gestão enxergam as contribuições advindas da educação geográfica, sobretudo, quando se trata de educação no/do campo.

3.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA COMO PRÁTICA CONTEXTUALIZADA

A Geografia é, cientificamente falando, a disciplina que estuda o espaço geográfico e suas transformações, modificações estas, decorrentes das relações estabelecidas entre ser humano-espaço-natureza. Em seu objeto, a Geografia é o ramo da ciência que analisa a sociedade e sua organização sobre o espaço, buscando explicações para o trato do humano com os recursos naturais. No dizer de Barbosa (2016, p. 83):

Feita matéria escolar, a Geografia contribui para o educando situar-se no mundo, compreender a organização desse espaço e identificar os tipos de intervenção que a sociedade executa na natureza, com vistas a buscar explicações sobre a localização e a relação entre os fenômenos geográficos. O ensino dessa matéria permite ao estudante acompanhar e compreender o modo contínuo de transformação do mundo no tempo e no espaço.

Uma forma de ler o mundo é a partir da leitura do espaço. Esse olhar é primordial para fazer com que haja a construção do saber, pois o ensino precisa ser contextualizado. Os conteúdos abordados no componente curricular de Geografia precisam ser abordados a partir do lugar de vivência, como espaço afetivo, para que o conhecimento seja construído a partir da compreensão das realidades local e global.

A Geografia como disciplina escolar oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas

dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação (Pontuschka *et al.*, 2007, p. 38).

De acordo com Cavalcanti (2012, p. 45) “ensinar Geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino alunos e professores”. Nesse aspecto, as experiências dos sujeitos devem ser postas em evidência, e a Geografia tem papel fundamental nesse processo.

A Geografia surge como possibilidade de pensar o mundo, a partir de um olhar multidimensional, pois possibilita compreender o espaço e também sua relação com a sociedade. Então, o professor de Geografia precisa dinamizar suas aulas sempre fazendo correlação dos conteúdos com o cotidiano do aluno, com a finalidade de contribuir para uma formação crítico-cidadã.

Quando indagadas acerca do ensino de Geografia, as professoras descreveram a importância e a relevância da educação geográfica para os alunos, não como mera prática de assimilação de conteúdo, mas enquanto conhecimentos que precisam ser compreendidos, sistematizados e vivenciados no cotidiano da comunidade. Vejamos:

A disciplina de Geografia é importante porque transmite conhecimento do território, nos ajuda a pensar as questões sociais, ajuda-nos compreender o nosso lugar no mundo. A Geografia de uma escola do campo deveria ser trabalhada a partir da realidade das pessoas do campo. O desafio é ter material que aborde essa história, pois na escola não tem (Entrevista concedida pela professora Hortênsia, 2022).

O ensino de Geografia precisa ter relação com a vida dos alunos, mesmo a minha turma sendo crianças, mas, eles compreendem sobre o cuidado com a natureza, eles relatam como os pais trabalham no roçado, falam que gostam de plantar os caroços de feijão e milho. Então, a Geografia tem essa importância para com o cuidado com a natureza. Um desafio é a falta de um material que tratasse mais a fundo essa questão rural, pois, as cartilhas que recebemos tem como foco Português e Matemática (Entrevista concedida pela professora Violeta, 2022).

Nas aulas, eu procuro trazer para a realidade do alunado objetivando uma maior compreensão, é como acontece a minha prática. Acho de extrema importância trabalhar a Geografia, pois mesmo crianças menores já possuem esses conhecimentos, precisamos apenas organizá-lo. Então é importante trabalhar conteúdos não distantes da vivência das crianças. Como professora sei que dessa forma as crianças aprendem mais, porém, o desafio é a falta de tempo de sentar e pensar em uma forma de trazer o conteúdo para a realidade dos alunos, pois os materiais que temos para trabalhar com os alunos não ajudam muito (Entrevista concedida pela professora Rosa, 2022).

As falas das educadoras reverberam a importância do ensino/estudo de Geografia e sua composição na matriz curricular para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Vale ressaltar, a associação que naturalmente é realizada entre o ensino de Geografia e o modo de vida dos

alunos. Consequentemente, conclui-se que a educação geográfica é um conhecimento extremamente pertinente e necessário quando se fala de uma educação no/do campo.

Um tema recorrente é ressaltado pela professora Violeta, ao constatar e denunciar, ao mesmo tempo, a hierarquia dos componentes curriculares, na maior parte das vezes, tanto pelas Secretarias Municipais como pelas Unidades Escolares. A valorização das componentes Língua Portuguesa e Matemática acaba definindo a matriz curricular em detrimento às outras, como por exemplo: Geografia, História e Ciências, dentre outras, que acabam ficando em segundo plano. Então, prioriza-se o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática e, quando sobra algum tempo no espaço pedagógico, estuda-se alguns conteúdos dos outros componentes.

Nesse sentido, tivemos bastante dificuldade quanto a observação das aulas de Geografia na Escola Campo, pois como só estava prevista uma aula desse componente durante a semana, ou até mesmo mensal, ao se depararem com algumas demandas da própria Secretaria de Educação do município, as professoras adiavam a aula de geografia para substituir por uma de Língua Portuguesa ou Matemática. Por vezes, foi preciso alterar o planejamento de visitas ao campo de investigação.

A partir das falas das professoras entrevistadas, constata-se, ainda, a ausência de um material próprio, pensado para a escola do campo, contextualizado e próximo da linguagem do homem e da mulher do campo. Logo, nota-se a discrepância entre as letras registradas na Proposta Pedagógica da Escola Santa Lúcia (garante um ensino contextualizado em prol do fortalecimento da identidade camponês) e a realidade experimentada por suas professoras e alunos no dia a dia (falta de material enquanto suporte para o ensino contextualizado).

Para Copetti e Callai (2018, p. 225) “a Geografia, como componente escolar, tem como centralidade a análise e a compreensão das relações que se efetivam no espaço e a partir do contato com outros seres humanos que convivem cotidianamente e que habitam o planeta”. Ensinar Geografia é fazer constantemente a relação micro e macro, objetivando aguçar os sentidos para uma aprendizagem significativa onde o aluno compreenda o espaço geográfico como o todo e, ao mesmo tempo, fazendo-se parte desse todo. Nesta perspectiva, o ensino precisa ter significado e ser pautado nas diversas metodologias que contribuam para o processo de ensino aprendizagem, pois cada sujeito possui um ritmo para aprender. Então, ensinando e utilizando técnicas diferentes, facilitará a compreensão do conteúdo que está sendo ensinado.

Como bem enfatizado, o ensino de Geografia é bastante significativo para aprimorar os processos de ensino aprendizagem da escola do campo. Entretanto, assim como as professoras colaboradoras desta pesquisa ressaltam, não é qualquer ensino de Geografia, mas é uma educação geográfica que seja pensada e planejada mediante a dinâmica própria do campo. Isto

é, a escola do campo que pensa e vive o currículo de Geografia a partir das temáticas que são geradas no campo. Essas se configuram como discussões da ordem do dia. Em consonância com Frigotto (2012) dizemos que a escola do campo é essencial para as lutas pela Educação do Campo, pois fomenta reflexões pedagógicas e auxilia na busca por uma formação omnilateral (que abrange todas as dimensões do ser) dos sujeitos.

Com relação a abordagem dos conteúdos do currículo de Geografia para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, direcionamos a seguinte pergunta aos sujeitos da pesquisa: “Como os conteúdos da Geografia são trabalhados na sala de aula? Há preocupação em enfatizar a realidade dos alunos?” As falas convergem para uma só direção: a realização de adaptações do conteúdo por parte do professor, principalmente pela ausência de um material proposto pela rede municipal de ensino. A partir desse recorte, destacamos as falas de Violeta e Margarida:

*Trabalhamos muito a temática de moradia, a questão da terra, agricultura e criação de animais, meio ambiente, as plantas, **conteúdos que tem uma maior conexão com a realidade dos alunos** (Entrevista concedida pela professora Violeta, 2022).*

*Os conteúdos são trabalhados na sala de aula procurando sempre fazer a relação com **a Geografia local, se estamos trabalhando espaço, território, meio ambiente, população... trabalho sempre procurando dialogar com a Geografia do Assentamento**, essa preocupação existe, porém, não é fácil fazer, pois, sabemos que o município não disponibiliza um material que dialogue com a questão camponesa (Entrevista concedida pela professora, Margarida, 2022).*

Nos dizeres das entrevistadas da Escola, pode-se inferir que o ensino de Geografia é compreendido como um suporte importante de fomentação do aluno acerca de sua relação com o mundo, sobretudo com o lugar onde ele habita. Estudar o lugar onde se vive é fortalecer vínculos com a história e a cultura de um povo. É passar a enxergar as belezas e as limitações que todo lugar aglutina, mas sobretudo, é construir uma visão crítica sobre as políticas que são oferecidas e as que são negligenciadas para essas comunidades. Em outras palavras, é iniciar um processo de leitura do mundo a partir do micro, do chão da escola que se insere na comunidade que, por sua vez, é composta por seres humanos marcados por memórias e histórias, forjados na luta e na resistência.

Nesta perspectiva, a leitura de mundo parte do reconhecimento dos alunos, enquanto sujeitos históricos, inseridos num determinado lugar. Como afirma Callai (2005, p. 228):

Fazer a leitura do mundo [...] é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que ex-pressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturas, políticos, econômicos).

Fazer a leitura do mundo da vida é o que procura Violeta quando afirma realizar o trabalho de aproximação dos conteúdos com as vivências de seus alunos, de modo que eles entendam que se trata do estudo sobre a realidade de vida no campo. Da mesma maneira, ao elencar as temáticas que costuma refletir com seus alunos proporcionando uma conexão entre os textos do currículo e os contextos de vida de seus alunos.

A contextualização do macro para o micro, do universal para o particular e do global para o local é identificada na fala da professora Margarida. Se o livro aborda um tema de modo generalizado, faz-se necessária a contextualização das particularidades observadas no espaço geográfico local. Uma educação que reconheça as especificidades locais, as diversidades, princípios e valores consegue melhor dialogar com os saberes sociais construídos pelos sujeitos da própria localidade.

O ato de contextualizar confere, portanto, significado àquilo que é ensinado, consequentemente, diminuindo a distância entre os conteúdos e a realidade do aluno. Percebe-se que, no ensino, o que falta é abordar as experiências culturais dos alunos para que esse ensino seja significativo. Ao contextualizar, o aluno dá início ao processo de análise crítica da realidade que o cerca, para que possa intervir nessa realidade de forma consciente e responsável.

Outro elemento que se destaca a partir das respostas das entrevistadas é a categoria territorialidade que, apesar de não aparecer de maneira explícita em todas as falas, é mencionada indiretamente: “*procuro trabalhar os conteúdos referentes ao meio ambiente*”, afirma a educadora Hortênsia. Violeta também faz essa menção implícita: “*trabalhamos muito a temática de moradia, a questão da terra, agricultura... meio ambiente*”. Mas é na fala de Margarida que nos respaldamos para constatar a importância que o território ganha enquanto conteúdo de sala de aula: “*estamos trabalhando espaço, território, meio ambiente, população... trabalho sempre procurando dialogar com a Geografia do Assentamento*”. Refletir sobre o território e fazer essa discussão na escola é zelar pela manutenção de uma genealogia da terra que materializa lutas, entraves e tensões entre classes (dominantes e subalternizadas).

O diálogo proposto pela educadora Margarida, com a Geografia do Assentamento, evidencia que os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra (Fernandes; Molina, 2004). Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o território forja as identidades camponesas, baseada numa mediação do simbólico, a territorialidade corrobora com o processo de construção humana, das relações socioculturais, ambientais, econômicas e políticas que ganham forma no cotidiano da vida.

Aqui, vale ressaltar o comprometimento e a responsabilidade social que essas professoras têm assumido diante desse processo de formação dos sujeitos do campo. Apesar da negligência por parte da Secretaria de Educação de não lhes oferecerem nenhuma formação ou curso acerca da educação no/do campo e nem tampouco fornecer-lhes um material contextualizado, que fosse capaz de abordar as temáticas que são peculiares à vida no campo, essas educadoras, dentro de seus planejamentos, incorporam o processo de adaptação dos conteúdos e engendram no cotidiano uma prática correspondente às suas demandas, consolidando uma educação com e não para os sujeitos do campo.

Nesse sentido, constatamos fortes indícios de uma concepção de Educação no/do Campo latente nas falas das professoras, que rechaçam a imposição de um modelo de educação urbana que nivela e padroniza, desrespeitando as especificidades de cada localidade e cada povo. Como afirmam Santos (2017, 183) “a Educação do Campo cuja matriz reside nos princípios da Educação Popular deve opor-se ao sentido de educação rural pautada na imposição de um modelo educacional urbano e na consequente expropriação e exploração do camponês...”. Em contrapartida a esse modelo hegemônico de se fazer educação, a proposta da Educação Popular, baseada na filosofia de Paulo Freire, sustenta um projeto educativo a partir dos princípios da formação humana, valorização da realidade e dos saberes da experiência.

Pensar o campo da escola do campo é, talvez, o maior desafio que se apresenta para as escolas no campo. É a luta para que seja instituído um currículo escolar que reconheça e respeite a realidade campesina, não somente em termos de identidade cultural dos sujeitos, mas, sobretudo, na questão estrutural do ensino, uma vez que o sistema escolar ainda é muito refém de um ensino reprodutivista, determinado por um modelo padrão, que evidencia uns e silencia outros conhecimentos (Costa, 2019).

Enquanto isso não acontece, a maior parte das professoras se reiventa em suas práticas pedagógicas. A respeito dessas práticas e da atuação, propriamente dita, das professoras da Escola Santa Lúcia é matéria da nossa discussão no tópico a seguir.

3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS NA ESCOLA SANTA LÚCIA EM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA

Essa seção da pesquisa, não pretende esgotar a compreensão de práticas pedagógicas deferidas pelas professoras da Escola Santa Lúcia. Ao contrário, quer dizer que os saberes e fazeres de muitos docentes desta escola encontram-se em processo contínuo de (re)construção. Suas bases remetem às lutas e experiências educativas tecidas ao longo do tempo de trabalho

de cada professora, suscitando reflexões teórico-práticas, embasadas em princípios que se ancoram numa perspectiva de educação crítica e libertadora, que tem como inspiração a educação popular delineada por Paulo Freire.

Sem perder de vista aquilo que se configura enquanto finalidade dessa investigação: o ensino de Geografia numa escola do campo, em Assentamento de reforma agrária; o que mais nos interessa é a prática pedagógica das professoras da Escola Santa Lúcia e o ensino do componente curricular Geografia. Esse recorte delimita o nosso olhar enquanto pesquisador, mas também direciona a proposta de investigação, com o intuito de apontar elementos significativos a respeito do estudo da Geografia na Escola.

Neste contexto, é de relevância o registro dessas práticas pedagógicas empreendidas nessa instituição escolar, com ênfase na apreensão de saberes mobilizados no fazer pedagógico, com o intuito de compreender como educadores polivalentes estão administrando o tempo pedagógico e os conteúdos de Geografia para compor o seu repertório de saberes.

Na educação do campo, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas também enquanto práticas políticas. Sua intencionalidade pedagógica precisa contemplar pressupostos de uma realidade social que é vivenciada nos assentamentos, acampamentos e nos territórios, de modo geral, notando “o respeito à cultura e ao saber local e a necessidade do diálogo e da *práxis* no processo educativo” (Santos, 2017, p. 186).

Quando perguntada sobre as metodologias/práticas que utiliza nas aulas de Geografia que colaboram para o ensino aprendizagem, Violeta afirma priorizar o diálogo com seus alunos, reconhecendo os conhecimentos prévios socializados por eles. Vejamos:

*Aula expositiva e dialogada, onde **priorizo o ouvir o que os alunos trazem de conhecimento sobre o conteúdo de casa**; aula de campo, mesmo que seja ao redor da escola, mas penso que o ver, pegar e sentir, contribui bastante para a aprendizagem. Na semana passada trabalhei o conteúdo: as plantas; fizemos um passeio pelos arredores da escola, onde pudemos observar pés de maracujá, macaxeira e pés de arará, planta que deu o nome do nosso município de Araçagi. Foi uma riqueza a aula! No trajeto encontramos também lixo jogado em lugar inadequado, onde não pude deixar passar despercebido e falei da questão do descarte do lixo e dos problemas que o lixo pode ocasionar as nossas vidas. Tá vendo o quanto a geografia é importante!? (Entrevista concedida pela professora Violeta, 2022).*

Ouvir primeiro os alunos tem sido uma prioridade da professora entrevistada. Essa prioridade parte de um posicionamento político-pedagógico, sendo a partir dele que se materializa sua prática pedagógica. O diálogo, um dos princípios da “Educação Popular do

Campo¹⁰, tende a valorizar as aprendizagens acumuladas na escola, no seio familiar e na luta. Pois, somente nas relações sociais e por meio delas, é que os humanos se desenvolvem e constroem suas identidades. Fora do diálogo e da conversa, prevalecem as relações de poder, o silenciamento e as injustiças.

Outro elemento que merece destaque na fala da referida professora é a transposição do conteúdo por meio do lúdico. O método de ensinar a partir do concreto: *observar pés de maracujá, macaxeira e pés de araçá*; do simbólico: *pés de araçá, planta que deu o nome do nosso município de Araçagi*; da realidade: *encontramos também lixo jogado em lugar inadequado, onde não pude deixar passar despercebido e falei da questão do descarte do lixo e dos problemas que o lixo pode ocasionar as nossas vidas*; expressa a preocupação da professora em abordar um conhecimento que seja significativo para a vida, que humanize e forme sujeitos conscientes, promotores de transformação social.

A partir das observações à escola campo desta pesquisa, observamos o quanto as atividades lúdicas desenvolvidas pelas educadoras conseguem obter um melhor rendimento na participação efetiva dos alunos. Seja dentro de sala de aula ou numa aula de campo, o contato direto com elementos da natureza desperta nos alunos o interesse em falar sobre determinação situação que já presenciaram com os seus familiares; relatam situações que experimentaram no momento da plantação ou cultivo de determinados alimentos; falam da condição da terra para poderem plantar e expressam detalhes de como conviver com a natureza do campo.

Esse tipo de metodologia, a nossa maneira de ver, agrega valores importantes à prática docente, além de promover e desenvolver a autonomia e o protagonismo dos alunos. Pois, quando o estudante se sente à vontade para participar desse momento da aula, apontando suas experiências e socializando seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto, a professora fomenta a autonomia dessa criança. A tarefa dessa educadora é acompanhar e sistematizar junto ao aluno o conhecimento científico (currículo formal) e o saber popular que advém da base.

Entretanto, adaptar conteúdos, priorizar o diálogo, reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos, optar por um método lúdico e reflexivo é um ofício extremamente laborioso, porque demanda da professora uma postura diferenciada sobre o processo de ensino aprendizagem, compreendendo uma postura crítico-reflexiva, criativa e humanizadora.

¹⁰ Termo utilizado por Santos (2017, p. 182) quando explicam que: “podemos falar em uma ‘Educação Popular do Campo’, uma vez que as concepções de ser humano, de mundo, conhecimento, história, educação e a dimensão política da educação defendida pela Educação do Campo são frutos dos acúmulos históricos dos movimentos sociais brasileiros, tendo como grande influência a sua prática em ações de Educação Popular”.

A mesma pergunta que fora realizada à professora Violeta sobre práticas e metodologias acerca do ensino de Geografia também direcionada à professora Hortênsia, que na ocasião respondeu: “*aula expositiva com cartazes e fotos; Roda de diálogos. Sei que aula de Campo é muito importante mais nunca fiz, me acomodo*”. Embora sabendo da importância e do diferencial que seria a aula de campo, a educadora prefere o modo tradicional, isto é, ministrar sua aula em sala.

Apesar da *roda de diálogos* ser mencionada pela professora, que é uma prática bastante relevante, a carga excessiva de atividades pode ser um elemento inibidor da prática pedagógica contextualizada, sobretudo, quando se espera uma abertura maior por parte dos professores da escola do campo, para a realização de atividades que suscitem uma conexão direta com a realidade campesina. Possivelmente, se a escola do campo fosse pensada a partir da perspectiva de Educação no/do Campo pelas instâncias superiores do município de Araçagi, a professora Hortênsia não sentisse um peso em modificar sua prática pedagógica, optando por uma aula de campo ao invés de permanecer em sala para não gastar tanto tempo com o conteúdo de Geografia, uma vez que ela é sistematicamente cobrada pela Secretaria de Educação à ensinar aos alunos a ler e escrever (Língua Portuguesa) e resolver problemas da Matemática. Corroborar com esse pensamento uma das falas de outra professora, quando atesta: “*procuro selecionar os conteúdos que considero mais interessantes para eles. Pois, na verdade o que é exigido da gente é Língua Portuguesa e Matemática*” (Entrevista concedida pela professora Rosa, 2022).

Em outro momento da entrevista a professora Hortênsia relata a sua dificuldade em lidar com as questões do campo, devido não ter nascido e nem residir no Assentamento. E, ademais, desde que está na escola (há 3 anos) nunca foi convidada para nenhuma formação promovida pela educação do município.

Por não ser do Assentamento e não conhecer a história a fundo da luta, na sala de aula trabalho pouco sobre o tema. Por não ter formação para professor do campo, isso dificulta um pouco o meu trabalho. Para superar procuro saber com a direção e com as colegas sobre o histórico de luta da comunidade (Entrevista concedida pela professora Hortênsia, 2022).

Vale salientar que esta não é uma realidade exclusiva do município de Araçagi-PB, mas de muitos outros municípios, o trabalho pedagógico do/a professor/a passa a ser monitorado periodicamente pelos integrantes das Secretarias de Educação, por meio de um conjunto de estratégias, que vão desde os planejamentos pedagógicos até as visitas em sala de aula, com o intuito de garantir as políticas educacionais de base liberal e técnica (Santos; Moura, 2010).

Constata-se que a formação continuada para professores/as, prática garantida perante a legislação educacional (LDB nº 9.394/1996, art. 62), compreendida enquanto movimento de complementariedade da formação inicial, atualização de conhecimentos e metodologias, ressignificação de metas e práticas superadas pelas novas tecnologias e conhecimento de abordagens específicas das etapas e modalidades da educação tem sido insuficiente para atender às demandas dos/as professores/as. Nesse quesito, as Secretarias de Educação dos municípios não têm sistematizado uma política de formação continuada específica para os professores que atuam em escolas do campo. Para ilustrar ainda mais essa problemática, apontamos a fala da professora Violeta:

A importância de trabalhar a geografia está principalmente voltada para a formação cidadã, que desenvolva o senso de criticidade. O problema que aponto no ensino de Geografia é o número de aula por semana, existe uma desvalorização da Geografia em nossas escolas, como se nosso aluno não aprendesse a ler com os conteúdos de Geografia. Existe uma supervalorização das disciplinas de Português e Matemática (Entrevista concedida pela professora Violeta, 2022).

O trabalho com o conteúdo geográfico pode e contribui para uma formação cidadã, desde que se torne ferramenta de um pensamento crítico-reflexivo. Para tanto, faz-se necessária a busca de significados e sentidos dados pelos discentes às diversas temáticas que embasam a vivência pedagógica dentro ou fora de sala de aula. A dificuldade encontrada pela professora Violeta é o tempo pedagógico destinado ao componente curricular Geografia. Mais uma vez, atesta-se tanto a hierarquização das áreas do conhecimento, bem como a dificuldade de se trabalhar de maneira interdisciplinar conteúdos que são tidos como elementares para o forjamento de uma Educação no/do Campo.

Nas escolas do campo as especificidades do currículo perpassam pelo entrelaçamento de necessidades tanto de temas que abrangem a educação, de modo geral, quanto daqueles que se inserem no contexto mais aproximado do campo, ou seja, de conhecimentos que possam dar visibilidade ao campo, suas formas e funções, além da cultura expressa pelo grupo que nele habita (Copatti; Callai, 2018, p. 235).

A compreensão tecida pelas autoras citadas ratifica o posicionamento da professora Violeta, quando garante que os/as alunos/as aprendem a ler tanto com os conteúdos da Base Comum Curricular bem como aqueles que são advindos das realidades do campo. É primoroso quando acontece o entrelaçamento entre saberes acadêmicos e os saberes populares, culturais, e a escola salta a frente quando entende que esse imbricamento de saberes não se constitui em perda, mas ganho pedagógico.

Na Escola Santa Lúcia algumas docentes já trabalham dessa maneira, incorporando a interdisciplinaridade dos conteúdos, mesmo que de modo embrionário e sem um direcionamento alinhado à rede municipal de ensino.

Utilizo, pesquisas, leituras, roda de conversas, aulas passeios, pois são metodologias que vejo que surte efeito, tanto na questão do alfabetizar, pois temos alunos que ainda não domina esse processo, pois a geografia dá abertura para o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, onde o conhecimento torna-se interdisciplinar como também são metodologias que aproximam os conteúdos da vivência deles (Entrevista concedida pela professora Margarida, 2022).

O trabalho interdisciplinar parece o melhor caminho para consolidar uma educação que atenda às duas demandas: a do currículo formal e a da parte diversificada, que realiza a abordagem local. Pois, quando não se atenta para a vivência dessas realidades concomitantes, a escola fragiliza o processo de consolidação da sua identidade, enquanto escola do campo e, ainda que esteja presente, teoricamente, em sua proposta pedagógica o fortalecimento da vivência e construção das identidades camponesas, se não se materializa na prática não tem como comprovar uma estrutura voltada para a formação dos cidadãos que vivem no campo.

A abordagem da parte diversificada pode ser também vista por meio das lentes interpretativas do conteúdo geográfico, porque quando se considera a diversidade presente no mundo, tanto no âmbito natural (paisagens, elementos físicos, territórios), quanto na diversidade étnica, religiosa, cultural, entre outras, que tornam cada lugar do mundo singular e rico em suas especificidades, os estudantes podem construir suas percepções e compreender o espaço onde habitam e suas dinâmicas (Copatti; Callai, 2018).

Para que se efetive essa relação complementar entre conteúdos da base comum para o ensino de Geografia, e os contextos vividos pelos/as estudantes do campo, além dos métodos e recursos já mencionados pelos/as professores/as, um recurso didático que ganha relevo tanto pelas falas das professoras entrevistadas, bem como pela adesão que é feita pelos municípios, o livro didático. Disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os livros didáticos, disponíveis em coleções para todas as etapas da Educação Básica, têm a finalidade de complementarem os conteúdos e as metodologias das aulas. Entretanto, sem uma publicação específica para realidades peculiares como as escolas do campo, tais coleções de livros, distribuídas e utilizadas nas escolas públicas do país padronizam conteúdos e deixam de lado as realidades socioculturais de cada município e estado do Brasil.

Quando indagadas se o ensino de Geografia tem abordado a questão agrária e o espaço agrário em Araçagi e se achavam temas pertinentes de serem trabalhados na escola, as respostas remetem ao livro enquanto o recurso didático mais utilizado e o que menos fala sobre tais questões. Vejamos:

O livro didático não traz, mais eu como professora dentro das minhas possibilidades trago essa discussão para a sala de aula, pois se queremos formar sujeitos pensantes e atuante nos espaços de vivências se faz necessário que tenham contato com essas temáticas. Penso que nós como escola poderíamos nos reunir e organizar um material como, por exemplo, uma cartilha que contemplasse esses conteúdos que comungam com a nossa história, para podermos trabalhar com nosso alunado, temos uma história linda de superação, e precisa ser escrita, até mesmo que muitos companheiros de luta já faleceram, então, se faz urgente essa produção (Entrevista concedida pela professora Margarida, 2022).

No livro didático é difícil encontrarmos essa abordagem, mas, nós como professores temos que trazer esses temas para a sala de aula, até mesmo que faz parte da nossa história, da nossa identidade como filhos e netos de assentados. Um momento que a Escola trabalha com mais afinco é no aniversário de Assentamento, onde convidamos pessoas que participaram da luta para conversar com os nossos alunos, passamos pesquisa para casa para entrevistar as lideranças mais velhas da comunidade, fazemos encenações sobre alguns atos da luta. Mas, penso que esse trabalho não pode se resumir tão somente em uma data específica. Essas crianças, esses jovens precisam ter acesso a essa história tão bonita e positiva, até mesmo que muitos atores da luta já morreram e a história não pode morrer, não pode ser esquecida, precisa ser respeitada e valorizada (Entrevista concedida pela professora Violeta, 2022).

Como filha de assentado mesmo que no período da luta e conquista do Assentamento eu morava em Brasília, mas entendo que a luta pela terra é preciso, pois traz dignidade. E sobre o espaço agrário de Araçagi conheço muito pouco. Acho temas importantes, mas trabalho apenas o Aniversário do Assentamento em forma de desenho, pintura e aula passeio pelo Assentamento e através de pequenas encenações: “o patrão colocando o cavalo dentro da Igreja enquanto o pessoal rezava”, “O capataz colocando o gado dentro da lavoura” (Entrevista concedida pela professora Maravilha, 2022).

Infelizmente o nosso material não é contemplado com essas questões, acho os livros muito alheios a realidade rural (Entrevista concedida pela professora Hortênsia, 2022).

É perceptível o quanto o livro didático esbarra em questões tão próprias da vida no campo. Todas as professoras sentem a distância entre o material disponibilizado pelo Ministério da Educação e as temáticas da ordem do dia relacionadas à realidade campesina. Embora exista essa lacuna pelo recurso didático, as professoras demonstram interesse pelas temáticas da questão agrária e o espaço agrário em Araçagi-PB, e realizam a discussão junto com os/as alunos/as. A professora Margarida chega a propor a construção de uma cartilha que atendessem os conteúdos relativos à história do Assentamento, para que não caia no esquecimento.

Registrar a história é documentar aquilo que a comunidade tem de mais importante para ser preservado ao longo do tempo. Esses registros, além de reproduzirem os saberes do

campesinato e das ações realizadas para formação do Assentamento, poderiam servir enquanto recurso didático para ser utilizado não somente nas aulas do componente curricular Geografia, mas de outras disciplinas.

Nos dizeres das professoras Violeta e Maravilha, quando falam de um material sistematizado sobre as temáticas voltadas ao campo, de modo geral, e ao Assentamento, ficam restritas às datas comemorativas, como por exemplo: o aniversário do Assentamento. Essa limitação poderia ser suprida caso a Secretaria Municipal de Educação de Araçagi disponibilizasse materiais didático-pedagógicos voltados para as escolas do campo.

Diante das narrativas das professoras, é possível constatar grandes desafios no contexto do ensino da Geografia em escola do campo, a priori a escassez de materiais didáticos específicos/contextualizados e direcionados para estudar questões voltadas à vivência do público camponês. Outro desafio é encontrar coleções didáticas nas quais as condições de vida no campo sejam contempladas de maneira equilibrada e que contribuam para a amplitude de visão de mundo dos sujeitos.

Vale salientar que desde o ano de 2011, o livro didático para o campo foi instituído pela Resolução de nº 40, que reza em seu “art. 1º - Prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo”. No entanto, esse livro ainda não chegou até a Escola Santa Lúcia, o que resulta na insatisfação das professoras.

A questão agrária, tão peculiar às discussões do campo, não compreende apenas as disputas por terra (espaço de trabalho), mas, também, as formas de relações sociais que se estabelecem mediante as realidades campesinas. É por esse motivo que a escuta atenta ao estudante não pode desapegar-se da prática pedagógica, nem tampouco os pedaços de vida que traduzem o cotidiano dos/as alunos/as ficarem de fora da sala de aula.

Assim sendo, os dramas e as tramas da existência no campo assumem a tarefa de suscitar as estratégias didático-metodológicas de algumas professoras da Escola, com a finalidade de oferecer mecanismos tanto para a leitura de mundo, quanto para a superação das condições opressoras e conflituosas da vida em sociedade. Desta feita, uma ação pedagógica desarticulada da realidade dos/as educandos/as enfraqueceria a proposta de fortalecimento e/ou construção das identidades campesinas, além de silenciar sua historicidade e os seus saberes construídos e acumulados dentro e fora da escola.

Neste capítulo, constatamos que a escola do campo tem se construído, em meio a debates, resistência e lutas. As professoras, que atuam nessa ambiência, sofrem pela ausência

de uma política pública voltada para a educação do campo que não seja apenas teoria, mas que saia das linhas do papel e se materialize no cotidiano escolar. E a realidade observada na Escola do Assentamento Santa Lúcia ilustra, ainda mais, o quanto a educação do campo precisa avançar. Por outro lado, nota-se o empenho e o comprometimento das professoras que, mesmo de forma tímida e desabrigadas pedagogicamente por meio da Secretaria de Educação, fortalecem a proposta de uma educação do campo crítico-reflexiva.

Por fim, o ensino do componente Geografia, embora esmagado pelo currículo formal, contribui para a promoção de uma educação do campo que reflete o global e o local, potencializando a discussão sobre as territorialidades e as vivências socioculturais de um povo. Portanto, a educação geográfica que tem burlado a dinâmica rígida de uma educação voltada para o conhecimento mínimo e fomentado uma discussão sobre as realidades campesinas. É a aula de Geografia que, apesar dos atropelos e da hierarquização das áreas do conhecimento, tem resistido em sua atuação perante o debate do Assentamento Santa Lúcia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso desta pesquisa, estivemos empenhados em compreender como as práticas pedagógicas, realizadas a partir do ensino de Geografia, desenvolvidas na Escola no/do campo, dialogam com a realidade dos sujeitos no processo de luta pela reforma agrária no Assentamento Santa Lúcia. Para alcançarmos este movimento, principiamos por analisar os marcos legais que fundamentam a proposta de ensino para as escolas no/do campo, no contexto do Assentamento Santa Lúcia no município de Araçagi-PB. Em seguida, elucidamos a reflexão sobre o papel da escola na construção do território e de luta pela terra no Assentamento Santa Lúcia. E, finalmente, sistematizamos as práticas pedagógicas do ensino de Geografia desenvolvidas na Escola que dialogam com a proposta da educação no/do campo.

O acesso aos marcos legais que fundamentam a proposta de ensino para as escolas no/do campo nos possibilitaram um entendimento mais acurado acerca do contexto do Assentamento Santa Lúcia. Partindo deles, a compreensão de Assentamento foi situada e analisada, permitindo-nos acessar às contribuições que os camponeses do Assentamento Santa Lúcia nos deram para a compreensão de territorialidade atualmente. Ademais, identificar e reconhecer as contribuições dos marcos legais que fundamentam a proposta de ensino para as escolas no/do campo foi mais do que um ganho teórico, na verdade, dizemos que é uma questão de justiça histórica, principalmente quando da ausência de uma política de estado mais efetiva e reparadora.

Os marcos regulatórios que amparam a proposta de educação no/do campo, se materializam em propostas educativas que atendem expectativas emancipatórias da educação no/do campo. Dessa literatura, extraímos alguns aspectos compreensivos e aproximativos que atendem tanto ao diálogo com a proposta educativa da Escola Santa Lúcia bem como a história de luta e resistência do povo do Assentamento, a saber: a formação de uma identidade campesina, a luta por uma educação do campo, a compreensão de território e pela luta da Terra no Assentamento.

Dessa maneira, a compreensão de educação no/do campo nos apontou para um dos lastros compreensivos dos processos de ensino aprendizagem da Escola Santa Lúcia, sobretudo, ao que tange as questões envolvendo o ensino de Geografia e as questões da vida no campo sob o pulsar pedagógico da referida escola.

Em relação aos princípios que caracterizam a Educação no/do Campo com o olhar para o ensino da Geografia, entendemos que, para esta investigação, eles nos possibilitaram não

somente o diálogo com a Escola campo de pesquisa, mas a ampliação do conceito de prática pedagógica a partir da ação-reflexão-ação dos sujeitos camponeses da Escola Santa Lúcia. A própria mudança da nomenclatura de “Educação rural” para “Educação do Campo” já atenta para essa necessidade pedagógica de se pensar o cotidiano das vivências. Isto é, a alteração para educação do campo não se refere unicamente a uma questão semântica, mas a um projeto de educação que emerge das demandas dos camponeses, compreendendo o campo enquanto território educativo, produtor de conhecimentos.

Nesta perspectiva, abordamos a Educação no/do Campo na esteira da Educação Popular forjada por Paulo Freire. Essa concepção nos possibilitou a compreensão de que a formação dos sujeitos do campo precisa ir além de um processo alfabetizador-mecânico para uma formação que possibilite a transformação da realidade pelo processo de conscientização e libertação dos sujeitos.

Em sociedades plurais, multiculturais e de tendência à privatização da educação, os imperativos preconizados pela pedagogia freireana iluminam as escolhas individuais, as relações intersubjetivas, as políticas públicas da formação dos sujeitos camponeses e o perfil formativo das escolas do campo. Embora, do ponto de vista normativo, tenhamos tido avanços para que haja a emancipação dos sujeitos do campo, foi possível refletir que a educação nessa ambiência é uma disputa de percepções de mundo, tal como enfatiza Paulo Freire.

A escola do campo do Assentamento Santa Lúcia foi compreendida, nesta pesquisa, como instrumento social na construção da territorialidade, pois a garantia de direitos à terra e a escola é constituída por meio da luta travada entre os camponeses e o patrão. A partir das entrevistas realizadas, foi possível perceber a história de luta e conquista do Assentamento Santa Lúcia. Foi a partir das memórias dos sujeitos que fizeram e fazem a história desse território (professoras, gestora, supervisor escolar, coordenadora pedagógica, lideranças da comunidade), que a história é reproduzida.

A luta pela terra gerou posteriormente a luta pela escola, em que demos vozes a esses atores sociais do Assentamento. Embora recente, compreendemos que o papel da Escola é fundamental na garantia de direitos, mas também como espaço de vivência de sujeitos que vivem e se reproduzem na terra.

Perante os conflitos narrados pelos colaboradores dessa pesquisa, o chão do Assentamento tornou-se palco de enfretamento e de conquista e, a partir das histórias evidenciadas, a educação nesse espaço continua se perpetuando a partir do comprometimento e a seriedade das professoras da Escola Santa Lúcia, quando engendram um trabalho voltado para as demandas dos alunos do campo.

Ao refletirmos sobre algumas políticas públicas que asseguram direitos inerentes aos camponeses, observamos que muitas delas não estão sendo executadas em razão dos desmontes dos programas e ações de governo que não priorizam a educação no/do campo.

Constatamos, ainda, que, embora a Escola Santa Lúcia se encontre dentro de uma dinâmica esmagadora e controladora do sistema, educadoras subversivas têm assumido o papel de construir uma educação no/do campo que reconhece e valoriza as identidades camponesas, fomentando a autonomia dos sujeitos do campo.

No itinerário elaborativo e aprendente dessa pesquisa, além de servimo-nos das contribuições teóricas da Educação do Campo, apoiamo-nos no método do materialismo histórico-dialético, quando o uso das análises bibliográficas e documental, das entrevistas semiestruturadas, da pesquisa participante e do diário de campo, foram ferramentas de acesso e coleta das informações. O método do materialismo histórico-dialético constitui-se como meio possibilitador da leitura e interpretação da história e suas interfaces (social, cultural, econômica e política).

Os resultados evidenciados apontam para uma tessitura entre vida, lutas, resistências e conquistas no itinerário formativo dos atores da Escola do campo do Assentamento Santa Lúcia. A tecelagem apontada fora construída de modo coletivo e intencional, a partir das histórias vivenciadas e narradas pelos colaboradores dessa investigação. Assim, os processos de ensino aprendizagem extrapolam os muros da escola e compreendem a formação do povo do Assentamento.

Destacamos a maneira como a proposta educativa (PPP) da Escola Santa Lúcia demarca movimentos de criação e reinvenção de uma proposta pedagógica assentada no campo. Movimentos que rompem com a prática de reprodução dos conteúdos abordados pelo livro didático e inauguram práticas emergentes capazes de dialogar com a realidade dos sujeitos. Por isso, ficou evidente a preocupação das educadoras em criar estratégias de interação entre a escola e a comunidade local.

O trabalho social e pedagógico da Escola junto às lideranças do Assentamento Santa Lúcia alarga a relação conhecimento e vida, de modo que a instituição passa a atuar como espaço possibilitador de empoderamento dos camponeses daquela localidade. Através das ações comunitárias, como: construção participativa do PPP da Escola, campanhas de conscientização, comemorações de datas simbólicas vivenciadas de modo qualitativamente diferenciado, denota o que a instituição propõe em termos de uma educação cidadã, ético-política e do campo.

Nestes caminhos de conquista do território, os homens e as mulheres do Assentamento Santa Lúcia foram tecendo a sua formação pessoal/social e econômica/política que atesta a

proposta emancipatória, que abarca a concepção de uma educação no/do campo. As trajetórias forjadas por esses sujeitos camponeses ainda elucidam o potencial transformador, de natureza social, adotado posteriormente pela Escola Santa Lúcia (evidenciado na prática e em sua proposta educativa) com o intento de promover consciência crítica, sujeitos eticamente comprometidos com a educação e humanamente abertos ao diferente.

Em contrapartida, destacamos a preocupação das educadoras da Escola Santa Lúcia a respeito da falta de material didático específico para a educação do campo. O recurso predominante é o livro didático que, comumente, não se aproxima de uma proposta formativa para o sujeito do campo. Pelo contrário, reforça o modelo elitista de uma educação que homogeneiza e nivela por baixa a formação dos indivíduos, ofertando um conhecimento básico. Nele, os diferentes são invisibilizados e a diversidade é tratada enquanto problema pedagógico.

Em meio a falta de um material sistematizado pela Secretaria de Educação do município, foi constatado o apreço por parte das professoras em adaptarem os conteúdos à realidade dos seus alunos, sobretudo, em se tratando dos conteúdos geográficos. A adaptação acontece a partir dos conteúdos abordados no livro didático, sem esse processo de adaptação a escola do campo não tem o mesmo sentido, porque, certamente, alguns conhecimentos basilares à vida do campo serão desconhecidos e deixados de lado.

Nesse diapasão, observamos a hierarquia dos componentes curriculares, em que algumas áreas do conhecimento são supervalorizadas em detrimento de outras. Essa questão é, por vezes, reforçada tanto pelas Secretarias Municipais de Educação quanto pelas Unidades de Ensino. No caso da Escola Santa, há uma valorização dos Componentes Língua Portuguesa e Matemática que acaba por definir a matriz curricular. Assim, componentes curriculares como Geografia, Ciências e História ficam meio que em segundo plano. Então, prioriza-se o ensino da Língua Portuguesa e das Ciências Matemáticas e quando sobra algum tempo no tempo pedagógico, estuda-se alguns conteúdos dos outros componentes.

Há um calendário/horário oficial para que as disciplinas sejam ministradas durante a semana, definido pela própria escola, porém quando há um demasiado número de demandas e exigências da Secretaria de Educação, as professoras precisam alterar esse horário e as disciplinas de carga horária menor são penalizadas. E, assim, aquele conteúdo que possibilitaria um olhar mais amplo sobre a realidade do campo “fica para depois”.

Destarte, a pesquisa apresentada pôde constatar o quanto a educação no/do campo precisa avançar no tocante ao incentivo e promoção das políticas públicas. Essa modalidade de ensino precisa que o poder público enxergue o campo como *lócus* de produção do conhecimento

e não como mero espaço monocultor. Aos estudantes do campo sejam garantidos os direitos aos conhecimentos peculiares e necessários ao fortalecimento de suas identidades campestinas.

Com relação aos educadoras, percebemos o quanto têm sofrido em suas práticas pedagógicas quando se trata de auxílio a nível de material didático e a formação continuada, responsabilidades da Secretaria de Educação. A defasagem do Poder Público, com relação a educação do campo, é não enxergar o potencial que esse modelo educacional agrega em seu fazer pedagógico. Por outro lado, constamos o empoderamento de professoras que, em meio às adversidades das condições precárias da educação, não se rendem e fomentam práticas pedagógicas diferenciadas, com o intuito de fortalecerem a proposta de uma educação do campo popular, crítico-reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. ROCHA-LEÃO, Otávio Miguez. Trabalho de Campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: nº 84, p. 51-67, 2006.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Nordeste**: alternativas da agricultura. Campinas: Papirus, 1988.
- ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Marcio Adriano. SANTOS Shilton Roque dos. O Pronatec Campo e o contexto do campo e da educação do campo no Brasil. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 1, v.1, nº 3, set/dez. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/238512-132477-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.
- BARBOSA, Maria Edivani Silva. A Geografia na Escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. xx, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N12/Art-7-Revista-Ensino-Geografia-v7-n12-Barbosa.pdf> Acesso em: 10 abr. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**; Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. 1977.
- BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **EccoS Revista Científica**, núm. 45, pp. 221-236, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/715/71557480014/html/>. Acesso em: 06 abr. 2022
- BONNEMAISON, Joël. Viagem em torno do território. IN: ROSENDAHL, Zeny, CORRÊA, Roberto Lobato. (orgs.) **Manifestação da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- BORGES, Heloisa da Silva. SILVA, Helena Borges da. A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro, (Org.) **Educação do Campo: epistemologia e prática**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação de pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo R. (orgs.) **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida SP; Ideias e Letras, 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96. – Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Disponível em: 20 fev.2020

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, DE 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Disponível em: 20 fev.2020

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006** - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12741-ceb-2006>. 20 fev.2022.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20da,agosto%20de%202001%2C%20e%20a. Acesso em: 06 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto Base: ProJovem Campo–Saberes da Terra**, edição 2009. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/projovem_projetobase2009%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/projovem_projetobase2009%20(1).pdf). Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jun. 2022

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=8
17. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Brasília 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm#:~:text=O%20Projovem%20Campo%20%2D%20Saberes%20da%20Terra%20atender%C3%A1%20a%20jovens%20com,24%20de%20julho%20de%202006.
Acesso em: 14 fev. 2022

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009.** Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília, 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf. Acesso em: 15 mar. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de acesso ao ensino técnico e emprego - PRONATEC. Brasília, 2011. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12513&ano=2011&ato=eeeETU1UMVpWT28f>. Acesso em: 10 mar. 2011.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. Brasília, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **MEC trabalha no enfrentamento de desigualdades na educação.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-trabalha-no-enfrentamento-de-desigualdades-na-educacao>. 09 de jun.2023.

BRASIL. **Presidente Lula retoma Consea e prioriza agenda de combate à fome.** Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/02/presidente-lula-retoma-consea-e-prioriza-agenda-de-combate-a-fome>. Acesso em: 09 de jun.2023.

BRASIL. INCRA, **Relatório Administrativo de Desapropriação cedido pelo Incra**. João Pessoa: 2005.

CACETE, Núria Hanglei. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa; (Org). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMACHO Rodrigo Simão. O programa nacional de educação na reforma agrária (proneira): uma política pública de educação do campo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. 2, p.119-127, abr/jun 2015. Acesso em: 22 abr. 2022.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Papirus, 2012.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à educação do campo: a luta continua! **Aurora** ano III, n. 5, 2009. Disponível em:
file:///C:/Users/User/Downloads/1%20A%20DO%20DIREITO%20%C3%80%20EDUCA%
C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20A%20LUTA%20CONTINUA.pdf. Acesso em:
10 mar. 2022.

COPETTI, Carina. CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia em educação do campo e o uso do livro didático. Editora Unijuí. **Contexto & Educação**, Ano 33, n. 105, p. 222-247, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/7283-Texto%20do%20artigo-35460-1-10-20180626%20(1).pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

COSTA, Luciéllo Marinho da. **Práticas pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo**. 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

FACCIO Sara de Freitas. **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas** / Evandro Ghedin (organizador). – 1. Ed, - São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. IN: ARROYO, Miguel Gonzales, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica. Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação nacional para uma educação do campo, 2004.

- FERNANDES, Bernardo Mançano. Conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A.M. (org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Ed. da Unicamp, v. 1, 2008, p. 173-224. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/564> Acesso em: 20 jun.2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli. Salette. *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. Chapecó, SC: Argos, 2018.
- HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização: Do Fim dos Territórios à Multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/aracagi/pesquisa/37/0?ano=2021&tipo=ranking>. Acesso em: 07 set. 2023.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora Unicamp, 1990.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LORENZO, Ivanalda Dantas Nobrega Di. **Construção do conhecimento e a reafirmação do território: a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2013.
- MACHADO, Aline Maria Batista. **Organizações Não-Governamentais – ONGs: trajetórias, concepções e práticas em educação popular**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- MARCOS, Valéria. Trabalho de campo em Geografia: Reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: n. 84, p. 105-136, 2006.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e política no Brasil**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis: 1981.
- MARX, Karl. **O capital: o processo de produção do capital**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. 2021. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em; file:///C:/Users/User/Downloads/Texto_4_Grupo_1_-_2_Encontro_Educacao_do_Campo_no_cenario_no_seculo_21.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. 1. edição, FFLCH, São Paulo: 2007. Disponível em: https://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/modo_capitalista.pdf. Acesso em 28. out. 2022.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/H7WMxZswgv6zR6MZJx5DHCm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 28. out. 2022

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

PEREIRA, Isabele Aparecida Gomes. **Assentamentos rurais e qualidade de vida: um estudo de caso no PA Santa Verônica município de Damião-PB**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_cc7fb7495f196d958bd3ca9764beae38. Acesso em: 11 jul. 2022.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2013.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria. Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

ROCHA, Solange. Silva, José Antonio Novaes da. À luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, p. 55-82, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/[%20SolangeRocha%20%20e%20Antonio%20-%20Lei%2010639%20]189-1-366-1-10-20170224%20(4).pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Científica da Faccat**, v. 6, n. 1-2, 2008.

ROSSATO, Maíra Suertegaray. Geografia e leitura literária na escola: representatividade, identidade e empoderamento. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 11, n. 21, p. 14-37, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Art2-v11-n21-Revista-Ensino-Geografia-Rossato.pdf. Acesso em: 01 nov.2020.

SANTOS, Ademar Vieira dos Santos. ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. Perspectivas curriculares para a educação do campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. *In: GHEDIN, Evandro, (Org.) Educação do Campo: epistemologia e prática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

SANTOS, Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos. BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Da educação popular à educação do campo: Construção de um projeto de educação para a transformação social**. *In: SCOCUGLIA, Afonso Celso. COSTA, Luciélis Marinho da. (orgs.) Histórias da Educação Popular do tempo presente*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

SANTOS, Sílvia Karla Batista de Macena Martins dos. **Educação popular e educação do campo: relação entre teorias e práticas na formação de educadores no curso de pedagogia – educação do campo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SERPA Ângelo. O trabalho de campo em Geografia: Uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: nº 84, p. 7-24, 2006.

SILVA, Arthur Carlos da Silva. SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação Popular na escola pública: uma prática educativa para transformação social**. *In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*. 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA13_ID2822_23092016122127.pdf. Acesso em 01 mar. 2022.

SILVA, Jeane Tranquelino da. **Projeto Sal da Terra: um estudo acerca da experiência de Formação Continuada para Educadores (as) da Educação de Jovens e Adultos**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2017.

SILVA, Anderson Carlos da. ARAÚJO, Rosiléa Agostinha de. FERNANDES, George Pimentel. **Cultura e merenda escolar: possíveis conexões**. CONEDU, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID4634_19092019211310.pdf. Acesso em 18 out. 2022.

SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos Aprendentes e Ensinantes dos Artesãos/ãs do Alto do Moura – Tessitura de vida e formação**. 2011. 279 f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Savia Bona Vasconcelos. **Trabalho, educação do campo e emancipação, da ideologia à materialidade: Uma análise do processo de institucionalização da Educação do**

Campo. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081/33638>. Acesso em: 26 abr. 2022.

SOUZA, Daniel Vieira. **A construção da Barragem Araçagi-PB e as transformações sociais e culturais da comunidade Tainha**. Monografia de Geografia, Universidade Estadual da Paraíba, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/PDF%20-%20Daniel%20Vieira%20de%20Souza.pdf>. Acesso em 18 out. 2022.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda –1960-1980**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STRECK, Danilo R. Pesquisar é pronunciar o mundo. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo R. (orgs). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida SP; Ideias & Letras, 2006.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 24º ed. São Paulo: Papirus, 2008.

ANEXOS

**ANEXO 1 - Certidão de aprovação da pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia – PPGG/UFPB**



*Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Centro de Ciências Exatas e da Natureza - CCEN
Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG*

DECLARAÇÃO

*Declaro para os devidos fins que o projeto de pesquisa do estudante
Junio Santos da Silva matrícula nº 20211001916, sob o título “**Educação
do Campo e o Ensino de Geografia na Escola do Assentamento Santa Lúcia
Araçagi-PB**”, foi aprovado pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação
em Geografia do CCEN/UFPB.*

*Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de
Ciências Exatas e da Natureza da UFPB, em 10 de março de 2022.*

Jonas
Prof. Dr. Jonas Otaviano P de Souza
Coordenador do PPGG-UFPB
Mat. SIAPE 1483587

ANEXO 2 - Aprovação junto ao Comitê de Ética

CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB

Continuação do Parecer: 5.432.758

Para uma maior aproximação com os sujeitos a serem investigados, faremos uso da pesquisa participante. Recorreremos ao caderno de campo e o uso do gravador para registrar as experiências de vivências dos sujeitos da pesquisa no território. Desenvolveremos a investigação por intermédio da pesquisa participante, por possibilitar maior interação do pesquisador com comunidade

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

vide campo conclusões ou pendências e lista de inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não foram observados óbices éticos

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1904352.pdf	19/05/2022 20:58:02		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	19/05/2022 20:57:33	JUNIO SANTOS DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.pdf	12/04/2022 20:25:40	JUNIO SANTOS DA SILVA	Aceito
Orçamento	PREVISAORCAMENTARIA.pdf	12/04/2022 20:24:19	JUNIO SANTOS DA SILVA	Aceito
Outros	CERTIDAODEAPROVACAODOPROJETODEPESQUISA.pdf	12/04/2022 20:23:34	JUNIO SANTOS DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMADEEXECUCAO.pdf	12/04/2022	JUNIO SANTOS DA SILVA	Aceito

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB e 1º Andar**Bairro:** Cidade Universitária**CEP:** 58.051-900**UF:** PB**Município:** JOAO PESSOA**Telefone:** (83)3216-7791**Fax:** (83)3216-7791**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA -
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.432.758

Cronograma	CRONOGRAMADEEXECUCAO.pdf	20:22:34	SILVA	Aceito
Declaração de concordância	TERMODEANUENCIA.pdf	12/04/2022 20:22:13	JUNIO SANTOS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISADEMESTRAD O.pdf	12/04/2022 20:19:05	JUNIO SANTOS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.pdf	12/04/2022 20:16:48	JUNIO SANTOS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	12/04/2022 20:14:56	JUNIO SANTOS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 26 de Maio de 2022

Assinado por:

**Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB 2, 1º Andar

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta de anuência



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA MESTRADO**



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: “Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Escola do Assentamento Santa Lúcia Araçagi/PB”, a ser desenvolvida pelo aluno **Junio Santos da Silva**, do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a. **Dra. Amanda Christinne Nascimento Marques**.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também, no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada à apresentação à direção da mesma, da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/17 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

João Pessoa-PB, 14 de fevereiro de 2022.


Assinatura do Responsável

Rosineide Marinho de Souza
Matrícula - 1011690
Secretaria de Educação


Nome completo do responsável
CPF: 826.484.254-20
CNPJ:



22.755.781/0001-67
SEC. MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
AV. OLÍVIO MAROJA, 354 - CENTRO
CEP: 58270-000 ARAÇAGI PARAÍBA

APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista para as professoras

PESQUISA – Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Escola do Assentamento Santa Lúcia Araçagi/PB

Roteiro de entrevista semiestruturada para as professoras do Assentamento Santa Lúcia – Araçagi/PB. Data ____/____/____

1- Identificação Pessoal

- Idade: _____
- Sexo: () feminino () masculino
- Cidade: _____

2- Identificação Profissional

- Possui graduação? () sim () não Especificar: _____
- Possui pós-graduação? () sim () não
- Especialização: _____
Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
- Mestrado: _____
Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
- Doutorado: _____
Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

3- Dados profissionais

- Tempo de atuação na área Educação: _____
- Tempo de atuação da Escola Santa Lúcia: _____
- Como veio trabalhar nessa Escola? _____

4- Tempo de atuação na Escola no/do campo: ____ anos

5-Quais os dispositivos legais que regem a Educação do Campo que você conhece?

6-Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola? Como aconteceu essa discussão? Quem foram as pessoas que participaram desse processo? Como foi a participação dos pais/comunidade nesse processo? Já houve reunião para avaliá-lo? Quem participou? Como o PPP orienta o planejamento e a prática pedagógica na Escola?

7-O PPP da Escola relata a luta pela terra do Assentamento? Traz os princípios da educação do campo e propõe uma educação diferenciada respeitando o contexto de vida dos alunos?

8-Em sala de aula você aborda essa questão, é possível que você descreva como executa o tema? Ele está articulado com algum conteúdo?

9-Atualmente o PPP se encontra atualizado?

10- O que você entende por Educação no/do campo?

11- Quais os saberes que você adquiriu na sua formação inicial referente Educação no/do campo?

12-Dos saberes aprendidos na sua formação profissional, quais são mobilizados em sua prática pedagógica para trabalhar com os educandos do campo?

13-Com base na sua experiência, você acha necessária alguma preparação, ou seja, formação específica para trabalhar com os sujeitos do campo?

14- Como se deu sua formação para trabalhar em uma Escola no/do campo?

15- O município ofertou ou oferta alguma formação para trabalhar com a Educação do/no campo?

- 16- A escola trabalha a história de luta e conquista do Assentamento no seu currículo? (Em caso de sim) Como?
- 17- Qual o espaço que a escola dá para trabalhar os saberes populares dos mais velhos do Assentamento? Se ocorreu alguma atividade, descreva como foi realizada
- 18-Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar os princípios da educação do /no campo? (Caso tenha) O que você faz para superar?
- 19-Em relação ao currículo, você acha que atende às especificidades dos camponeses (vida dos trabalhadores do assentamento)?
- 20-O que você faz para atender às especificidades dos educandos do campo nas atividades que são realizadas?
- 21-Em sua prática profissional da Educação do/no campo, há momentos coletivos entre você e os demais profissionais da escola? Como são esses momentos? Como você avalia esses momentos?
- 22-A Secretaria de Educação do Município tem projeto específico para as escolas do/no campo de Assentamento?
- 23-Quais projetos a escola desenvolve durante o ano letivo?
- 24-Quais eventos a escola promove que tem conexão com a história de vida dos alunos?
- 25-Como foi construída a escola do Assentamento Santa Lúcia?
- 26-Você considera a Escola que você trabalha como uma Escola do Campo? Justifique.
- 27-Você acha que por a Escola ser do campo e está situada em um território de Assentamento ela deveria ter uma prática de ensino diferenciada das demais Escolas?
- 28-Como você descreve o ensino de geografia (importância, avanços e desafios na realização da prática pedagógica).
- 29- Como os conteúdos da Geografia são trabalhados na sala de aula? Há preocupação em enfatizar a realidade dos alunos?
- 30-Quais metodologias utilizadas nas aulas de geografia que colabora com a aprendizagem?
- 31-A sua formação docente referente ao componente curricular de geografia contribuiu para o seu desempenho profissional? Ou você adquiriu experiência com a prática em sala de aula?
- 32-Você se preocupa em relacionar os conteúdos de Geografia com o contexto social do aluno, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo deles?
- 33-O ensino de Geografia tem abordado a questão agrária e o espaço agrário em Araçagi? Você acha que seriam temas pertinentes? Por quê?
- 34-Depois a conclusão da formação, você percebe onde os alunos realizam a continuidade dos estudos?
- 35-Os jovens do assentamento têm permanecido no campo?

APÊNDICE 3– Roteiro de Entrevista para Gestora

PESQUISA – Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Escola do Assentamento Santa Lúcia Araçagi/PB

Roteiro de entrevista semiestruturada para a Gestora do Assentamento Santa Lúcia Araçagi/PB. Data ____/____/____

1- Identificação Pessoal

- Idade:_____
- Sexo: () feminino () masculino
- Cidade:_____

2- Identificação Profissional

- Possui graduação? () sim () não Especificar:_____
- Possui pós-graduação? () sim () não
- Especialização:_____
- Instituição:_____ Ano de conclusão:_____
- Mestrado:_____
- Instituição:_____ Ano de conclusão:_____
- Doutorado:_____
- Instituição:_____ Ano de conclusão:_____

3- Dados profissionais

- Tempo de atuação na área Educação:_____
- Tempo de atuação da Escola Santa Lúcia:_____
- Como veio trabalhar nessa Escola?_____

4- Tempo de atuação na Escola no/do campo: ____ anos

5- Quais os dispositivos legais que regem a Educação do Campo que você conhece?

6- Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola? Como aconteceu essa discussão? Quem foram as pessoas que participaram desse processo? Como foi a participação dos pais/comunidade nesse processo? Já houve reunião para avaliá-lo? Quem participou? Como o PPP orienta o planejamento e a prática pedagógica na Escola?

7- O PPP da Escola relata a luta pela terra do Assentamento? Traz os princípios da educação do campo e propõe uma educação diferenciada respeitando o contexto de vida dos alunos?

8- Atualmente o PPP se encontra atualizado?

9- O que você entende por Educação no/do campo?

10- Quais os saberes que você adquiriu na sua formação inicial referente Educação do/no campo?

11- Dos saberes aprendidos na sua formação profissional, quais são mobilizados na gestão da Escola?

12-Com base na sua experiência, você acha necessária alguma preparação, ou seja, formação específica para trabalhar com os sujeitos do campo?

13-Como se deu sua formação para trabalhar em uma Escola no/do campo?

14-O que você considera positivo na Educação no/do campo?

15-O município ofertou ou oferta alguma formação para trabalhar com a Educação do/no campo?

16-A escola trabalha a história de luta e conquista do Assentamento no seu currículo? (Em caso de sim) Como?

- 17- Qual o espaço que a escola dá para trabalhar os saberes populares dos mais velhos do Assentamento?
- 18- Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar os princípios da educação do/no campo? (Caso tenha) O que você faz para superar?
- 19- Em relação ao currículo, você acha que atende às especificidades dos campesinos?
- 20- O que você faz para atender às especificidades dos educandos do campo nas atividades que são realizadas?
- 21- Em sua prática profissional da Educação do/no campo, há momentos coletivos entre você e os demais profissionais da escola? Como são esses momentos? Como você avalia esses momentos?
- 22- Quais as metodologias utilizadas nas aulas de geografia que você observa que colabora com a aprendizagem?
- 23- A Secretaria de Educação do Município tem projeto específico para as escolas do/no campo de Assentamento?
- 24- Quais projetos a escola desenvolve durante o ano letivo?
- 25- Quais eventos a escola promove que tem conexão com a história de vida dos alunos?
- 26- Como foi construída a escola do Assentamento Santa Lúcia?
- 27- Você considera a Escola que você trabalha como uma Escola do Campo? Justifique.

APÊNDICE 4 – Roteiro de Entrevista para a coordenadora pedagógica

PESQUISA – Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Escola do Assentamento Santa Lúcia Araçagi/PB

Roteiro de entrevista semiestruturada para coordenadora pedagógica do Assentamento Santa Lúcia – Araçagi/PB. Data ____/____/____

1- Identificação Pessoal

- Idade: _____
- Sexo: () feminino () masculino
- Cidade: _____

2- Identificação Profissional

- Possui graduação? () sim () não Especificar: _____
- Possui pós-graduação? () sim () não
- Especialização: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

- Mestrado: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

- Doutorado: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

3- Dados profissionais

- Tempo de atuação na área
Educação: _____
- Tempo de atuação da Escola Santa
Lúcia: _____
- Como veio trabalhar nessa
Escola? _____

4- Tempo de atuação na Escola no/do campo: ____ anos

5- Quais os dispositivos legais que regem a Educação do Campo que você conhece?

6- Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola? Como aconteceu essa discussão? Quem foram as pessoas que participaram desse processo? Como foi a participação dos pais/comunidade nesse processo? Já houve reunião para avaliá-lo? Quem participou? Como o PPP orienta o planejamento e a prática pedagógica na Escola?

7- O PPP da Escola relata a luta pela terra do Assentamento? Traz os princípios da educação do campo e propõe uma educação diferenciada respeitando o contexto de vida dos alunos?

8- Atualmente o PPP se encontra atualizado?

9- O que você entende por Educação no/do campo?

10- Quais os saberes que você adquiriu na sua formação inicial referente Educação do/no campo?

11- Dos saberes aprendidos na sua formação profissional, quais são mobilizados na supervisão da Escola?

12- Com base na sua experiência, você acha necessária alguma preparação, ou seja, formação específica para trabalhar com os sujeitos do campo?

13- Como se deu sua formação para trabalhar em uma Escola no/do campo?

14- O que você considera positivo na Educação no/do campo?

15- O município ofertou ou oferta alguma formação para trabalhar com a Educação do/no campo?

- 16- A escola trabalha a história de luta e conquista do Assentamento no seu currículo? (Em caso de sim) Como?
- 17- Qual o espaço que a escola dá para trabalhar os saberes populares dos mais velhos do Assentamento?
- 18- Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar os princípios da educação do /no campo? (Caso tenha) O que você faz para superar?
- 19- Em relação ao currículo, você acha que atende às especificidades dos camponeses?
- 20- O que você faz para atender às especificidades dos educandos do campo nas atividades que são realizadas?
- 21- Em sua prática profissional da Educação no/do campo, há momentos coletivos entre você e os demais profissionais da escola? Como são esses momentos? Como você avalia esses momentos?
- 22- Quais as metodologias utilizadas nas aulas de geografia que você observa que colabora com a aprendizagem?
- 23- A Secretaria de Educação do Município tem projeto específico para as escolas do/no campo de Assentamento?
- 24- Quais projetos a escola desenvolve durante o ano letivo?
- 25- Quais eventos a escola promove que tem conexão com a história de vida dos alunos?
- 26- Como foi construída a escola do Assentamento Santa Lúcia?
- 27- Você considera a Escola que você trabalha como uma Escola do Campo? Justifique?

APÊNDICE 5 – Roteiro de Entrevista para supervisor escolar

PESQUISA – Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Escola do Assentamento Santa Lúcia Araçagi/PB

Roteiro de entrevista semiestruturada para supervisor escolar do Assentamento Santa Lúcia – Araçagi/PB. Data ____/____/____

4- Identificação Pessoal

- Idade: _____
- Sexo: () feminino () masculino
- Cidade: _____

5- Identificação Profissional

- Possui graduação? () sim () não Especificar: _____
- Possui pós-graduação? () sim () não
- Especialização: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

- Mestrado: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

- Doutorado: _____
- Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

6- Dados profissionais

- Tempo de atuação na área Educação: _____
- Tempo de atuação da Escola Santa Lúcia: _____
- Como veio trabalhar nessa Escola? _____

4- Tempo de atuação na Escola no/do campo: ____ anos

5- Quais os dispositivos legais que regem a Educação do Campo que você conhece?

6- Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola? Como aconteceu essa discussão? Quem foram as pessoas que participaram desse processo? Como foi a participação dos pais/comunidade nesse processo? Já houve reunião para avaliá-lo? Quem participou? Como o PPP orienta o planejamento e a prática pedagógica na Escola?

7- O PPP da Escola relata a luta pela terra do Assentamento? Traz os princípios da educação do campo e propõe uma educação diferenciada respeitando o contexto de vida dos alunos?

8- Atualmente o PPP se encontra atualizado?

9- O que você entende por Educação no/do campo?

10- Quais os saberes que você adquiriu na sua formação inicial referente Educação do/no campo?

11- Dos saberes aprendidos na sua formação profissional, quais são mobilizados na supervisão da Escola?

12- Com base na sua experiência, você acha necessária alguma preparação, ou seja, formação específica para trabalhar com os sujeitos do campo?

13- Como se deu sua formação para trabalhar em uma Escola no/do campo?

- 14- O que você considera positivo na Educação no/do campo?
- 15- O município ofertou ou oferta alguma formação para trabalhar com a Educação no/do campo?
- 16- A escola trabalha a história de luta e conquista do Assentamento no seu currículo? (Em caso de sim) Como?
- 17- Qual o espaço que a escola dá para trabalhar os saberes populares dos mais velhos do Assentamento?
- 18- Quais são as dificuldades que você encontra para trabalhar os princípios da educação do /no campo? (Caso tenha) O que você faz para superar?
- 19- Em relação ao currículo, você acha que atende às especificidades dos camponeses?
- 20- O que você faz para atender às especificidades dos educandos do campo nas atividades que são realizadas?
- 21- Em sua prática profissional da Educação do/no campo, há momentos coletivos entre você e os demais profissionais da escola? Como são esses momentos? Como você avalia esses momentos?
- 22- Quais metodologias utilizadas nas aulas de geografia que você observa que colabora com a aprendizagem?
- 23- A Secretaria de Educação do Município tem projeto específico para as escolas do/no campo de Assentamento?
- 24- Quais projetos a escola desenvolve durante o ano letivo?
- 25- Quais eventos a escola promove que tem conexão com a história de vida dos alunos?
- 26- Como foi construída a escola do Assentamento Santa Lúcia?
- 27- Você considera a Escola que você trabalha como uma Escola do Campo? Justifique?

APÊNDICE 6 – Roteiro de Entrevista para Lideranças do Assentamento

PESQUISA – Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Escola do Assentamento Santa Lúcia Araçagi/PB

Roteiro de entrevista semiestruturada para Lideranças do Assentamento Santa Lúcia – Araçagi/PB. Data ____/____/____

1- Identificação Pessoal

- Idade:_____
- Sexo: () feminino () masculino
- Cidade:_____

2- Identificação Profissional

- Possui graduação? () sim () não Especificar:_____
- Possui pós-graduação? () sim () não
- Especialização:_____

3. Relate sobre a história do conflito ocorrido na Fazenda Santa Lúcia?

4. Quais os mediadores que se fizeram presentes no período do conflito?

5. Foi necessário agregar mais famílias ao movimento de luta pela terra na Fazenda Santa Lúcia?

6. Como foi feita a distribuição dos lotes?

7. Você pode elencar alguns problemas ou conflitos que você percebe a existência no Assentamento que podem interferir no desenvolvimento do mesmo?

8. O que é a terra para você? Por que assumiu a luta pela terra?

9. Qual o espaço que a escola dá para trabalhar os saberes populares dos mais velhos do Assentamento?

10. Como foi construída a escola do Assentamento Santa Lúcia?

11. Quais são as principais necessidades da comunidade hoje?

12. Quais projetos estão sendo desenvolvidos na comunidade?

13. Quais eventos a escola promove que tem conexão com a história de vida dos alunos?