



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

LENIRA LINS DA SILVA

**TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O
ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO DE REFORMA
AGRÁRIA TIRADENTES/PB**

João Pessoa – PB
Fevereiro de 2024

LENIRA LINS DA SILVA

**TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O
ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO DE REFORMA
AGRÁRIA TIRADENTES/PB**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG – UFPB), em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amanda Christinne Nascimento Marques

Mestranda: Lenira Lins da Silva

João Pessoa – PB
Fevereiro de 2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586t Silva, Lenira Lins da.

Território e educação no/do campo : um olhar sobre o ensino de Geografia na escola do assentamento de reforma agrária Tiradentes/PB / Lenira Lins da Silva. - João Pessoa, 2024.

216 f. : il.

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

1. Ensino de Geografia. 2. Educação no campo. 3. Reforma agrária - Tiradentes/PB. I. Marques, Amanda Christinne Nascimento. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:910(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

"TERRITORIO E EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA TIRADENTES/PB"

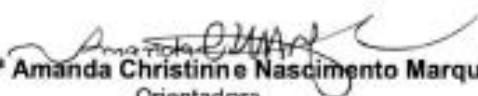
por

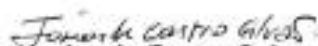
Lenira Lins Da Silva

Dissertação de Mestrado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-graduação em
Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do grau de Mestre em
Geografia.

Área de concentração: Território, trabalho e Ambiente.

Aprovado por:


Prof.ª Dr.ª Amanda Christinne Nascimento Marques
Orientadora


Prof. Dr. Josias de Castro Galvão
Examinador interno


Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima Ferreira Rodrigues
Examinadora externa

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-graduação em Geografia
Cursos de Mestrado e Doutorado em Geografia

Fevereiro/2024.

DEDICATÓRIA

A Deus, ao meu filho Josué, meu esposo Reginaldo, meus pais, meus irmãos e aos professores que contribuíram com minha trajetória acadêmica. Dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, lâmpada para meus pés e luz na minha vida, nos momentos mais difíceis me deu força e perseverança para concluir este trabalho.

A minha mãezinha do céu, Nossa Senhora de Fátima, por interceder e estar ao meu lado nos passos que venho trilhando, nas escolhas e decisões tomadas na minha trajetória acadêmica.

Aos meus familiares, em especial meus queridos pais, Maria Francisca Lins da Silva e Arlindo Lourival da Silva. A cada escolha que faço vocês são a base que me sustenta, que me dá força e coragem para lutar pelos meus sonhos. Aos meus irmãos, Valdecir, Maria Eduarda, Lenilda, Luciano, Laércio, José, Aluízio pela motivação e por acreditarem que sou capaz. Vocês são essenciais na minha vida, mesmo na minha ausência em vários momentos, me compreenderam; jamais esquecerei do apoio e tudo que fizeram por mim.

Ao meu querido esposo, Reginaldo, meu porto seguro e o primeiro a me incentivar, é aquele que está ao meu lado em todos os momentos importantes. Essa conquista, em parte, é resultado de todo o companheirismo e vitórias que conquistamos caminhando juntos. Agradeço por trilhar comigo este caminho, pela amizade, carinho, paciência e amor.

À minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Amanda Christinne Nascimento Marques, pelo apoio, pela confiança, e, principalmente, por todos os conhecimentos compartilhados durante o mestrado. Foram reflexões valiosas que levarei para toda a vida. Agradeço pelo tempo dedicado nas orientações, pela paciência e por confiar na minha capacidade, você foi fundamental para o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho.

Agradeço aos professores que participaram da banca, pelas contribuições e participação na avaliação da minha dissertação e fico grata pela disponibilidade. A todos os docentes do Mestrado em Geografia, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação.

Aos representantes do Assentamento Tiradentes, à diretora, coordenadora pedagógica, principalmente a professora de Geografia, por disponibilizar suas aulas e contribuir com minha pesquisa. Também agradeço à professora Maria Socorro Xavier Batista e ao professor Luciélcio Marinho da Costa por participarem das entrevistas de forma remota. Todos vocês foram importantes para o desenvolvimento dessa dissertação, pois os conhecimentos e as experiências compartilhadas foram fundamentais na construção do conhecimento científico.

A CAPES, pela bolsa de mestrado que possibilitou o desenvolvimento dessa pesquisa e também ao GESTAR-Laboratório de Estudos do Território da Cultura e da Etnicidade. Gratidão a todos!

RESUMO

A educação no/do campo é uma dimensão da questão agrária que se apresenta complexamente no cenário atual. Observamos que a escola do campo assume um papel importante na constituição de uma identidade territorial em que os sujeitos constroem seus fazeres e saberes locais, sendo espaço de construção coletiva. Dessa forma, a educação no/do campo e as escolas do campo são resultado da territorialização do campesinato no campo das políticas públicas. Partindo deste aspecto, evidenciamos que essa modalidade de ensino é um paradigma em disputa, pois, se por um lado, é parte das reivindicações dos povos camponeses, por outro, as políticas educacionais são construídas para e sem o povo camponesino. Buscamos, nesta pesquisa, analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Geografia na perspectiva da dimensão do território e dos fundamentos da educação no/do campo, na escola do Assentamento Tiradentes, Mari-PB. O estudo parte de uma abordagem dialética e fenomenológica, que permitiu refletir sobre as representações materiais e simbólicas nesse território. A rigor, para adentrarmos nas discussões recorreremos aos pressupostos teóricos de autores como Raffestin (1993), Haesbaert (2007), Bauman (2005), Hall (2005) e Almeida (2008), Leite (1999), Saviani (2013), Freire (1984), Caldart (2012), Molina (2014), Arroyo (2013, 2017) e Fernandes (1999). Em relação à coleta de informações, utilizamos diferentes procedimentos metodológicos, tais como: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisas de campo. Esta última permitiu a realização de entrevistas, observações e oficinas voltadas à produção de mapas mentais. Os resultados demonstram que a educação no/do campo é um processo em construção na escola Tiradentes e, apesar dos desafios, a unidade vem propondo um ensino de Geografia contextualizado com a realidade e a identidade territorial local. Esclarecemos que as demandas institucionais e a falta de formação docente influenciam no desenvolvimento de práticas pedagógicas correlacionadas com as vivências e as práticas do cotidiano, tornando-se um dos principais imbrólios, porém a escola se coloca em luta e resistência ao propor um currículo escolar diferenciado, presente na organização do PPP. Evidenciamos a Geografia enquanto possibilidade de refletirmos a dimensão do vivido na relação entre escola e território, a qual proporciona questionamentos, proposições e troca de saberes. Por fim, a pesquisa realizada identificou que na escola Tiradentes o ensino de Geografia é uma ponte para os discentes pensarem sua existência, resistência e rememorar o processo de luta que originou o seu território e a escola, entretanto, ainda requer um repensar e um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica na disciplina de Geografia, no sentido de buscar fortalecer a educação no e do campo e a identidade territorial local.

Palavras-chave: Educação no/do campo. Território. Escola Tiradentes. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

Education in/from the countryside is a dimension of the agrarian issue that presents itself complexly in the current scenario. We observed that the rural school plays an important role in the constitution of a territorial identity in which subjects construct their local practices and knowledge, being a space for collective construction. In this way, education in/from the countryside and rural schools are results of the territorialization of the peasantry in the field of public policies. Based on this aspect, we show that this type of teaching is a paradigm in dispute, because, on the one hand, it is part of the demands of peasant peoples, on the other, educational policies are built for and without the peasant people. In this research, we seek to analyze the pedagogical practices developed in the Geography discipline from the perspective of the dimension of the territory and the foundations of education in/from the countryside, at the school in the Tiradentes settlement, Mari – PB. the study starts from a dialectical and phenomenological approach, which allowed us to reflect on the material and symbolic representations in this territory. Strictly speaking, to enter into the discussions we resort to the theoretical assumptions of authors such as Raffestin (1993), Haesbaert (2007), Bauman (2005), Hall (2005) and Almeida (2008), Leite (1999), Saviani (2013), Freire (1984), Caldart (2012), Molina (2014), Arroyo (2013, 2017) and Fernandes (1999). In relation to collecting information, we use different methodological procedures, such as: bibliographic research, documentary research and field research. The latter allowed interviews, observations and workshops aimed at producing mental maps. The results demonstrate that education in/from the countryside is a process under construction at the Tiradentes school and despite the challenges, the unit has been proposing Geography teaching contextualized with the reality and local territorial identity. We clarify that institutional demands and the lack of teacher training influence the development of pedagogical practices correlated with everyday experiences and practices, becoming one of the main imbroglios, however, the school puts itself in struggle and resistance when proposing a differentiated school curriculum, present in the PPP organization. We highlight Geography as a possibility to reflect the dimension of what is experienced in the relationship between school and territory, in which it provides questions, propositions and the exchange of knowledge. Finally, the research carried out identified that at the Tiradentes school, the teaching of Geography is a bridge for students to think about their existence, resistance and remember the process of struggle that originated their territory and the school, however, it still requires a rethink and a reflective look at pedagogical practice in the discipline of Geography, in order to seek to strengthen education in and from the countryside and local territorial identity.

Keywords: Education in/from the countryside. Territory. Tiradentes School. Geography Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS

ARCAFAR – Associação Regional das Casas Familiares Rurais

ANATER – Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCEN – Centro de Ciências Exatas e da Natureza

CE – Centro de Educação

CEFFAS-Centros Familiares de Formação por Alternância

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CONTAG – Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura

COOPERAT – Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Tiradentes

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária

CEPLAR – Campanha de Educação Popular da Paraíba

DRP – Diagnóstico Rural Participativo

ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GESTAR – Laboratório de Estudos do Território da Cultura e da Etnicidade

INCRA – Instituto Nacional de Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MEB – Movimento da Educação de Base

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PIPMOA – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo

PNE – Plano Nacional de Educação

SENAR – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UnB – Universidade de Brasília

UNEFAB – Escolas Famílias Agrícolas no Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TDA's – Títulos da Dívida Agrária

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da organização do recorte dos sujeitos(as) e objeto da pesquisa	20
Figura 2 - Fluxograma da estrutura teórico-metodológica	24
Figura 3 – Organização espacial do Assentamento Tiradentes.....	95
Figura 4 – Cultivo de macaxeira no Assentamento Tiradentes.....	96
Figura 5 – Cultivo de Inhame no Assentamento.....	97
Figura 6 – Bistrô Rural Sementes da Terra.....	97
Figura 7 – Bistrô Rural Sementes da Terra.....	99
Figura 8 – Desenvolvimento do Plano de Ação no Assentamento Tiradentes.....	99
Figura 9 – Desenvolvimento do Plano de Ação no Assentamento Tiradentes.....	100
Figura 10 – Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Tiradentes.....	100
Figura 11 – Antiga escola do Assentamento Tiradentes.....	102
Figura 12 – Frente da escola Tiradentes.....	119
Figura 13 – Entrada principal da escola Tiradentes.....	120
Figura 14 – Sala de aula da Escola Tiradentes.....	120
Figura 15 – Pátio da unidade escola.....	121
Figura 16 – Biblioteca da escola Tiradentes.....	121
Figura 17 – Brinquedoteca e espaço para aulas de violão.....	122
Figuras 18 e 19 – Registros do acampamento, na fazenda Gendiroba – Mari-PB.....	142
Figura 20 - Desfile em comemoração ao aniversário do Assentamento Tiradentes.....	143
Figura 21 – Desfile em comemoração ao aniversário do Assentamento Tiradentes.....	144
Figura 22 – Produtos cultivados no Assentamento.....	144
Figura 23 – Símbolos que representam a luta e a ocupação.....	144
Figura 24 – Apresentação das lideranças e professores.....	144
Figura 25 – Atividade realizada pelos alunos do 1º e 2º anos.....	144
Figura 26 – Atividade realizada pelos alunos do 3º ano.....	145
Figura 27 – Atividade realizada pelos alunos do 7º ano.....	145
Figura 28 e 29 - Atividade realizada pelos alunos do 7º.....	146
Figura 30 – Organograma das Etapas das oficinas nas turmas do 8º e 9º anos.....	146
Figuras 31, 32 e 33 – Oficina de mapas mentais na turma do 8º ano da escola Tiradentes.....	157
Figuras 34, 35 e 36 – Oficina de mapas mentais na turma do 9º ano da escola Tiradentes....	157
Figura 37 – Mapa mental produzido pelas alunas do 8º ano.....	159

Figura 38 – Mapa mental produzido pelos alunos do 8º ano.....	160
Figura 39 – Mapa mental produzido pelas alunas do 8º ano.....	161
Figura 40 – Mapa mental produzido pelos alunos do 8º ano.....	162
Figura 41 – Mapa mental produzido pelos alunos do 9º ano.....	164
Figura 42 – Mapa mental produzido pelos alunos do 9º ano.....	165
Figura 43 – Mapa mental produzido pelos alunos do 9º ano.....	166
Figura 44 – Mapa mental produzido pelos alunos do 9º ano.....	167
Figura 45 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 8º.....	169
Figura 46 – Espaços de vivência representados pela aluna do 8º ano.....	170
Figura 47 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 8º.....	171
Figura 48 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 8º.....	172
Figura 49 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 8º.....	173
Figura 50 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 9º.....	174
Figura 51 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 9º.....	175
Figura 52 – Espaços de vivência representados pela aluna do 9º.....	176
Figura 53 – Espaços de vivência representados pela aluna do 9º.....	177
Figura 54 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 9º.....	178
Figura 55 – Conteúdo sobre formação política e territorial dos Estados Unidos.....	184
Figura 56 – Atividade sobre os países da América.....	186
Figura 57 – Atividade sobre América Anglo-Saxônica.....	186
Figura 58 – Aula sobre fuso horário da Ásia na turma do 9º ano.....	186
Figura 59 – Atividade prática na turma do 9º ano.....	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organizado pela autora, 2023.....	29
Quadro 2 - Ações e programas educacionais na trajetória da Educação Rural no Brasil.....	49
Quadro 3 - Principais diferenças atribuídas à Educação Rural e Educação do Campo.....	56
Quadro 4 - Princípios pedagógicos e filosóficos da educação do/no campo.....	61
Quadro 5 - Marcos legais e normativos da Política Nacional de Educação do Campo.....	66
Quadro 6 - Diagnóstico do Assentamento Tiradentes.....	100
Quadro 7 - Quantitativo de alunos matriculados por ano/série.....	122
Quadro 8 - Temas Geradores/eixos temáticos trabalhados na escola Tiradentes.....	140
Quadro 9 - Diagnósticos realizados pelos alunos do 8º e 9º anos.....	155
Quadro 10 - Conteúdos trabalhados nas turmas do 8º e 9º anos.....	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos que afirmam ajudar os pais com o trabalho no campo.....	153
Gráfico 2 – Percentual de alunos com parentes que participaram da ocupação.....	155

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Mesorregiões do Estado da Paraíba.....	76
Mapa 2 - Localização do município de Mari.....	85
Mapa 3 - Localização do Assentamento e da escola Tiradentes.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DO OBJETO AOS CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO.....	18
1 O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO CAMPESINO: A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO LINEAR DA AGENDA POLÍTICA EDUCACIONAL BRADILEIRA.....	37
1.1 Antecedentes históricos de um novo projeto educativo para o campo.....	39
1.2 Da educação rural à educação no/do campo: enfoques sobre uma identidade em construção.....	53
1.3 Ocupando o território institucional: as políticas públicas e os marcos regulatórios da educação no/do campo.....	63
2 REFAZENDO OS CAMINHOS DAS DINÂMICAS TERRITORIAIS DA LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO NA PARAÍBA E NO MUNICÍPIO DE MARI/PB.....	75
2.1 Dinâmicas territoriais na Paraíba: o campesinato em luta.....	76
2.2 É no contexto das disputas territoriais que a luta por uma educação no/do campo faz e se refaz: a conquista da terra/escola no Assentamento Tiradentes.....	84
2.3 A função social da escola do campo na construção da identidade territorial no processo de resistência no Assentamento Tiradentes.....	106
3 O ENSINO DE GEOGRAFIA NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E DA IDENTIDADE TERRITORIAL.....	129
3.1 O Projeto Político-Pedagógico da escola Tiradentes: saberes e fazeres em conjunto com a comunidade.....	131
3.2 A Ressignificação do ensino de Geografia no contexto da escola do campo.....	148
3.3 O percebido e vivido: a prática docente no ensino de Geografia e a significação dos saberes geográficos na escola Tiradentes.....	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS: este não é o fim, mas o recomeço de uma trajetória possível.....	191
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICES.....	209
Apêndices 1.....	210

INTRODUÇÃO: DO OBJETO AOS CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

A presente pesquisa busca, primeiramente, contribuir com estudos referentes à educação no/do campo¹. A busca para compreender esse fenômeno social se faz pela inquietação diante de um sistema educacional que impõe um modelo de educação que não alcança as diversidades existentes no campo. Apesar de o Brasil ser um dos países onde a produção agrícola é uma das principais bases do desenvolvimento, assumindo papel de destaque no cenário econômico, há muitos problemas sociais a serem sanados, como a oferta de educação de qualidade e contextualizada com a realidade do campo.

Desta forma, a educação no/do campo é uma dimensão da questão agrária, que se apresenta de forma complexa no cenário atual, ao estar correlacionada aos conflitos gerados no campo enquanto resultado da expansão do capitalismo. Esse modelo desigual de desenvolvimento desconsidera as heterogeneidades, mas, sobretudo, os direitos conquistados pelos povos camponeses, dentre estes o acesso à escola e educação construída com e para esses sujeitos. Conforme Mészáros (2008), educar de forma transformadora requer pensar a educação para além do capital. Esse processo exige mudanças na estrutura do ensino para construir alternativas educacionais significativas.

Neste direcionamento, é importante ressaltar que, no Brasil, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, se firmando como dever do Estado, sendo fundamental que todos os cidadãos tenham acesso. Apesar das conquistas legais, a educação escolar ainda não consegue contemplar a diversidade dos grupos sociais no país, assim como as identidades nos diferentes territórios do camponato, aspecto imprescindível a ser considerado na formação docente, no currículo e nas práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar.

No contexto brasileiro, as desigualdades educacionais são reflexos das disparidades sociais, as quais assumem uma abrangência porque a minoria da sociedade detém o controle dos meios de produção, das tecnologias, do conhecimento científico e da terra. Essa apropriação não é somente da terra, mas também do conhecimento, assim sendo, a educação tornou-se uma ferramenta de justificativa dessa forma de dominação. É pertinente ressaltar que não é uma

¹ Justificamos o uso do termo “educação no e do campo”, pois estamos afirmando a existência de duas lutas combinadas: a reivindicação pelo direito à educação escolarizada nos diferentes contextos do campo; e da necessidade de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história de luta, à cultura, à identidade e causas sociais dos povos do campo (KOLLING; CALDART, 2002).

questão recente, é parte do processo histórico de formação territorial, desde o período colonial aos dias atuais, assumindo formas em determinados tempos e espaços.

Na contra corrente dessa lógica, os movimentos sociais, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde 1980, lutam contra o latifúndio da terra e do saber, e suas reivindicações são pelos direitos dos camponeses que vivem e trabalham no campo (SILVA, 2004). Pode-se dizer que os camponeses ligados à Via Campesina, a partir das suas reivindicações, identificaram a necessidade de uma formação política para fundamentar a luta que, hoje, transcende o acesso à terra. Desse modo, a educação tornou-se ferramenta de resistência e consolidação da identidade territorial dos camponeses.

Neste contexto, a educação ganhou importância, sobretudo para os movimentos sociais do campo, ao introduzir como pauta as discussões sobre políticas públicas articuladas a princípios coletivos. Ao mesmo tempo, propõe à formação de cidadãos que valorizam a vivência e a identidade dos sujeitos, constituindo, não apenas a alfabetização baseada na formalidade do sistema educacional historicamente vigente, mas propostas educativas com sentidos e significados no pensar e fazer pedagógico (CALDART, 2012).

A escola do campo, nesse contexto, assume um papel importante na construção da identidade na qual os sujeitos constroem seus fazeres e saberes locais, sendo espaço de construção coletiva. É possível afirmar que esse processo educativo vislumbra superar a histórica negação de direitos que produziu a invisibilidade dos povos do campo. Dessa forma, as escolas do campo são resultado da territorialização no campo das políticas públicas. Assim, devem ser consideradas territórios compostos por diversidades, pluralidades e peculiaridades culturais que devem ser reconhecidas nas políticas educacionais do campo (SANTOS, 2020).

As discussões em torno da importância de uma educação no/do campo emergem na década de 1990, cuja finalidade vislumbrou romper as “cercas” por intermédio de ações coletivas tanto em espaços institucionalizados, como escolas ou universidades, quanto nos espaços não escolarizados, como nos assentamentos de reforma agrária e distintos territórios onde o campesinato se reproduz. Logo, a dimensão do território é aspecto imprescindível nos princípios que fundamentam esse paradigma educacional.

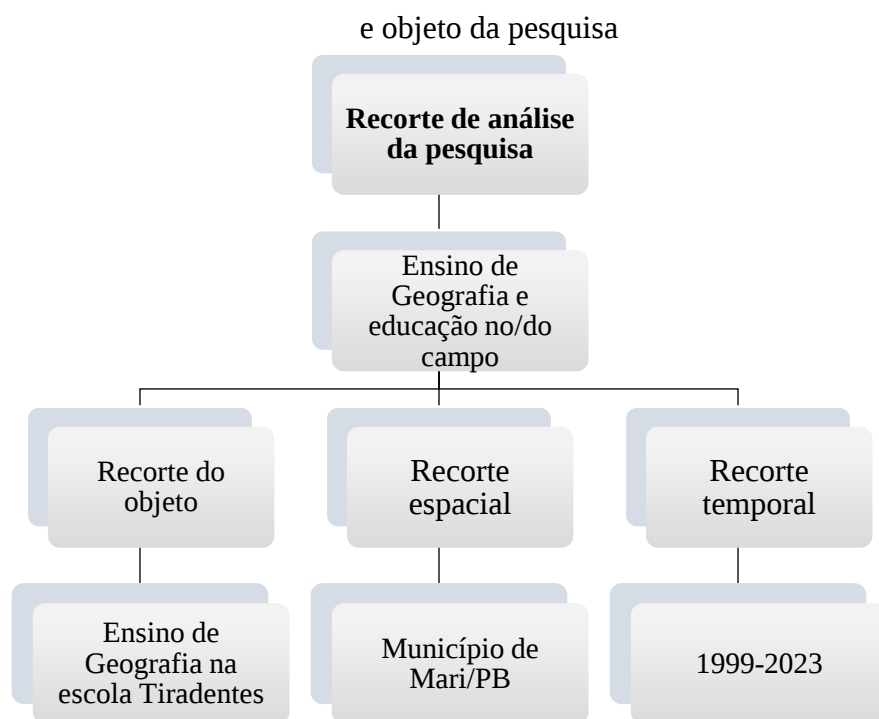
Assim, a EMEIEF Tiradentes deve aproximar-se das dinâmicas do espaço em que se insere, em uma relação dialógica, enquanto produto de uma cultura e uma identidade que foi se constituído no território (SANTOS, 1999). A compreensão dessa realidade ocorre mediante a conexão entre o cotidiano do espaço vivido e o contexto global. Nesse sentido, a importância de o aluno ler o mundo e seu território é o ponto de partida para construir saberes. Como bem

explica Callai (2005), a possibilidade de entender o mundo real ocorre através da leitura do espaço geográfico, este que é considerado o objeto de análise da ciência geográfica.

Sob essa perspectiva, partimos da categoria de análise de território, considerando que suas interrelações são fundamentais para a leitura do mundo, isto é, a realidade percebida, construída e vivida (TEIXEIRA, 2020). Dessa forma, refletir sobre o ensino de Geografia e a educação no/do campo parte de uma reflexão fundada na categoria território e sua articulação com a organização social, cultural e econômica, a exemplo do trabalho, da produção agrícola, da luta por terra e educação que fazem parte do processo de reprodução do campesinato.

Todavia, a educação no/do campo é composta por temporalidades e espacialidades que levam a uma variedade de recortes de análise, neste sentido, adentramos na realidade da escola Tiradentes. No organograma a seguir organizamos de forma esquemática os elementos que compõem o recorte dos sujeitos(as) e objeto da pesquisa em desenvolvimento.

Figura 1 – Organograma – Organização do recorte dos sujeitos(as)



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Deste modo, o recorte da pesquisa está no âmbito da análise do ensino de Geografia e a educação no/do campo. A partir desses preâmbulos iniciais, em relação ao recorte do objeto, daremos enfoque ao ensino de Geografia na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes, localizada no assentamento homônimo. Já o recorte espacial do objeto

é compreendido como um dos principais palcos da luta por terra na Paraíba, inicialmente pelas Ligas Camponesas, nos anos 1960, e, posteriormente, impulsionada pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o MST, na década de 1990, no município de Mari-PB.

Enquanto recorte temporal, destacamos o período de articulação da luta por terra e educação no município, que deu origem ao assentamento e a escola Tiradentes, na qual as atividades educativas começaram a ser desenvolvidas ainda em condição de acampados, em 1999, quando houve a ocupação da fazenda Gendiroba. Apenas em 2012 conquistaram o prédio atual da unidade escolar com estrutura e condições regulares. O assentamento, hoje, tem uma escola modelo com uma identidade construída sob a égide da resistência dos sujeitos que fizeram parte da luta para sua implementação e funcionamento nos dias atuais.

O Assentamento Tiradentes, espaço de interesse desta pesquisa, é entendido como um território do campesinato, que está sob a liderança do MST, movimento que inseriu dentro dos seus princípios reivindicatórios a luta por educação de qualidade e um currículo próprio da Educação do Campo. Além dos conflitos presentes nas disputas territoriais e resistência para conquistar a escola, visamos investigar as práticas cotidianas desses sujeitos(as) que possuem uma identidade ligada às territorialidades. Neste aspecto, é importante ressaltar que existem as vivências e saberes neste território que precisam ser valorizados.

O interesse pela temática surgiu no início da Licenciatura em Geografia, inicialmente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)². Esse foi o momento do primeiro contato com um assentamento de reforma agrária e uma escola que trabalha no âmbito da educação no/do campo. Desenvolvemos a pesquisa a partir do projeto intitulado: “A questão agrária e os movimentos sociais do campo: trabalho, educação no/do campo e dinâmicas do capital sucroalcooleiro no estado da Paraíba”, com ênfase na análise da dinâmica da produção sucroalcooleira no espaço agrário paraibano, através das novas formas de dominação pelo capital e resistência da classe trabalhadora na luta por terra e educação.

Em seguida, a trajetória acadêmica levou a desenvolver a monografia de conclusão do curso, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sobre as práticas pedagógicas e metodológicas em uma escola do campo, mais especificadamente a escola Zumbi dos Palmares, também localizada no município de Mari-PB. O contato com os moradores do assentamento, das lideranças e do corpo docente da escola abriu horizontes em relação aos significados atribuídos por esses sujeitos às reivindicações, lutas e resistências pelo acesso e permanência na terra e conquista de uma escola correlacionada com a vivência local.

² Pesquisa orientada pelo prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima.

O debate proposto é fundamental no cenário da investigação acadêmica, no âmbito social e no contexto educacional. A educação no/do campo é um tema atual, que está em disputa, pois, se por um lado, é parte das reivindicações da classe camponesa, por outro, as políticas públicas educacionais são construídas para e sem o povo camponês. Entendemos haver uma convergência de práticas e concepções educativas entre a base que é a escola e o sistema educacional padronizado. Dessa forma, a relevância da proposta se pauta nos questionamentos sobre a subalternização social, educacional e da identidade territorial local.

Estamos ampliando as discussões sobre educação no/do campo no tocante ao ensino de Geografia, a fim de contemplar as especificidades da temática. Isso exige o desenvolvimento de estudos sob o olhar da ciência geográfica, com o propósito de consolidar análises sobre as práticas educacionais nas pluralidades territoriais do campo. Desenvolver uma pesquisa na área das ciências humanas envolve complexidades e é indispensável para a valorização dos conhecimentos existentes e a construção de saberes para desvelar novas realidades. É importante uma educação comprometida com o fortalecimento do território e da identidade camponesa, considerando a valorização dos sujeitos, seus fazeres e saberes.

Neste caminho, tivemos em vista entender como as práticas de ensino em Geografia se vinculam ao contexto socioespacial dos discentes, considerando suas vivências, sua identidade local e as diferentes Geografias produzidas no ambiente escolar e na comunidade. A partir dos pressupostos da temática a ser pesquisada, surgiu o seguinte problema: *As práticas de ensino desenvolvidas na disciplina de Geografia contribuem para a consolidação da educação no/do campo e o fortalecimento do território camponês na escola do Assentamento de reforma agrária Tiradentes, no município de Mari-PB?*

A partir da questão central, foram elegidas as seguintes questões secundárias: *Como os marcos legais que amparam as escolas do campo podem contribuir no desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas com a realidade? Qual é o papel da escola na valorização da identidade territorial local dos sujeitos no Assentamento Tiradentes? As contribuições das práticas de ensino em Geografia para a educação no/do campo na escola Tiradentes visam à emancipação e valorização dos saberes cotidianos desses sujeitos?*

Dessa forma, entendemos que a escola Tiradentes é um espaço educativo de ensino e aprendizagem com sua história marcada pela luta articulada com as reivindicações do MST, no município de Mari-PB. A pesquisa poderá contribuir com reflexões sobre o cotidiano escolar como espaço coletivo, de identidade e interações sociais. Considerando esses preâmbulos iniciais, tivemos em vista dar visibilidade aos saberes locais do cotidiano desses sujeitos que

constroem significados para as suas causas políticas, sociais e culturais. É importante entendermos como os saberes presentes nas experiências no Assentamento Tiradentes são percebidos nas práticas educativas, assim é relevante haver um diálogo das práticas de ensino na disciplina de Geografia com a realidade vivenciada na comunidade.

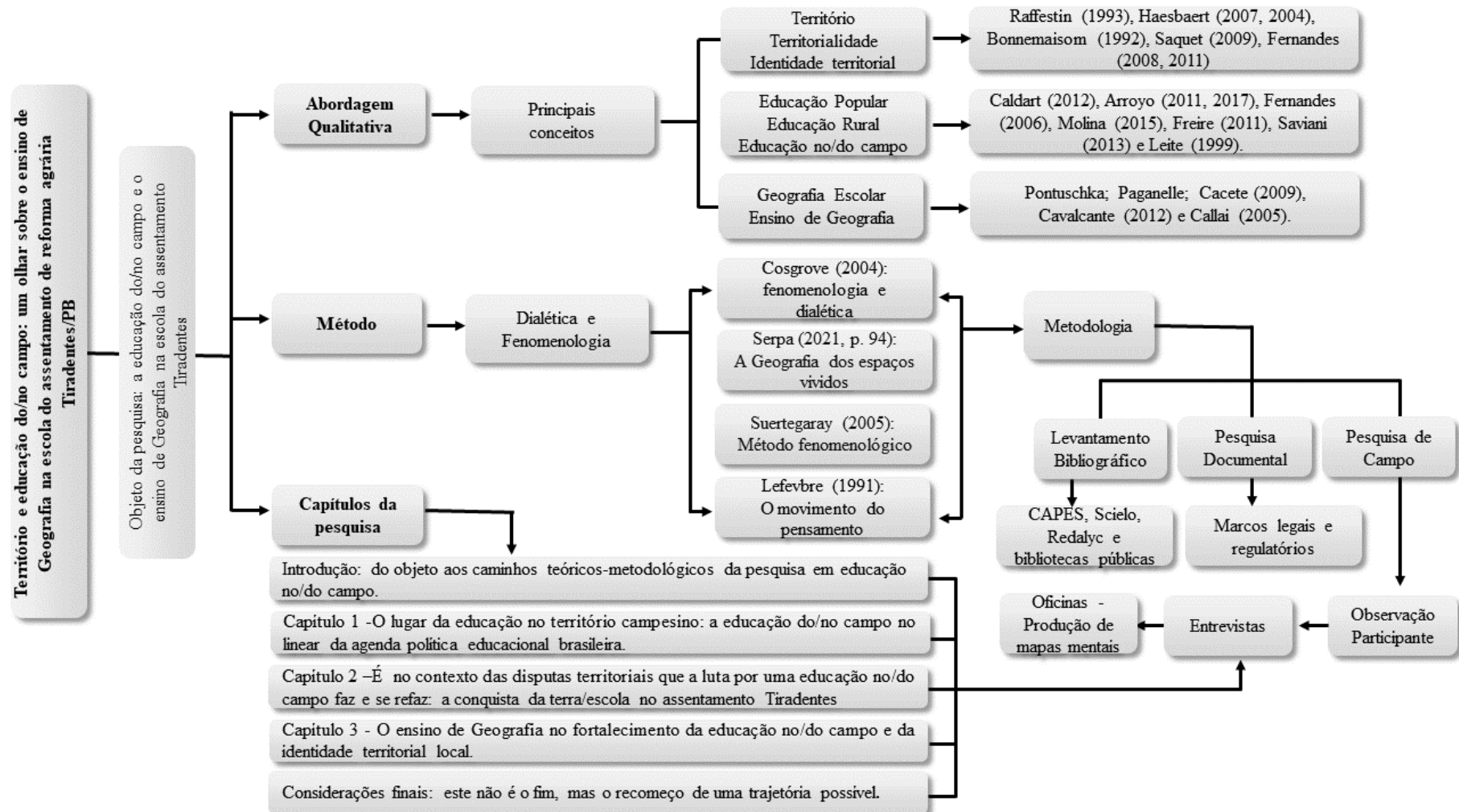
A partir dessa discussão o objetivo geral foi analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Geografia, na perspectiva da dimensão do território e dos fundamentos da educação no/do campo na escola do Assentamento Tiradentes, Mari-PB. Com base no objetivo geral, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre os marcos regulatórios que fundamentam as escolas do campo e as práticas de ensino de Geografia no território de reforma agrária Tiradentes;
- Analisar o cumprimento da função social da escola considerando a construção da identidade territorial e constituição de espaço de resistência no Assentamento Tiradentes.
- Discutir as práticas de ensino em Geografia desenvolvidas pelos docentes na EMEIEF Tiradentes, que contribuem para a educação no/do campo e a valorização dos saberes locais.

Com ênfase na questão central e nos objetivos, foram abordados os principais elementos para a discussão do método e demais conceitos a partir da visão de autores que tratam da temática em destaque. Ao refletir acerca do objeto a ser investigado, a educação no/do campo e o ensino de Geografia na escola do Assentamento Tiradentes, destaca-se a necessidade de pensar a escola para além dos espaços institucionalizados, mas que se contrapõem à visão hegemônica de educação. Partimos da ideia de que no ambiente escolar, as práticas pedagógicas devem estar articuladas com a possibilidade de produzir novos saberes, considerando a realidade cotidiana correlacionada com os conhecimentos universais.

Desta forma, para alcançar os resultados almejados e concretizar os objetivos delimitados, foi definido um caminho teórico-metodológico que contemple as particularidades do objeto investigado. E a partir do recorte do objeto da pesquisa, epistemologicamente e metodologicamente, foi necessário seguir alguns caminhos para estruturar a pesquisa, conforme descritos no fluxograma 1, apresentado a seguir.

Figura 2 – Fluxograma da estrutura teórico-metodológica da pesquisa



Fonte: Organização da autora, 2023.

Para melhor compreensão, ressaltamos que a pesquisa envolve uma realidade marcada pelos conflitos territoriais, logo, para os camponeses, a escola e o Assentamento Tiradentes assumem significados materiais e subjetivos. Deste modo, com base no pensamento de Marx (1859), apontamos que a realidade concreta é uma síntese, enquanto resultado dos processos, no entanto, são as representações que conduzem a reprodução do real. É com base nesse movimento do pensamento que a pesquisa está sendo conduzida, trazendo a escola e o assentamento como ponto de partida. Porém, não deixando de adentrar em um arcabouço teórico que permita refletir as representações materiais e simbólicas nesse território.

Esse movimento, na ciência geográfica, nos permite adentrar na teoria crítica do conhecimento, ao mesmo tempo, podemos trazer um olhar com base na abordagem cultural. Esse diálogo nos permite adentrar nas estruturas de poder presentes nas diferentes escalas geográficas e dimensões da sociedade, assim como evidenciar as representações e abstrações que nos aproximam do objeto de análise e, portanto, das contradições e disputas no âmbito da questão agrária, pois é nessa égide conflitante que surge a educação no/do campo.

Desta forma, a escola do campo é mais que espaços delimitados pelos muros e salas de aulas, marco da educação formal. Existem outros espaços educativos que estão presentes nas vivências e diferentes modos de vida dos sujeitos que vivem e produzem no campo. Nas ciências humanas, notadamente na Geografia, surgiram correntes que apresentam diálogos que consideram as diferenças e revelam as peculiaridades culturais no plano social. Cosgrove (2007) explica que a Geografia humanística se fundamenta no reconhecimento da produção simbólica e material no mundo vivido, na cultura dos seres humanos, não deixando de enxergar criticamente as contradições existentes nos espaços sociais.

Partindo desse princípio, na construção teórico-metodológica nos aproximaremos da dialética e da fenomenologia, tornando-se relevante enfatizar, na pesquisa, as contradições no campo e os conflitos em decorrência da reivindicação da terra e da escola do campo, fruto do processo histórico de expropriação do campesinato brasileiro. Essa ideia aproxima-se do pensamento de Serpa (2021, p. 94), ao ponderar sobre “uma Geografia dos espaços vividos, cujas bases devem ser construídas a partir de uma abordagem dialética e fenomenológica das relações sociedade-espço”. Para o autor, o diálogo entre essas concepções basilares é imprescindível, na contemporaneidade, para entendermos as contradições, mas também as experiências espaciais e simbólicas, parte da produção do espaço.

Esse colóquio é importante, já que nos permite aprofundar a complexidade das relações estabelecidas no território, suas subjetividades e simbologias atribuídas às experiências culturais, econômicas, políticas e sociais. Essa é a visão de Claval (2001, p. 45), ao explicar que existe uma

“dialética das relações sociais no espaço”. Neste sentido, é fundamental termos uma concepção crítica dos fenômenos culturais, e assim entendermos como a sociedade se organiza, constrói territórios, identidades e estabelece relações nas vivências do cotidiano.

Revista por Cosgrove (2007), a ideia de incorporar aos estudos geográficos duas concepções de análise afirma que a Geografia humanística interpreta o mundo vivido dos grupos sociais. Isto posto, entende-se que a Geografia de cunho marxista deve reconhecer que o mundo vivido para além das simbologias adentra no mundo material, isto é, as subjetividades devem ser evidenciadas e não negadas. Para o autor, a cultura não é algo exterior ao homem, mas reproduzida nas ações da vida cotidiana e nas relações de poder, de tal forma que os sujeitos sociais impõem suas experiências objetivas e subjetivas a outros grupos.

Isso nos revela que o diálogo entre métodos de análise aplicados a este estudo permite ao pesquisador adentrar nas dinâmicas do mundo vivido na escola e no assentamento em análise, nos saberes coletivizados. Desse modo, buscamos explicar e entender como esses sujeitos produzem sua existência. Neste ponto, para melhor desenvolvimento da pesquisa, para além dos estudos geográficos que nos levam a adentrar nas dinâmicas territoriais do campo, ou seja, da luta por terra e educação, o campo da educação em e para os Direitos Humanos é relevante para refletirmos sobre as políticas educacionais, assim como o acesso à escola enquanto um direito indispensável aos cidadãos, sejam do campo ou da cidade.

Dessa forma, o ensino de Geografia gera contribuições de grande relevância na construção de saberes no cotidiano da escola a ser investigada, estimulando a percepção dos alunos acerca da dinâmica espacial do seu território, possibilitando a formação de um posicionamento político, consciência da diversidade e reconhecimento das diferenças territoriais. Além disso, é necessário compreender como se deu o processo de conquista do Assentamento Tiradentes, por envolver discussões sobre território e territorialidade ancoradas nas bases da Geografia humanística.

Portanto, é possível evidenciar que o país está marcado por uma heterogeneidade territorial, por distintas realidades e peculiaridades. Nesta concepção, é relevante compreender como determinados grupos estabelecem as relações no seu espaço (CLAVALL, 2001). Isto posto, é essencial salientar as complexidades existentes na organização do assentamento e da escola Tiradentes, evidenciar a vida cotidiana, os sentidos e os comportamentos em relação à realidade na qual convivem os sujeitos. Nesta direção, diante da proposta a ser desenvolvida, entendemos que a educação no/do campo surgiu nas disputas territoriais e pela garantia de direitos. Podemos compreendê-la mediante a relação com a dialética intrínseca na práxis dos povos do campo na luta por terra, educação e qualidade de vida.

Conforme Claval (2001), a compreensão da realidade não se limita a objetividade, em razão de existirem as subjetividades, deste modo, resultando em distintas perspectivas de mundo e sociedade. Segundo Suertegaray (2005, p. 31), o método fenomenológico, ao abordar os fatos sociais, possibilita dar ênfase à “Geograficidade que significa nossas experiências de vida em relação ao espaço e ao tempo”. A partir dessa visão da autora, entendemos a relevância de considerar os elementos socioculturais, valores que explicitam as experiências dos sujeitos na construção de saberes locais, a partir do seu mundo vivido.

Entender os aspectos históricos de luta por terra e educação no município de Mari-PB nos encaminha para refletir sobre o pensamento de Lefebvre (1991), ao salientar que “todo pensamento é movimento” presente na dialética, como balizador das ações que influenciam na compreensão da realidade no ato da pesquisa. Ao fazer esse movimento do conhecimento, é plausível ter a concepção de mundo, compreensão das condições históricas da vida e do contexto em que se insere o objeto de análise. Nesta direção, a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, assume o papel epistemológico de direcionamento para a importância do território na construção da identidade local.

A rigor, para adentrarmos nas discussões dos conceitos de território e territorialidade recorreremos aos pressupostos teóricos de autores como Raffestin (1993), Haesbaert (2004, 2007), Santos (2007) e Ratzel (1990). Sobre os conceitos de identidade e identidade territorial dialogamos com autores como Bauman (2005), Hall (2005) e Almeida (2008). Para abordar o histórico da educação no campo brasileiro, assim como os conceitos de Educação Popular, Educação Rural e educação no/do campo nos apropriamos de referências, tais como Leite (1999), Saviani (2013), Teixeira (1985), Azevedo (1985), Freire (1984, 2011), Caldart (2012), Molina (2014), Arroyo (1982, 2013, 2017) e Fernandes (1999).

Em relação ao percurso metodológico, seguiu em uma perspectiva qualitativa por estar lidando com a subjetividade desse fenômeno social que é a educação no/do campo, a qual requer que os investigadores adentrem na realidade dos sujeitos investigados para interpretar que comportamentos a eles competem (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Todavia, o pesquisador preocupa-se principalmente em explicar as dinâmicas nas relações sociais para compreendê-las na sociedade, e os sentidos e significados atribuídos para determinados sujeitos em seus territórios.

A abordagem em questão propõe um posicionamento do pesquisador diante dos fatos, da realidade, das experiências e do modo de vida dos sujeitos investigados. Desse modo, Minayo (2009, p. 21) ressalta que a abordagem qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de

variáveis”. Assim sendo, entendemos que possibilita outras formas de produzir conhecimentos e fazer ciência nas quais o sujeito pesquisador exerce o papel de construir novas práticas, tanto no campo da subjetividade como no científico acadêmico.

Em consonância, Gil (2007) ressalta que a abordagem qualitativa permite uma visão ampla da realidade investigada. Desta maneira, preza em evidenciar o sujeito em seu fazer e em sua subjetividade, de modo a valorizar as práticas cotidianas não quantificáveis, mas que vão se constituindo como processo contínuo na construção de valores e percepções sobre determinado fenômeno social. No âmbito do estudo em investigação é necessário ter clareza da dimensão e compreensão dos fazeres e saberes dos sujeitos, no que tange ao ensino de Geografia e a educação no/do campo na escola do Assentamento Tiradentes enquanto um território de identidade própria.

Como procedimentos técnicos, tomamos o levantamento bibliográfico como ponto de partida, por meio do qual realizamos levantamento das 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. Destacamos como fontes de pesquisa o Portal da Capes, SciELO, Redalyc e acervos da Biblioteca na Universidade Federal da Paraíba. Utilizamos as palavras-chave: Educação no/do campo, Educação Rural, Território e ensino de Geografia, em consonância com os propósitos de pesquisa.

Quanto à pesquisa documental, nos pautamos nos pressupostos de Le Goff sobre documento/monumento ao ressaltar que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1994, p. 288).

Nessa perspectiva, os documentos fornecem registros e contribuem para o estudo das memórias coletivas da luta no campo e das políticas públicas educacionais, importantes para a presente proposta de investigação. Assim, também utilizamos o documento oficial que orienta os processos educativos na escola a ser pesquisada: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que norteia as práticas educativas, será uma importante fonte de informações sobre a estrutura curricular da escola Tiradentes. Além destes, utilizamos documentos que regularizam o assentamento e o uso de registros fotográficos, pois têm muito a nos dizer sobre os traços da história desses sujeitos, a organização da escola e da comunidade, apesar de se constituir como documento não verbal, apresentam em si registros da memória coletiva.

Um aspecto imprescindível a ser destacado refere-se aos marcos normativos que fundamentam as escolas do campo enquanto territorialidade dessa modalidade educativa. Foram coletadas a partir de uma análise documental, leituras dos documentos oficiais, a exemplo da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da educação (LDB), da Lei nº 9.394/1996, principalmente do Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001, do Parecer CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que tratam especificamente da educação do campo, além de outros marcos regulatórios.

Para analisar a função social da escola na construção da identidade territorial e espaços de vivência no Assentamento Tiradentes, para melhor compreensão do objeto analisado nos pautamos na pesquisa em campo e nos propomos dialogar com a pesquisa documental. Para isso, utilizamos como subsídio teórico os estudos de Serpa (2006) e Kayser (2006). Para Serpa (2006, p. 8), o trabalho de campo é importante “base da pesquisa e da produção do conhecimento geográfico”. Dessa forma, possibilita a compreensão teórica metodológica e dá visibilidade ao recorte espacial do objeto pesquisado.

Ainda sobre a pesquisa de campo, está sendo imprescindível para buscar informações e conhecimentos sobre o empírico. Nesse sentido, aponta Brandão (2007, p. 12) [...] que “o trabalho de campo é uma vivência, ou seja, mais do que um puro ato científico”. Para o autor, é uma possibilidade de produzir conhecimentos a partir das relações construídas na subjetividade. Vale ressaltar que essa técnica não é apenas uma ferramenta para comprovar algo, mas um ponto de partida para a produção de novos saberes na qual podemos contestar, questionar e produzir teoria. Realizamos as atividades na escola e no assentamento, momento em que entrevistamos lideranças locais e profissionais que atuam na escola (ver quadro 1).

Quadro 1 – Atividades realizadas nas pesquisas em campo

Trabalhos de Campo	Etapas realizadas
Campo 1- 02/03/22	Observação da escola e assentamento
Campo 2 - 29/05/23	Entrevista com prof. de Geografia
Campo 3 - 05/06/23	Entrevistas com a diretora e a coordenadora
Campo 4 - 08/06/23	Entrevista com o líder 1do assentamento
Campo 5 - 15/06/23	Entrevista com o líder 2 do assentamento
Campo 6 -11/06/23 (Google Meet)	Entrevista com a Profª. Socorro Xavier

Campo 7 - 15/09/23	Entrevista com o coordenador do município
Campo 8 - 20/09/2023 (Google Meet)	Entrevista com Prof. Luciélío
Campo 9 - 25 a 26/09/2023	Observações das Aulas de Geografia
Campo 10 - 05/10/2023	Desfile e culminância no assentamento
Campo 11 - 23, 24, 30/ 10/2023	Observações das Aulas de Geografia
Campo 12 - 13, 14/11/23	Oficinas
Campo 13 - 16/11/23	Oficinas

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Para realizarmos a pesquisa de campo, saímos de Guarabira, tendo como destino a escola Tiradentes, localizada em um assentamento de reforma agrária no município de Mari. A primeira visita na respectiva unidade escolar aconteceu em 18 de maio de 2022, com o propósito de conhecer a escola e as possibilidades para desenvolver a pesquisa. Neste primeiro contato fomos bem recebidos pela gestora da escola que nos repassou algumas informações sobre a organização física, número de professores, livros didáticos, contatos dos líderes e contou sobre o processo de luta e resistência que resultou na conquista da escola.

Neste primeiro encontro, a professora de Geografia nos acompanhou em alguns pontos importantes do assentamento Tiradentes. Visitamos a associação dos moradores, a cooperativa, neste momento tivemos conhecimento que funcionam de forma independente por haver conflitos e desentendimento entre os representantes ligados ao movimento, isso resultou em uma desarticulação e desinteresse dos produtores locais em participarem. Visitamos também a quadra de esportes e a antiga sede da fazenda onde funcionava a escola.

Em setembro de 2022 tivemos outra oportunidade de visitar o assentamento, desta vez, foi possível participar de uma reunião realizada pela equipe do Programa ATER que oferece suporte técnico para produtores familiares. O Assentamento Tiradentes foi um dos escolhidos, esse momento foi importante para a ATER traçar ações voltadas ao desenvolvimento desse território. A comunidade estava bem representada, coletivamente colaboraram para a realização do diagnóstico participativo e a identificação das potencialidades da comunidade. Foi importante para termos dimensão de como esses sujeitos se veem enquanto camponeses e sujeitos políticos.

As **interações com** os sujeitos foram feitas com o propósito de compreender as relações em seu território e as dinâmicas da sua territorialidade na luta por terra e educação. As atividades

realizadas resultaram em momentos de conversas com os líderes do assentamento, o corpo docente e a gestão da escola que auxiliam na elucidação da memória e nas dinâmicas da comunidade que ilustram as relações coletivas no cotidiano (MINAYO, 2009). Neste caminho, na busca por informações, foram realizadas entrevistas com perguntas semiestruturadas e gravação de áudios para a coleta de dados.

Destacamos os registros fotográficos como importantes fontes que nos auxiliaram no registro histórico da luta por terra e educação. Conforme Frassom (2021), os registros fotográficos atuam como expressões e representações reveladas nas relações no espaço geográfico. Desta forma, as fotografias viabilizam explorar as categorias de análise da Geografia, pois nos permitem interpretar as relações sociais no território, no sentido de captar as representações materiais do mundo real, mas também as simbologias existentes na área de estudo.

Neste direcionamento, Steinke (2014, p. 46) diz que a “figura pode ser entendida como uma das mediações do homem com o seu mundo”. As imagens apresentam códigos e símbolos que possibilitam decifrar eventos, sejam históricos ou atuais, ao apresentarem informações acessíveis que levam a questionamentos, ao mesmo tempo são instrumento de aprendizagem e investigação. Deste modo, os registros fotográficos também podem ser considerados um ato social e, nas pesquisas científicas, possibilitam uma ação reflexiva acerca do fenômeno estudado (GURAN, 2005). Assim visamos resgatar a memória coletiva da luta e resistência por meio de fotografias atuais, além das antigas disponibilizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Deste modo, as entrevistas foram direcionadas para os sujeitos da pesquisa, sendo: uma professora de Geografia, uma coordenadora, uma diretora e dois líderes do assentamento. Ressaltamos que ainda dialogamos com o coordenador pedagógico do campo, ligado à secretaria da educação, o presidente da cooperativa, que também faz parte das lideranças, além dos professores Dr^a. Maria Socorro Xavier e Dr. Luciélío Marinho da Costa. Esse processo foi imprescindível para entender como se constituem a identidade, as dinâmicas e as práticas do cotidiano dos sujeitos camponeses.

Desta forma, os participantes da pesquisa foram organizados por grupos, o grupo 1 corresponde ao conjunto pedagógico da escola: gestora, coordenadora e a professora de Geografia; o grupo 2 aos líderes do assentamento, e o grupo 3 refere-se aos participantes externos à escola e ao assentamento. Para fins éticos, foram utilizados pseudônimos para identificar os participantes entrevistados, da seguinte maneira: entrevistados do grupo 1 foram representados como diretora, professora de Geografia e coordenadora pedagógica. Já o grupo 2, identificados como líder 1 e líder 2; o grupo 3, identificados pelos seus respectivos nomes e o grupo 4, composto pelos discentes, os quais identificamos como alunos A, B, C, D e assim sucessivamente.

A partir dessas fontes orais dialogaremos com Halbwachs (1990), que discute o lugar da memória coletiva e individual enquanto um trabalho de reconstrução do passado e ressignificação do presente. A partir desses pressupostos é possível destacar que a memória pode exercer um papel fundamental no reconhecimento, na manutenção das representações e da identidade territorial. As entrevistas possibilitam adentrar nas experiências históricas dos sujeitos investigados no Assentamento Tiradentes, pois as narrativas enriquecem os saberes ao permitir conhecer, observar as ações, os confrontos e as ideias dentro de uma realidade social marcada por um contexto de luta, resistência e conquistas.

Desse modo, as entrevistas foram realizadas a partir de roteiros semiestruturados, cujo propósito está em compreender, a partir das falas dos sujeitos investigados, temas importantes para o desenvolvimento da pesquisa, por exemplo: escola, educação, trabalho coletivo, agricultura familiar, campo, cultura. Para Minayo (2015, p. 59), a entrevista, enquanto técnica, permite “acesso ao material extremamente rico para análise do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual”. Assim, as entrevistas permitem ao entrevistado fazer depoimentos, expressar suas memórias, sentimentos e experiências (MELLO, 2005).

Em 29 de maio de 2023 retornamos à escola para falarmos pessoalmente com a professora de Geografia. Neste momento, utilizamos um roteiro com perguntas semiestruturadas para investigar sua concepção sobre educação no/do campo e o papel da Geografia no fortalecimento da identidade camponesa. No dia 06 de junho, na quarta visita, tivemos a possibilidade de entrevistar a diretora e a coordenadora pedagógica, na conversa optamos por enfatizar questões sobre a comunidade, as práticas pedagógicas, o currículo, os desafios, as possibilidades e os limites enfrentados em uma escola de assentamento.

Nessa trajetória ressaltam-se as dificuldades encontradas resultantes de encontros e desencontros para o desenvolvimento da pesquisa: primeiro, a distância entre Guarabira e o assentamento; segundo, a dificuldade para entrar em contato com os participantes da pesquisa, pois durante o contato por telefone alguns apresentaram resistência, após certa insistência agendamos um momento de conversa com dois representantes ligados à associação e à cooperativa. Só assim, em 08 de junho foi possível conversar com esses sujeitos sobre a luta, os significados simbólicos atribuídos à conquista da terra, do seu território e da escola.

Outra técnica importante na coleta de informações foi a observação participante, uma vez que, segundo Gil (2008, p. 122), “a observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada”. Parafraseando o autor supracitado, essa técnica possibilita ao pesquisador adquirir

conhecimentos e informações importantes sobre a realidade cotidiana, valores, costumes e outros elementos da comunidade e do ambiente escolar em uma interação social.

Neste direcionamento, Brandão (2007), ao relacionar o campo da educação popular com a observação participante, ressalta haver um envolvimento do pesquisador com o contexto da pesquisa, com os sujeitos e suas experiências. Esse diálogo possibilita a reflexão sobre a construção de conhecimentos em um processo de interação com o sujeito na construção social. Em diálogo, Streck afirma que a observação envolve um olhar sobre a realidade da vida cotidiana dos participantes da pesquisa, tanto individuais como coletivos em diferentes dimensões. Deste modo, é relevante adentrar na dimensão histórica e organizações dos sujeitos(as) que residem no assentamento, sendo parte do cotidiano da escola Tiradentes.

Deste modo, para discutir as práticas de ensino em Geografia na escola Tiradentes e como contribuem para a educação no/do campo e valorização dos saberes locais, foi importante observar a prática docente na disciplina de Geografia. Observamos as aulas de Geografia para entender como os conteúdos são trabalhados, se dialogam com os fundamentos da educação no/do campo e se há experiências interdisciplinares. No total foram 6 aulas em cada turma. Deste modo, elegemos o 8º e o 9º anos tomando como base a BNCC, pois as unidades temáticas nos anos finais do ensino fundamental II têm como proposta integrar os saberes geográficos a outros saberes, como forma de contextualização dos conhecimentos ao cotidiano vivenciado pelos discentes.

Essa etapa da pesquisa foi fundamentada no pensamento de Morin (1999), ao explicar que a estrutura das disciplinas não mostra uma articulação entre saberes e as complexidades da vida, servindo apenas para isolar o objeto do seu meio e das partes que consistem um todo no processo educativo. Neste ponto de vista, consiste em uma fragmentação e compartimentação que impede a contextualização dos diferentes saberes do cotidiano. Ainda segundo Morin (1999), o conhecimento é uma construção modificada constantemente nas relações, assim, não se resume aos reflexos da realidade, mas envolve no processo fatores internos e externos às dinâmicas na unidade escolar.

Geralmente as práticas educativas estão ligadas à centralidade dos conteúdos disciplinares, desta forma, outros saberes são ignorados. Por este motivo, a importância de refletirmos como as aulas de Geografia buscam construir esses conhecimentos junto aos discentes, no sentido de dar ênfase aos problemas em várias escolaridades e espacialidades, desde a nível global ao local. Mas também como se propõem em fazer o aluno se enxergar enquanto sujeito camponês, como cidadão e como sociedade em um mundo de incertezas.

No contato com os sujeitos investigados, além das entrevistas e observações da prática docente, utilizamos como recurso metodológico o desenvolvimento de oficinas com a participação dos alunos do 8º e do 9º ano, com auxílio da professora de Geografia. Justifica-se a realização da

oficina pela importância de fortalecer o autoconhecimento dos discentes em relação ao seu cotidiano e sua identidade territorial. Mapeamos as simbologias e a relação com a terra a partir do conhecimento que eles têm sobre o espaço geográfico que habitam. Desta forma, nos apropriamos da Cartografia Social para entender como essa identidade coletiva vem sendo fortalecida, além de levar o aluno ao desenvolvimento da capacidade de construir um saber geográfico crítico, reflexivo, político e territorial.

Partimos do pressuposto de Silva; Santos e Coelho Neto (2014), ao ressaltarem que os saberes da Cartografia Social na ciência geográfica contribuem para o conhecimento da gestão do território a partir do contexto do ambiente escolar e da comunidade enquanto escala territorial. Ao utilizar a Cartografia Social como técnica foi possível analisar as experiências cartográficas dos discentes ao impulsionar que eles construam seus próprios mapas, neste caso, mapas mentais do seu território. Esse aspecto contribui para o entendimento das dinâmicas da luta territorial e conquistas locais. Assim adentramos na dimensão do vivido e do sentimento de pertença desses sujeitos a um território e uma identidade coletiva.

As oficinas foram desenvolvidas nos dias 13, 14 e 16 de novembro de 2023; na primeira etapa foi aplicado um questionário contendo perguntas como: por que uma escola no assentamento? A escola é importante para você? Você ajuda seus familiares no trabalho com a terra? Você gosta de morar no assentamento? Seus familiares participaram das lutas sociais? Neste momento, aproveitamos para os docentes realizarem um diagnóstico dos principais problemas e pontos positivos existentes no assentamento. Esses aspectos foram importantes para conhecer a realidade local, a dimensão que eles têm e conhecem sobre o seu território, e deste modo aprofundar as memórias coletivas e do cotidiano, em outra visão, o conhecimento dos discentes sobre o espaço vivido.

Na segunda etapa foi trabalhada a cartografia básica, destacando os elementos essenciais na produção de mapas; na terceira etapa os alunos identificaram a espacialização dos elementos básicos no território vivido para representarem nos mapas mentais, como estradas, lotes, açudes, casas, igrejas, escola, cooperativa, área de reserva ambiental, etc. Já na quarta etapa foi trabalhada a construção de mapas coletivos do Assentamento Tiradentes. Após essa etapa, individualmente, os alunos produziram um mapa de sua trajetória cotidiana, destacando um espaço de vivência, os lugares que eles passam com frequência, ou seja, o trajeto até a escola ou outros espaços importantes para eles. Essa parte foi importante para refletir a realidade cotidiana, a identidade territorial e as diferentes geografias dos alunos no Assentamento Tiradentes.

Segundo Nascimento (2012, p. 40), “a apreensão e a compreensão do vivido pelo aluno assumem um significado fundamental: a construção de um sujeito crítico e responsável”. Na

dimensão do território a apreensão da realidade transpassa os conflitos e contradições, haja vista que devemos entender que a categoria território, na Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, envolve o pertencimento a uma identidade territorial, as raízes e sentimento afetivo. Principalmente posicionar os discentes como construtores de conhecimentos e não meros receptores de uma “geografia espetáculo” (LACOSTE, 2005). Refletir o próprio espaço geográfico a partir das experiências locais também ressignifica a Geografia na sala de aula.

Todavia, as oficinas foram relevantes para refletirmos sobre a importância de ressignificar o ensino de Geografia na escola Tiradentes para além de uma disciplina escolar, mas transformar o sentimento de pertença a um território construído e vivido. Desta forma, entendemos que a Geografia pode ser aprendida na sala de aula, mas também fora dela a partir das representações espaciais e a realidade dos discentes. Conforme Santos (2008), possibilita entender as dinâmicas na produção de diferentes territórios em múltiplas escalas, desde a razão global à razão local.

Desta forma, a presente dissertação foi estruturada em três capítulos que trazem os principais aspectos para entendermos o papel do ensino de Geografia na construção identitária dos sujeitos(as) que residem no Assentamento Tiradentes. Além destes tópicos, destacamos a introdução, por último tecemos algumas considerações. O primeiro capítulo versa sobre os antecedentes históricos da educação no campo brasileiro e processos que deram origem a dois paradigmas que se contrapõem: a Educação Rural e a educação no/do campo, que são intrínsecos em dois projetos educativos distintos para o campo. Além deste, destacamos os marcos regulatórios que fundamentam a educação no/do campo, marcando essa territorialidade nos territórios institucionais das políticas educacionais para o campo.

No capítulo 2 apresentamos as discussões em relação às dinâmicas territoriais da luta por terra e educação que resultou na conquista do assentamento e da escola Tiradentes. Assim sendo, destacamos a trajetória e as dinâmicas territoriais dos movimentos sociais na luta por uma reforma agrária na Paraíba, mas que se desdobrou em escala local. Deste modo, enfatizando a luta por acesso à terra em Mari, esse município que é um dos principais palcos das disputas territoriais na Zona da Mata paraibana, marcado por resistências e reivindicações por acesso a terra e educação.

Em relação ao capítulo 3, refletimos sobre a importância do ensino de Geografia para o fortalecimento da educação no/do campo na escola Tiradentes e na construção da identidade territorial dos sujeitos assentados, mediante práticas pedagógicas que promovam diálogos entre os conhecimentos científicos e os saberes do cotidiano. Nos resultados enfatizamos as discussões sobre a ressignificação do ensino de Geografia na escola Tiradentes para além de uma disciplina escolar. Para isso, damos destaque aos resultados com base nas oficinas, nas quais produzimos um mapa social do assentamento com foco na análise das experiências cotidianas do vivido.

Por fim, os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da dissertação, ou seja, o método e as técnicas visam alcançar os resultados almejados em consonância com os objetivos da respectiva pesquisa, a fim de contribuir com a elucidação do objeto proposto.

CAPÍTULO 1. O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO CAMPESSINO: A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO LINEAR DA AGENDA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

*“Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”
(Paulo Freire, 1984, p. 89).*

Em princípio, a implantação de políticas públicas educacionais deve ser organizada e estruturada conforme a exigência de solucionar determinada problemática no ensino e garantir a educação como direito social. Entretanto, tratando-se da complexidade no contexto do campo, esse direito esteve ausente para os sujeitos camponeses, porém, na contramão desse ideário vários movimentos, sindicatos e associações vêm se articulando expressivamente nas lutas sociais. Essa organização resultou na conquista dos marcos normativos voltados para a melhoria da educação e o enfrentamento das desigualdades, ao mesmo tempo em que considera a realidade daqueles que vivem no campo, assim como suas necessidades e potencialidades.

Partindo desses pressupostos, este capítulo tem o propósito de adentrar nas reflexões sobre os antecedentes históricos da educação no campo brasileiro. Deste modo, enfatizamos os processos que deram origem a dois paradigmas que se contrapõem: a educação rural e educação no/do campo e estão intrínsecos em dois projetos educativos distintos. Neste sentido, os marcos regulatórios que fundamentam a educação no/do campo representam uma conquista dos povos camponeses e a territorialidade desses sujeitos nos territórios institucionais das políticas públicas, processo que envolve uma identidade em construção.

Esse processo está marcado por lutas que identificaram demandas por um ensino contextualizado com as especificidades das áreas rurais, composta por uma diversidade de povos e territórios. Desta forma, entendemos que o espaço agrário do Brasil comporta uma heterogeneidade de sujeitos que possuem um ponto em comum: uma identidade camponesa e a situação de subalternos (OLIVEIRA, 2015). No entanto, essa diversidade cria desafios significativos para a efetivação de políticas que atendam a esses sujeitos que possuem uma forma própria de organização e mobilização para pressionar o Estado.

Neste sentido, as políticas voltadas para a educação no/do campo emergem das demandas por educação em áreas rurais que independentemente da localização geográfica e espacial assumem um papel central na garantia de acesso e permanência dos estudantes camponeses na escola. Essa

ação assumiu um enfrentamento na direção oposta da Educação Rural que, em determinado tempo histórico, tomou diferentes objetivos: erradicar o analfabetismo rural; qualificar e inserir o produtor familiar no mercado. No entanto, esse pensamento vem assumindo outros sentidos e significados na luta e resistência dos povos que residem no espaço rural, isto é, ofertar uma educação com práticas para emancipação, autonomia, recriação camponesa e valorização de uma identidade própria desses sujeitos.

Isso nos leva a refletir sobre o lugar da educação no território camponês, enquanto parte da organização popular que o viram, inicialmente, como resposta às demandas pelo acesso a escolas como direito social. Neste direcionamento surgem a indispensabilidade em elaborar um projeto que contribua para uma compreensão mais ampla dos mecanismos de inclusão, equidade educacional, que respeite a vivência, identidade e saberes camponeses. Desde 1998 tivemos alguns avanços como resultado da articulação do MST e outras organizações. Dentre as principais conquistas para essa modalidade de ensino, destaca-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No entanto, as políticas e programas implementados até então, sob controle do Estado, ainda não contemplam as heterogeneidades dos sujeitos do campo (CALDART, 2004).

Nesse sentido, no Brasil, o campo apresenta pluralidades que o torna um território heterogêneo, resultado dos conflitos estabelecidos que envolvem demandas, iniciativas e intervenções políticas. Para Wanderley (2000), a argumentação sobre estratégias para conter os problemas no contexto rural compõe uma complexidade de relações sociais, ao envolver uma realidade construída e vivida entre sujeitos coletivos. Deste modo, trata-se do fortalecimento dos territórios que, de fato, exige um currículo e práticas contextualizadas. Neste caminho, a conquista da política de educação no/do campo demarca uma integração entre conhecimentos escolares e não escolares embasados em princípios pedagógicos e diferentes formas de luta dos sujeitos camponeses que faz e se refaz em suas lutas.

Ao compreender que o território é um espaço usado e produzido como resultado das manifestações humanas, logo, comporta ações dos diferentes grupos sociais e um modo de pensar a realidade (SANTOS, 2006). Essa forma de agir opera criando conflitos e tensões, mas também relações solidárias, saberes e vivências coletivas que envolvem uma identidade. A tendência, nesse momento, é refletir como as escolas e a educação no/do campo estão ligadas às peculiaridades camponesas, considerando a política e a cultura de direitos envolvendo questões que circundam a educação rural, implementada desvinculada do sentido de campo.

Neste sentido, o que dizer dos marcos legais³ que amparam as escolas do campo? Neste direcionamento destacamos alguns aspectos: primeiro, dos antecedentes históricos da educação no espaço rural brasileiro, referindo-nos às contribuições de Teixeira (1985), Azevedo (1985), Saviani (2013) e Leite (1999). Esses referenciais foram relevantes na compreensão de como a escola rural, por muito tempo, esteve estruturada nos fundamentos da oligarquia agrária e instituição de um sistema de ensino excludente e desigual.

Segundo, abordamos o contexto histórico da articulação dos movimentos populares na reivindicação por escolas do campo e valorização da identidade camponesa. Na conjuntura brasileira assim situamos o debate em torno de duas concepções distintas de ensino que se contrapõem, neste direcionamento tratamos da educação no/do campo, por conseguinte, da educação rural. Baseando-nos em estudos de Caldart (2004, 2012), Molina (2014), Arroyo (1982, 2017), Fernandes (1999) e Freire (2011), abordamos a realidade educacional das populações camponesas, destacando a efervescência, nas décadas de 1980 e 1990, como respaldo da articulação dos movimentos de luta por educação no contexto das disputas territoriais. Como resultado formulou-se um projeto diferenciado de educação para o campo brasileiro.

Terceiro, à luz dos autores estudados anteriormente são evidenciados, na esfera das ações governamentais, os avanços mediante a estruturação dos marcos regulatórios que sustentam a política de educação no/do campo, destarte, ressaltamos as leis, os decretos, os pareceres e os programas conquistados até então no âmbito dessa modalidade de ensino. Agora direcionamos nossa análise para a luta trilhada pelos movimentos envolvidos em uma articulação nacional, em contraposição às lacunas no sistema educacional e subalternização dos direitos sociais das populações camponesas, em suas singularidades. Esse olhar crítico nos ajuda a tecer reflexões sobre a construção e a organização de novos territórios e territorialidades desses sujeitos no âmbito das políticas públicas, que transcende a conquista de uma modalidade de ensino.

1.1 Antecedentes históricos de um novo projeto educativo para o campo

A educação apresenta diversos sentidos cujo objetivo está na formação humana, por isso, os sujeitos são transformados, de tal modo a sociedade também passa por mudanças e a escola, no que lhe concerne, torna-se mais um lócus de produção, reprodução e aprendizagem onde nos educamos (SANTOS, 2020). Além do papel da família nesse processo, está a igreja e a estrutura

³ Observação: o termo marco legal é utilizado neste trabalho como sinônimo de marcos regulatórios e normativos para abordar as políticas públicas no âmbito da educação no/do campo.

sociopolítica que delegam finalidades à educação escolarizada submetida a transferência de conhecimentos, sob rígida estrutura do poder burguês, formação moral das autoridades eclesiásticas e da cultura escolar. É relevante frisar que as experiências religiosas dos jesuítas formaram as primeiras escolas no Brasil, refletindo na atualidade, permanecendo o rigor da institucionalização do ensino, produção disciplinar e homogeneização dos saberes.

Contudo, os missionários católicos foram responsáveis por ensinar as primeiras letras, principalmente catequizar e instrumentalizar, de modo a difundir a fé católica e os costumes europeus. Conforme Saviani (2013, p. 47), “eis como se concretizou a catequese pela instrução, o processo de aculturação da população colonial e nos costumes do colonizador”. Tal perspectiva educacional foi construída na égide das práticas simbólicas dos jesuítas, particularmente marcadas por padrões de autoritarismo e passividade sobre a exploração dos indígenas, negros e mestiços pelo colonialismo e progresso do capitalismo mercantil.

Nesses moldes, a educação jesuíta se espalhou a cargo da ordem religiosa, entretanto, é importante ressaltar que essa referência de educação, até certo ponto, supria a ausência do Estado, resultando na monopolização da educação brasileira na incumbência da igreja. Decerto, a organização escolar no sistema de ensino Brasileiro teve suas bases embrionárias estruturadas com apêndice e vertentes da instituição religiosa centrada em um currículo, orientações e ações educacionais formais, regulamentadas e alicerçadas no documento *Ratio Studiorum* publicado em 1549, marcado por aspectos de um ensino escolar tradicional sustentado pela racionalidade de uma sociedade moderna e iluminista (SAVIANI, 2013).

Posteriormente o papel da escola é repensado, porém permanecendo findado nos princípios da burguesia na ótica da universalidade, laicidade e gratuidade (SANTOS, 2020). Contudo, os colégios da Companhia de Jesus tornaram-se redutos para a formação da elite colonial agrária e escravocrata, desta forma, não garantindo acesso das camadas pobres da sociedade ao ensino público propriamente dito, tornando a educação elitizada e excludente para o contingente da população pobre. Para Quijano (2005), nesse caminho constroem-se novas identidades sociais e se redefinem outras, junto a isso são instituídas relações de dominação e conotações étnico raciais. E, de fato, a escola torna-se uma ferramenta de manutenção das relações de poder e colonialidade do saber, assim configurada em uma cultura eurocêntrica.

Desta forma, estruturou-se um ensino subalternizante dos sujeitos sociais que residem no campo, cujos saberes foram inferiorizados em um discurso de deslegitimação epistêmica do contexto social, político, econômico e cultural. Isso reflete na idealização da educação pública que surgiu tardiamente sob a tutela do Estado, sendo assim, entende-se que a educação foi posicionada sob critério urbanocêntrico do colonialismo moderno. Como resultado, a escola brasileira marca a

consagração de um sistema educacional sob organização da classe dominante e abalizada pelas demandas externas. Como ressalta Teixeira,

[...] a educação escolar existente não penetrava profundamente nenhuma grande camada popular e se caracterizava, perfeitamente, como uma educação da elite, eufemismo pelo qual significamos o fato de a educação não atingir senão os filhos dos pais em boa situação econômica na sociedade (TEIXEIRA, 1985, p. 398).

Para o autor supracitado, o sistema escolar vigente não contemplava os diferentes níveis que constituem a vida social, pelo contrário, concretizou-se o caráter seletivo, acentuado nitidamente, no século XX. Ao concordar com esse pensamento, Azevedo (1985) esclarece que esse processo avultou a elite brasileira, à vista disso, fortalecendo a classe agrária e, claramente, os sistemas escolares do país. Em seu arcabouço piramidal situa-se a estruturação e a sistematização do ensino que reflete as propensões da classe dominante formada por uma minoria, mas que detém o controle sob os meios de produção, da economia e do conhecimento.

No caso, “o caráter seletivo da escola brasileira torna-se um processo de estabilidade social e apenas secundariamente de ascensão social” (TEIXEIRA, 1985, p. 396). Nesta perspectiva, resultando no desprovimento da população pobre ao acesso à escolarização, logo se concretizou uma dualidade no ensino escolar pensado sob dois ângulos, de um lado, um sistema educacional para a elite, na época, composto pelas escolas secundárias que ofertavam ensino superior, público e gratuito, em outra perspectiva, havia um sistema popular de ensino, composto por escolas primárias e técnico profissionalizantes (TEIXEIRA, 1985).

A despeito disso, as urgências educacionais não eram uma prioridade e não propunham resolver as demandas geradas pela crescente industrialização, em 1930, porém, entendida como elemento de estabilidade da ordem vigente. Posto isso, o ambiente escolar passa a estar posicionado em um plano ideológico, em um ideário de igualdade, liberdade, espaço gratuito, universal e laico. Mesmo assim, desde o princípio, o conhecimento se estrutura de forma dual e desigual. Nessa perspectiva, a escola, enquanto instituição, foi incumbida da função de desenvolver e integrar as novas gerações a uma nova cultura da sociedade moderna.

O apelo popular por oportunidades educativas foi o estopim para uma tomada de consciência mobilizada por educadores e intelectuais do país. Posteriormente essa mobilização resultou no surgimento do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, repercutindo nas reformas do ensino e na reconstrução da realidade educacional brasileira, proposta por educadores considerados referências, a exemplo de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, dentre outros teóricos propulsores desse pensamento e que apresentavam certo otimismo pedagógico referente aos problemas educacionais até então vigentes no país.

Outro aspecto a ser enfatizado é a disseminação do ideário de um saber produzido e fundamentado nos princípios da escola francesa e que se expandiu hegemonicamente nas universidades e escolas brasileiras. Nesse contexto, “considera-se também a relação entre produção da ciência geográfica e a formação de professores da disciplina” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 31). Posteriormente, as transformações no cenário educacional abriram espaço para a difusão de várias correntes do pensamento geográfico, havendo embates entre as grandes concepções teórico-metodológicas na produção do conhecimento científico que repercutiu diretamente na formação docente e em sua prática.

Surge a necessidade de desenvolver a noção espacial nos alunos em relação às diferentes escalas, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem a leitura do espaço é fundamental. Neste sentido, é possível evidenciar que as concepções de formação ligadas à ciência articulam um conjunto de concepções pedagógicas e organização do ensino em determinado tempo e espaço. Desta forma, os currículos e os conteúdos passam a articular-se levando em conta a necessidade de considerar os saberes prévios dos discentes, a fim de inserir-lhes na realidade da escola, além de propor a problematização dos conceitos científicos.

É importante evidenciar que o movimento de renovação, assim chamada de escolanovista, não só rompeu com o ensino de viés tradicional, como defendia uma estrutura educacional pública e democrática que todos, independentemente da classe social deveriam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem sem elitismo (SANTOS, 2020). Entretanto, requeria transformações e reformas no âmbito técnico e academicista da educação, a fim de romper com as barreiras sociais, como também de adequação ao desenvolvimento nacional. Por esse viés, a elevação da escolarização está vinculada à qualificação para o trabalho através da utilização de técnicas e conhecimento especializado como aspecto imprescindível.

Entretanto, conforme Saviani (2013), a Escola Nova não foi eficaz no combate da defasagem no ensino, considerando a demanda por investimentos em estrutura e formação profissional, assim a oferta de educação igualitária não alcançou a todos. Prevalecia, então, um aprimoramento do ensino para a elite, sob outro enfoque a massa popular permaneceu desfavorecida no ensino escolarizado. Azevedo (1985, p. 148) compartilha desse pensamento ao afirmar que “uma educação universal não é somente aquela que ministra uma cultura geral comum e põe ao alcance de todos suas vantagens [...], mas que satisfaz a imensa variedade de exigências sociais e das necessidades de aptidões individuais”.

Destarte, não podemos deixar de evidenciar que essa pedagogia renovadora introduziu um pensamento liberal democrático, no entanto, apesar de sua posição ideológica, o movimento foi relevante na defesa de uma escola igualitária, porém contribuiu efetivamente para a elitização da

educação. De acordo com Azevedo (1985), não trouxe transformações na base da estrutura da educação, pelo contrário, ampliou a verticalidade e seletividade enquanto marca da antiga escola primária. Apesar disso, “dando primeiro aos muitos aquele mínimo da educação, e depois, aos poucos a melhor educação possível” (TEIXEIRA, 1985, p. 412). O intuito foi reduzir as diferenças sociais, contudo, as oportunidades de aprendizagem estavam reduzidas ao campo do profissionalismo técnico e da meritocracia ⁴, assim constroem-se uma escola formadora do homem produtivo condicionado ao progresso nacional e subordinação ao capitalismo.

Por trás desse debate estava a disputa no preâmbulo das relações de poder, cerne do capitalismo industrial, em contrapartida, ao declínio da economia agrícola, na época, base do desenvolvimento no país. Segundo Ribeiro (2012), as mudanças que ocorreram foram significativas, marcando um momento de adequação do meio rural ao ideário ideológico urbano-industrial que redesenhou o painel político e econômico. Por conseguinte, essas transformações evidenciam que a escola, em particular, articula-se ao novo modelo de desenvolvimento proposto da época, inevitavelmente distanciada das múltiplas configurações de produção, reprodução e manutenção dos aspectos culturais e vivências no campo.

Isso significa que a crescente industrialização do país exigia a promoção de um ensino que qualificasse o trabalhador para atender as demandas do mercado capitalista. Entretanto, a terra era uma das principais fontes de riquezas, então entrou a discussão de como fixar, manter o homem no campo, assim sendo, vingou a corrente de pensamento na construção do chamado ruralismo pedagógico, com o objetivo de reduzir o grande contingente de analfabetismo (RIBEIRO, 2012). Essa problemática foi o estopim que tornou a educação uma preocupação emergente ao nível nacional, considerando a magnitude de uma população letrada e qualificada, à medida que é considerada instrumento indispensável na sociedade urbano-comercial.

A industrialização impulsionou a dinâmica rural-urbano, com efeito, a superlotação nos centros urbanos ocasionou preocupações com a educação ofertada para as populações rurais, o que na época constituía-se como problema a ser resolvido. Desta forma, o ruralismo pedagógico, por sua vez, propôs inicialmente o debate sobre a educação rural, porém, apesar de alvitrar uma

⁴Afinal, sem se reconstruir a pré-história de classe de cada um de nós, temos apenas indivíduos competindo em condições de igualdade pelos bens e recursos escassos em disputa na sociedade. Tudo muito merecido e justo. Sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo (SOUZA, 2017, p. 52). Para o sociólogo Jessé de Souza (2017), a meritocracia, no cenário atual, é uma forma de legitimação das injustiças, das desigualdades, do individualismo e da competitividade entre as classes sociais. Desta forma, a meritocracia seria a justificativa para a atual sociedade moderna e capitalista manter novas formas de escravidão presentes nos meios de produção, assim como na educação, mediante a oferta de um ensino e de uma escola que muitas vezes não incorpora conhecimentos, mas produz uma massa de trabalhadores não qualificados ou semiquualificados para o mercado, enquanto a classe rica é privilegiada nesse processo que não é recente.

pedagogia diferenciada, posicionou a escola como mecanismo ideológico para manter os filhos dos agricultores na terra. Todavia, essa concepção não centralizou a educação nos interesses desses sujeitos, pelo contrário, vislumbraava conter a migração, enquanto a escola da cidade ofertava o ensino técnico-profissional para qualificar o trabalhador (PAIVA, 2003).

Na verdade, a educação tornou-se um entusiasmo governamental, infelizmente, quando o rural passou a ser estigmatizado e atrasado em função da ascensão da industrialização e modernização. Devemos considerar que a formação econômica e social do país, até 1930, predominantemente baseada no desenvolvimento agrícola, desfavoreceu a oferta do ensino público de qualidade para essas populações subalternizadas a planos inferiores. Mais que isso, Paiva (2003, p. 137) explica que o interesse do novo governo transcorreu da necessidade de “educar as populações rurais, povoar e sanear o interior. Pregado por sanitaristas e educadores” ao propor soluções para resolver os problemas educacionais e da migração.

A despeito disso, a ideia de fixação das pessoas no campo está relacionada aos interesses dos capitalistas rurais, pois o esvaziamento da força de trabalho culminaria em implicações de caráter econômico. Assim, podemos evidenciar que o chamado ruralismo pedagógico é produto de um pensamento ideológico, movido pela preocupação em conter a migração provocada pela perda da capacidade produtiva e condições de subsistências precárias das populações rurais. Logo, as escolas rurais tornaram-se reflexo de um ensino com características urbanizadas, reproduzindo estigmas do rural como sinônimo de atraso e lugar sem desenvolvimento.

No transcorrer desse período, a formação destinada à classe popular do campo esteve vinculada a um pensamento subalterno de um modelo “importado” de educação urbana. De fato, os valores e as relações sociais, econômicas e políticas no campo, por séculos, foram tratados com inferioridade e estigmatizados por preconceitos. Nas palavras de Leite (1999, p. 14),

a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14).

Construiu-se, assim, a configuração da população residente no campo no estigma de Jeca Tatu, sem instrução, portanto, incapaz de adquirir hábitos de higiene, conhecimentos e novos saberes. Para tanto, o processo de implementação desse padrão de educação no meio rural foi aprofundado pelo autor referenciado, a partir da sua percepção em relação ao estabelecimento de modelos ideológico-pedagógicos enraizados na escolaridade campesina, por conseguinte, precisam

ser aprofundados e questionados no contexto atual, para entender como as políticas educacionais vêm sendo formuladas e quais transformações promoveram.

Essa visão estigmatizada do rural atrasado criou a figura da cidade como espaço de “melhoria de vida”, gerando uma supervalorização da formação profissional, em contrapartida à atividade rural e produção agrícola. Neste ínterim, o ideal de uma escola rural se configurou em uma cópia da escola urbana na sociedade moderna, como justificava ao isolamento da população rural do desenvolvimento promovido pela urbanização. Como tal, em 1955, houve aceleração das transformações econômicas, sociais, culturais e políticas, intensificadas em 1970 com o avanço industrial do capital, por conseguinte, das bases técnicas da produção.

Assim, o Estado tornou-se comprometido com o fortalecimento das políticas educacionais existentes e a construção de outras voltadas para a institucionalização do ensino profissionalizante, cujo propósito era especializar força de trabalho para atender as novas exigências do mercado capitalista, deste modo, assegurar o comprometimento em reduzir as desigualdades sociais. Podemos dizer, então, que a modernização seria a alternativa mais viável para o camponês melhorar suas condições de vida, produção e existência. “E é nesse contexto que a escola se constituiu na forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2013, p. 25). Os processos educativos colocam de lado o trabalho intelectual, em outros termos, não se constituem como transformadores da realidade, mas tornam-se elemento de consolidação de dada realidade.

A instrução, então, se tornou catalisadora da identidade da oligarquia rural, assim não demonstrando preocupações com a escolarização popular, pelo contrário, o analfabeto era considerado responsável pela defasagem no crescimento econômico e capacidade de produzir do país (PAIVA, 2003). Neste pensamento, o sentimento pautado na ideia de supervalorização da educação e formação técnico-profissionalizante ganhou destaque como possível solução para os problemas existentes no cerne da sociedade, considerando que o analfabetismo seria o principal responsável pelo atraso no progresso econômico, comparado a outros países.

Esse otimismo pedagógico permaneceu nas décadas posteriores com a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída pelo então Ministério da Educação (MEC), em 1952, subordinada ao Ministério da Educação e Cultura; consistia na difusão da Educação de Base no meio rural (MEC/CNER, 1952). Por intermédio de convênios com órgãos públicos, privados e apoio da igreja foi atribuída ao ensino a função de desenvolvimento, cujo foco acentuou-se nas comunidades rurais mediante a disposição de conhecimentos teóricos e técnicos. A campanha era realizada pelas Missões Rurais e Centros Sociais de Comunidade, com a finalidade de garantir para a população, por via de práticas educativas, promover maior racionalidade referente aos problemas socioeconômicos (MEC/CNER, 1952).

Felizmente, em 1960, ocorreram mudanças significativas no campo institucional, neste cenário foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Um dos papéis importantes da lei referia-se ao debate sobre uma equidade na oferta do ensino público, sobretudo, proporcionar oportunidades educacionais baseadas nos princípios da liberdade e solidariedade (BRASIL, 1961). Apesar do ensino no âmbito do campo, não demonstrava preocupações em considerar nas políticas educacionais os múltiplos contextos e realidades, a proposta estava centrada no alvitre de uma educação homogeneizadora, contudo, obrigatória para todos sob a influência do escolanovismo.

Não podemos deixar de evidenciar que em 1960 o Brasil vivenciou um momento importante no âmbito de uma nova perspectiva educacional, denominada de Educação Popular, principalmente direcionada para a Educação de Jovens e Adultos. Esse cenário foi um marco histórico dos movimentos populares ao enfatizar uma crítica conscientizadora contra a imposição da cultura dominante. É para isso que se realizou um debate epistemológico articulando a valorização, o reconhecimento das experiências e saberes populares, assim redimensionando práticas educativas ao campo social, político e cultural, historicamente desvinculado da realidade de classe, da diversidade de etnias e identidades.

Essa efervescência em prol da democratização da educação envolveu uma articulação entre movimentos, dentre os quais podemos citar o Movimento da Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CPC), entre outros. É válido lembrar que as indagações realizadas sobre uma provável educação de base não estavam restritas a defesa do acesso à escola e alfabetização, mas enfatizavam a larga demanda por ensino que promova transformações sociais. Neste sentido, Oliveira (2011) destaca que as resistências populares enfatizaram questões que levantaram várias discussões sobre um jeito novo de pensar a escola e o fazer pedagógico nos diferentes contextos e realidades. As principais pautas discorreram sobre a educação relacionada ao panorama social, a insuficiência das escolas e a formação para jovens e adultos.

No cerne dessa mobilização, o conceito de Educação Popular inicialmente se restringiu a formalidade institucional da educação, cujo princípio estava vinculado à demanda crescente de alfabetização da população, entretanto, posteriormente assumiu outra significação, ir além na conscientização e na formação política nos processos educacionais, constata Saviani (2013).

[...] Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2013, p. 317).

O autor nos leva a entender que esse momento representou uma abertura para um projeto de educação que posicione os sujeitos como protagonistas e não meros receptores de ideias, concepções alienantes e manipuladoras da sociedade, mas que tenha em suas bases as experiências vivenciadas e as relações que os cercam, principalmente que construam uma visão de mundo. O ideal pretendido pelos setores e movimentos de cultura popular em defesa dessa concepção de ensino se constitui nos pontos modais da educação como parte das relações espaciais e históricas, tornando-se ferramenta de formação para a transformação social.

Tal pensamento é retomado sob a influência da Pedagogia Crítica Libertadora ⁵de Paulo Freire, constituindo-se em processos educativos fundamentados nos princípios da educação democrática que promova justiça social (SANTOS, 2020). Essa perspectiva pedagógica não só impactou o cenário educacional, mas foi além da prática mecanizada da alfabetização limitada à escrita. Neste viés, a participação dos movimentos progressistas assumiu significados fundamentais, vislumbrando posicionar a educação como instrumento político a serviço da formação e intervenção indissociável da realidade social dos sujeitos.

É o que confirma Freire (2019):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 2019, p. 60).

Como bem nos explica Freire (2019), o homem é um ser que constrói relações, que temporiza espaços e faz cultura, portanto, é histórico, cultural, político e social pela sua capacidade de decidir, criar e recriar novas bases. A pauta educativa para além da alfabetização repercutiu no país e destacamos a efervescência na região Nordeste, na época, impulsionada por movimentos sindicais, tal como as Ligas Camponesas, em Pernambuco, na luta por melhores condições de trabalho e sindicalização rural, na década de 1960. Os camponeses unidos a movimentos sociais como este, em sua organicidade, reagiram às formas de opressão do latifúndio, gerando conflitos e tensões territoriais. Essa mobilização confirma que no campo existe uma resistência dos camponeses, sujeitos de direitos e deveres.

⁵ A Pedagogia Libertadora defende que o aluno deve ser protagonista e investigador nos processos educativos em diálogo com o professor. Desta forma, reforçando a necessidade de formar seres reflexivos, criativos, questionadores e críticos. Desta forma, busca-se uma formação humanizadora e ontológica, principalmente que seja capaz de identificar as contradições existentes na sociedade que se constitui em uma “educação bancária”, assim sendo, mantém-se a luta por uma educação libertadora, que emancipe os sujeitos e proponha transformações (FREIRE, 1985).

É importante evidenciar que as Ligas Camponesas tiveram forte expressão em outros Estados, a exemplo da Paraíba, que teve a figura de João Pedro Teixeira como fundador da primeira Liga Camponesa no município de Sapé, antes denominada de Associação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas de Sapé. Esse movimento se disseminou na Paraíba, adentrando em vários municípios, principalmente na Zona da Mata e Agreste. Conforme Lemos (2008), o movimento desenvolveu ações e estratégias que deram sustentação às lutas; organizando passeatas, apoiando os trabalhadores expulsos das fazendas e enfatizando a luta contra o cambão, assistência jurídica em defesa dos diretos trabalhistas dos camponeses, disponibilizando serviços de saúde, combate ao analfabetismo e defesa de uma reforma agrária.

Neste cenário, após o assassinato de João Pedro Teixeira, sua esposa Elizabeth Teixeira tornou-se uma das principais expoentes desse movimento que representou uma revolta latente dos camponeses. O objetivo central estava no cerne da luta pela implantação de uma reforma agrária, em outras palavras, “terra para os homens sem-terra” (AUED, 1986). Com efeito, conforme o poder de mobilização das ligas se expandiam no Estado, o latifúndio reagia violentamente na tentativa de desmobilizar e eliminar o movimento.

Nesse processo, o golpe militar de 1964 acarretou hostilidades às formas de manifestações populares, sejam de luta por acesso à terra, melhorias nas relações de trabalho e participação política. Em consequência, o Estado, caracterizado pelo autoritarismo, centralismo e poder de repressão, enfatizou a ausência de um ensino democrático. Centrava-se, então, na manutenção dos privilégios da classe dominante à luz do capital estrangeiro, em detrimento dos interesses das camadas populares, sob o prisma de um pensamento patriota (SAVIANI, 2013). Em consequência, os avanços sociais e educacionais foram suprimidos durante o regime, sob o controle político, econômico e cultural de cunho ideológico.

Em altos e baixos, a educação reflete nos interesses dos governantes, havendo uma ligação tênue entre a escola e Estado, no sentido de garantir a escolaridade enquanto um direito e exercício da cidadania (LEITE, 1999). Desta forma, ressaltamos que o contexto da trajetória da escolarização rural no Brasil foi forjado no ideário desenvolvimentista. No quadro 2 podemos identificar as principais leis e programas voltados ao desenvolvimento de ações do processo escolar no âmbito urbano e rural do país entre as décadas de 1930 a 1980.

Quadro 2 – Ações e programas educacionais na trajetória da Educação Rural no Brasil

Ano	Leis, Programas e ações	Objetivos
------------	--------------------------------	------------------

1937	Sociedade Brasileira de Educação Rural	O objetivo central foi expandir o ensino e a preservação da arte e folclore rurais. Desta forma, a educação é estruturada como canal ideológico.
1942	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais	Com o objetivo de implantar projetos educacionais na zona rural do país mediante a criação de Centros de Treinamento, Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais.
1945	Programa de Extensão Rural no Brasil	Voltado para o combate à carência e subnutrição no meio rural, representado por um modelo de educação e organização comunitária sócio-produtiva dos rurícolas sob a influência norteamericana.
1952/1963	Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)	O objetivo foi desenvolver projetos voltados à educação de base rural e programas de melhorias de vida da população rural. Através do CNER surge a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais.
1961	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, 4.024/61	A Lei conferiu ao Estado a ampliação do corpo disciplinar escolar, considerando a precariedade da educação das famílias brasileiras. Porém, a lei omitiu-se quanto à escola do campo.
1963	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (PIPMOA)	Foi instituído no governo de João Goulart, disposto no Decreto nº 53.324, do Ministério da Educação e Cultura, sendo extinto em 1985. O objetivo central era aperfeiçoar e treinar os profissionais da indústria e capacitar outros à formação para indústria.
1967	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)	O objetivo da sua instituição foi erradicar o analfabetismo no país, tanto nos agrupamentos urbanos como rurais.
1971	Criação da Lei 5.692/71	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. O ensino de 1º e 2º graus “teve como objetivo principal o acesso à educação e formação necessária ao desenvolvimento, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, p. 1).
1970	Programa Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL)	Tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil, tanto dos grupos urbanos como nos agrupamentos rurais. No sentido de associar a educação a um projeto social e político do governo federal voltada exclusivamente para as questões econômicas.

1975/1979	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC)	Propôs a expansão do ensino fundamental no meio rural, cujo objetivo foi melhorar a vida e o ensino no meio rural, entre outras situações, reduzir o alto índice de evasão e repetência escolar.
1976	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR)	Teve como finalidade estabelecer programas de formação profissional rural, com o objetivo de preparar mão-de-obra rural em regime de colaboração com órgãos públicos e privados.
1980/1985	Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL)	Foi um programa destinado à educação rural para o Nordeste sob orientação do governo federal, cujo objetivo central foi propor melhorias na educação através da ampliação da escolaridade, melhorias físicas das escolas, reestruturação curricular, adequação dos materiais didáticos voltados à formação cultural e preparação para o mercado de trabalho.

Fonte: Adaptado de Leite (1999) / Organizado pela autora, 2023.

Nesse cenário, o Brasil tornou-se palco de várias reformas nas mais variadas dimensões da sociedade e destacamos a influência política na educação utilizada como mecanismo de poder. Em um período mais específico, as reformas educacionais no ensino de 1º e 2º graus instituídos mediante a promulgação da Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, não nasceram subitamente, mas sofreram ingerências da estrutura de poder estatal (APPLE, 2001). Esse aspecto apresenta-se pelas exigências de uma sociedade industrial e desenvolvimentista, atingindo o campo educacional, propriamente no aspecto curricular.

Em síntese, a validação ou transmissão do conhecimento proposto não representa a questão central, mas devemos pensar que saberes são estes embasados pela falta de abertura à participação democrática das camadas populares. Simplesmente as reformas consistiram na adaptação do ensino aos interesses do governo, com o fim de atingir seus ideários políticos. A lei em destaque viabilizou a ampliação do ensino de 1º grau e equivalência do 2º grau ao ensino técnico e profissionalizante, contribuindo para o crescimento da produção industrial. Em outros termos, a educação é vista como meio para atender as exigências político-econômicas, direcionada para qualificar força de trabalho, a fim de atender ao mercado.

No quadro da educação rural, os cursos agrícolas evidenciaram a educação sob o prisma de uma racionalidade capitalista e conservadora. Desta maneira, o propósito do ensino não era formar consciências, sendo possível afirmar que provavelmente a estrutura curricular se situava na adequação do ‘homem ao meio’, no sentido de haver uma demanda por capacitação de mão de obra,

fator essencial para o crescimento econômico do país. Observa-se, conforme Leite (1999), que não houve mudanças significativas da educação ofertada nas áreas rurais, apenas medidas compensatórias do governo através de programas. A título de exemplo, temos o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), Projeto Rondon, Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC) e Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (PIPMOA). Esses programas voltados para educação rural enfatizam indicadores de uma proposta educacional subalternizante e não de um ensino comprometido com a realidade social e econômica das populações camponesas.

Conforme Paiva (2003), o analfabetismo, seja na cidade ou no campo, precisava ser erradicado, essa seria uma provável solução para os problemas econômicos do país, porém limitando-se à escolarização. Por isso, refletir a educação apenas no viés da alfabetização e letramento é limitá-la ao modelo padronizado de desenvolvimento, afirma Freire (1987, p. 86), ao subscrever que a “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. Essa visão do autor nos leva ao entendimento sobre uma educação que permanece no linear dos padrões de dominação e reproduzida através do ensino.

Dentre os vários projetos educacionais instituídos no preâmbulo da educação rural, exemplificamos a instituição do Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL), implantado no final do regime militar, na década de 1980, sob a orientação do governo federal. Consistia em estratégias de desenvolvimento regional, no entanto, ineficiência na tomada de medidas para solucionar a raiz do problema, ou seja, da desigualdade e elevado índice de analfabetismo. Segundo Leite (1999), a meta se restringia à formação de professores, reestruturação curricular e melhorias nas escolas. O objetivo basilar referiu-se à necessidade de ampliar a escolarização do povo nordestino para além dessa intenção, a principal finalidade governamental foi ganhar visibilidade política.

Sob outro enfoque, ressaltamos o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec/Rural) instituído para beneficiar as populações rurais e atender as necessidades básicas, em conformidade com três linhas de atuação: linha econômica, linha sociocultural e a linha educacional (GERMANO, 2009). A preocupação consistia em conter os elevados índices de migração para os centros urbanos, os baixos níveis de escolarização e seus impactos no sistema de ensino. Os referidos programas, no esforço de aliar as políticas educacionais ao contexto rural, foram relevantes, entretanto, não podemos deixar de ressaltar o caráter de “educação para os pobres”, mantida pelo poder público.

Deste modo, as políticas educacionais estruturadas, nesse contexto, trouxeram melhorias, mas não representaram mudanças significativas na estrutura do sistema educacional nas escolas, no currículo e nas práticas de ensino. Devemos considerar que a sociedade nunca teve, de fato, um espaço de participação social, historicamente é resquício de políticas, programas e projetos pensados para e sem o povo, em outros termos, não consegue adentrar nas especificidades do espaço rural. A educação escolar pensada para os povos camponeses permaneceu precária sem atender explicitamente as suas necessidades basilares.

Porém, Ribeiro (2013) enfatiza que no final da década de 1980 houve uma efervescência de movimentos sociais, fortalecidos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, emergindo a esperança da redemocratização do país, momento este que vários seguimentos da sociedade participaram da sua elaboração. Desta forma, a década de 1990 apresentou várias conquistas na esfera das políticas públicas, resultando em pautas direcionadas para a elaboração de um novo projeto educacional com forte presença dos órgãos públicos, privados e outras instituições. Essa reivindicação está no centro do processo histórico de luta e resistência protagonizado pelos sujeitos camponeses e a organicidade dos movimentos sociais.

Neste caminho, os movimentos sindicais e sociais foram os principais responsáveis em posicionar a educação como unidade indissociável dos conflitos territoriais na égide da questão agrária, por consistir em uma ferramenta de formação, além disso, de transformação humana. A luta por igualdade e educação que valorize os múltiplos territórios, etnias e culturas, se por um lado, defende a liberdade, a autonomia e a emancipação como princípios nas experiências pedagógicas em tempos e espaços de aprendizagem escolar, por outro, visa romper as barreiras do pensamento dominante (RIBEIRO, 2013). Essa perspectiva é parte fundamental da proposta de educação em determinados contextos e realidades do campo.

Em suma, é importante refletirmos sobre um ensino articulado aos diferentes contextos e territórios no campo. Esse olhar deve ser mediado pelas discussões em torno da luta, da reivindicação e da resistência que, por conseguinte, abrem margens para adentrarmos no debate sobre educação do e no campo que nos aprofundaremos no próximo subitem. Essa proposta educativa está inserida no cerne da questão agrária ao nível nacional, regional, municipal e local enquanto elemento central nos espaços em disputa, ou seja, incorporada nos conflitos territoriais que conformam o espaço agrário. Mais que isso, adentra na luta por terra, na resistência camponesa, nas políticas educacionais e perpassa o desenvolvimento desigual, ao envolver uma identidade em construção, um pensar e fazer pedagógico diferenciado.

1.2 Da educação rural à educação no/do campo: enfoques sobre uma identidade em construção

Diante da realidade educacional do Brasil, apresentada no item anterior, notamos que a escola, ao ignorar as diversidades socioculturais e privilegiar os valores da classe burguesa, endossou o sistema escolar enquanto reprodutor de uma visão de mundo dominante, assim, a educação esquivava-se da sua instância transformadora e democrática. Nesta controvérsia, no final de 1980 e início de 1990, a Educação Rural voltou à pauta das políticas educacionais, protagonizada pelos movimentos populares que, em suas reivindicações por terra, enfatizam o direito à educação escolarizada. Os movimentos reconhecem, dessa maneira, que

[...] a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma escola vinculada ao meio rural ou uma escola que se apresenta como universal. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo (MOLINA, 2014, p. 225).

Na verdade, questiona-se o paradigma da Educação Rural fundada nas bases da concepção capitalista de desenvolvimento, trazendo críticas à precariedade da oferta escolar, tendo em vista não corresponder ao vínculo que os povos camponeses mantêm com suas peculiaridades em diferentes dimensões na produção de sua existência. A partir dessas inquietações, inicia-se uma organização que propõe um modelo de sociedade, de escola e de campo que transcende os limites da concepção elitista e produz experiências educativas significativas com base nas múltiplas determinações que envolvem uma totalidade complexa no processo de conscientização. A propósito, escreve Freire (2001, p.16):

a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Com base nesse pensamento compreende-se que as reivindicações dos povos camponeses organizados e articulados aos movimentos de luta por terra, conseqüentemente, tiveram suas ações repercutidas e projetadas internacionalmente, ou seja, não se restringindo ao âmbito regional ou nacional, deste modo, ampliando significativamente sua escala de atuação. Nesse viés, se tratando da educação, os movimentos sociais assumem um caráter de transformação social, em vista disso,

buscam romper com um ciclo histórico de reprodução de valores e concepções hegemônicas enraizadas na sociedade, assim como na escolarização dos povos do campo.

Nesses moldes, para adentrarmos nas pautas das reivindicações do movimento camponês ligado à Via Campesina⁶, antes precisamos entender que as contradições históricas no espaço agrário brasileiro transcendem os limites dos acampamentos e assentamentos (OLIVEIRA, 2015). De antemão, evidenciamos que a dinâmica social e espacial das pessoas que produzem e reproduzem formas de vivência no campo configura novos territórios, sendo assim, como resultado, gera novas territorialidades mediante uma reforma agrária. Por outro ângulo, esse processo envolve a manutenção de uma identidade individual e coletiva interligada às causas históricas e políticas dos seus protagonistas. Tal perspectiva pressupõe uma autorreflexão e problematização da educação em diferentes tempos e espaços.

Assim, pensando em um modelo de educação para além de políticas compensatórias e residuais confundidas como padrão ideal, adentramos na Educação no/do Campo, logo, consideramos uma reflexão em torno de práticas educativas que reconheça as heterogeneidades e instigue construção, valorização e reconhecimento de identidades coletivas e individuais. Sendo assim, reconhecemos que por intermédio de um ensino vinculado à vida e às formas de existência no campo constroem-se conhecimentos, saberes, se renovam valores, simbologias e atitudes daqueles que participam das ações em busca de romper com o pensamento hegemônico, por séculos enraizado na educação, na produção agrícola e no desenvolvimento do campo.

De fato, o espaço rural, hoje, conforme Wanderley (2000) é composto por relações permeadas por um ato coletivo, paralelamente, sujeito ao dinamismo e conflitos sociais. Deste modo, as discussões atuais estão direcionadas à formulação de políticas que vislumbrem a superação das discrepâncias dicotômicas entre campo e cidade, cujo objetivo central está articulado a mecanismos que viabilizem a permanência dos sujeitos no campo, assim como o acesso a um ensino de qualidade (SANTOS, 2020). Esse caminho é visto como possibilidade de correção das desigualdades impostas a essa população, tradicionalmente desfavorecida pelas ações governamentais, projetada e apoiada em políticas sociais compensatórias.

Nesse entendimento, Arroyo (1982, p. 3) esclarece que, infelizmente, essas medidas revelam “a descontinuidade da lembrança do homem rural e a identificação do homem do campo

⁶ A Via Campesina é um movimento internacional que articula organizações camponesas compostas por trabalhadores, agricultores, comunidades indígenas e mulheres rurais em defesa da agricultura familiar e produção agroecológica em pequenas e médias escalas, a fim de garantir a produção de alimentos sustentáveis. Dentre esses objetivos, preza pela construção de relações de solidariedade; desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar; a preservação do meio ambiente e da biodiversidade, elementos que devem estar articulados com a realidade e diversidade do campesinato no mundo (FERNANDES, 2012).

como carente”. Nesse aspecto, a educação não é defendida como fim em si, pelo contrário, é construída como instrumento para fins econômicos e políticos, ou seja, apenas como mero instrumento de manutenção do homem no campo. O autor acrescenta que as funções básicas da Educação Rural são, “em primeiro lugar, socializar o tradicional atrasado homem do campo e modernizá-lo; em segundo lugar, treiná-lo profissionalmente para ser mais eficiente nas novas relações de trabalho e de produção” (ARROYO, 1982, p. 4).

Ademais, com o evento da modernização agrícola, principalmente após o advento da Revolução Verde, o campo é marcado, sobretudo, pelo emprego de tecnologias na produção. Neste ínterim, a educação ganha um sentido utilitarista, pois são atribuídas à escolarização responsabilidades indispensáveis no crescimento econômico do país. Esse processo trouxe entraves na resistência da produção camponesa frente ao avanço da agricultura capitalista. Em relação ao cenário educacional, torna-se ângulo do poder e condicionante na valorização da educação rural. Na verdade, houve um direcionamento das políticas educacionais enquanto aspecto de um ensino restrito ao saber ler, escrever e contar, colocando o rural sob o parâmetro de uma educação urbanizada e reafirmação de uma identidade de atraso (LEITE, 1999).

Pressupõe que as unidades escolares inseridas no espaço rural com características de uma escola urbana são inadequadas para contemplar as especificidades que constituem os camponeses (VENDRAMINI, 2011; CALDART, 2012). Nesse contexto, emerge uma luta envolvendo educadores, movimentos sociais e defensores de uma educação democrática e emancipadora, entre outros objetivos, com a finalidade de lutar por um ensino que colabore na superação da hegemonia urbanocêntrica intrínseca na estrutura agrária e fundiária do país (MUNARIM et al., 2012). Nesta direção, a visão sobre uma escola e um ensino diferenciado ganha força baseada em referenciais importantes no reconhecimento dos saberes populares.

Neste direcionamento, aos discutirmos os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo, estamos tratando de duas distintas concepções educativas e como interferem no ensino. Em concordância com Costa e Cabral (2016), é perceptível que requer uma superação epistemológica e paradigmática, debate este postulado no centro da luta e resistência dos movimentos camponeses na perspectiva de romper e superar a educação hegemônica, o que possivelmente impulsionou a idealização de um projeto contra-hegemônico de ensino e que esteja no cerne do protagonismo camponês.

Ressaltamos que a modalidade de ensino descrita como a educação no/do campo, configura-se principalmente como fenômeno social da realidade brasileira. Desta forma, Caldart (2012) afirma que estamos tratando de um panorama educacional que preconiza questões de trabalho, movimentos sindicais, moradia, reforma agrária, agricultura, escola e educação, em outras palavras,

está engajado em uma nova perspectiva de desenvolvimento da sociedade e do campo. Tal pensamento refere-se à luta em volta da resistência por uma educação construída pelos povos camponeses, em contrapartida, a Educação Rural é parte de um projeto construído para e sem os povos do campo, sem considerar os múltiplos contextos.

Ao considerarmos as especificidades terminológicas e identitárias da Educação Rural e educação no/do campo, o quadro 3 cita as principais diferenças e finalidades entre elas.

Quadro 3: Principais diferenças atribuídas à Educação Rural e educação no/do Campo

Educação Rural	Educação do Campo
Construída para os sujeitos camponeses;	Construída com e pelos sujeitos camponeses;
Construída com ênfase na escola urbana e formação para o mercado;	Educação para formação humana e transformação da realidade social;
O campo é retratado de forma estereotipada e voltado para a produção de mercadoria;	Construída com ênfase nas particularidades, diferentes contextos e seus sujeitos;
Valorização da agricultura capitalista;	Valorização da agricultura camponesa;
Território do agronegócio.	Território camponês
	Agricultura familiar.

Fonte: Adaptado de Fernandes e Molina (2005) / Organizado pela autora, 2023.

Estamos falando de dois paradigmas educacionais projetados em distintos territórios, definidos por duas perspectivas de desenvolvimento, diferentes espaços e protagonistas que os produzem e reproduzem. Desse modo, afirmamos que tal diferenciação identitária está alicerçada no contexto educacional do campo, assim, sublinhamos que a identidade da educação no/do campo está em construção desde 1997, quando o MST realizou o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), tornando essa experiência conhecida a nível nacional (CALDART, 2012). Esse momento marcou a inserção da educação como fator essencial na mobilização do MST em torno da luta pela efetivação de uma reforma agrária.

Caldart (2012) ainda ressalta que em outro tipo de atuação, no entanto, no mesmo contexto, foi realizada em 1998, em Luziânia, próximo a Brasília, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em conjunto com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na qual discutiram estratégias de atuação na área da educação e uma nova proposta

pedagógica para as escolas de assentamento e acampamentos do MST. Esse momento ocorreu correlato com a “pastoral da educação e da terra, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pela Universidade de Brasília” (CALDART, 2012, p. 153).

Tal movimento repensa a Educação Rural, além de representar um andamento crucial na valorização da identidade camponesa no âmbito de novas experiências pedagógicas. De acordo com Fernandes e Molina (2005), foram momentos primordiais nas reivindicações por políticas educacionais que contemplassem as peculiaridades dos povos campesinos. Desde então, surge o debate sobre o conceito de Educação do Campo, fortalecido, posteriormente, na II Conferência realizada em 2004, uma nova fase na construção desse paradigma como ideal de luta e resistência. Arroyo (2017) esclarece que esse novo ponto de vista está interligado ao desenvolvimento social e territorial, neste cenário, o ambiente escolar é refletido como estratégia de articulação dos saberes universais aos saberes locais.

As experiências educacionais construídas pelos movimentos camponeses, especialmente com a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), fortaleceram a expressão educação no/do campo integrada ao modo ser e fazer-se humano, consolidada em uma coletividade e que projeta valores e simbologias. Neste direcionamento, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), juntamente com as Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB) foram protagonistas essenciais na construção de uma proposta de ensino sob um olhar alargado para uma educação que alcança os diferentes níveis, sobretudo produz sujeitos educativos e pedagógicos (FERNANDES; MOLINA, 2005).

Nesse enfrentamento, a educação no/do campo é proposta como paradigma educacional, ao projetar um olhar específico para a escola e questionar o caráter dominante do Paradigma da Educação Rural, com origem na égide do interesse latifundista empresarial, das primeiras décadas do século XX, constituída de um mero assistencialismo às classes populares com ênfase no controle político ideológico sob o conhecimento, a terra, as pessoas e a produção. No revés desse adágio, um novo paradigma vem sendo construído e orientando práticas pedagógicas ligadas à totalidade da vida, mas também refletindo a educação “para além da escola e, ao mesmo tempo, sem prescindir dela (CALDART, 2012, p. 406).

Desta forma, antes dos movimentos populares, em um contexto recente, proporem um ensino e uma escola diferenciada na base dos processos sociais, da cultura e da produção no campo, houve a importância de refletir sobre a expressão “campo”. Tal como explica Fernandes et al. (2009, p. 24), o termo está correlacionado ao “sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e

culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. A partir desse pensamento entendemos que ao utilizar a categoria campo em vez de rural, a intenção explícita é resgatar os sentidos atribuídos ao conceito de camponês, ao conhecimento, a resistência e a diversidade territorial e cultural desses povos.

Deste modo, a educação no/do campo volta-se para a diversidade camponesa, sendo assim, abrange um grande leque de povos pertencentes ao campo, por exemplo: camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, povos da floresta, sem-terra, boias-frias etc. Então, envolve uma construção conceitual, ideológica, política, e como princípio defende o desenvolvimento social, econômico e suas especificidades históricas e culturais. No entanto, por muito tempo, as diferenças que identificam esses sujeitos foram descontextualizadas e ocultadas no âmbito educacional, felizmente essa visão vem sendo questionada e ressignificada pelo protagonismo dos movimentos camponeses. Nessa perspectiva, ressaltamos que o campo pode ser refletido como

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade, de quem tem seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...] (FERNANDES et al., 2009, p. 23).

Não é novidade que a oferta do ensino escolarizado aos camponeses é alvo de interesses governamentais e caracteriza-se como extensão da escola urbana, desarticulado dos valores, princípios e vivências no campo. Então, multiplicaram-se, na sociedade, estigmas das populações camponesas como uma construção social, na situação atual, o olhar sobre o campo em todos os seus significados e para além da espacialidade geográfica vem sendo debatido, a contar com um conjunto de embates em amplitude social, cultural e político. Processo esse inserido em uma luta que transcende a reforma agrária, ou seja, acesso e permanência na terra. Muito além disso o campo é um espaço culturalmente próprio, de identidades, costumes e sujeitos políticos e culturais com dimensões sociais e peculiares que os diferenciam da cidade.

Acrescentamos, ainda, que o debate que produz a educação no/do campo não é recente, mas está em construção, ao mesmo tempo em que se traduz em uma política que promove acesso à educação formal e escola pública, localizada em territórios camponeses. No cerne dessa questão é almejada uma perspectiva pedagógica que contemple as particularidades dos diferentes contextos, a produção agrícola, as relações, os símbolos, as identidades e que contribua com o desenvolvimento local. Segundo Fernandes (1999),

uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (FERNANDES, 1999, p. 65).

Conforme o autor, não basta apenas garantir acesso a escolas no campo, considerando como requisito a localização geográfica das comunidades, mas é preciso uma ressignificação das práticas pedagógicas e da estrutura curricular, a fim de garantir uma articulação entre os conhecimentos universais e os saberes locais. Doravante, são sujeitos que produzem e se reproduzem no campo mediante o trabalho coletivo, das relações sociais e econômicas que constroem no território e na sociedade. Essa intencionalidade pedagógica está no debate sobre uma nova forma de pensar a escola, integrada a uma educação democrática, crítica e reflexiva, além disso, contextualizada com as múltiplas realidades espaciais, étnicas e culturais.

Concordamos com Freire (2011), ao explicar que quando a educação não forma consciências críticas, questionadoras e criativas é uma educação bancária onde o educador transfere conhecimentos e valores aos discentes. Portanto, a escola torna-se um espaço que não discute, não gera reflexão, pelo contrário, impõe ideias sobre os sujeitos. Na perspectiva freireana, não basta apenas o acesso à educação escolarizada, é preciso que o cotidiano escolar esteja alinhado à realidade simbólica pautada nos saberes vivenciados.

Essa afirmação não está correlacionada apenas ao acesso à escola no interior das comunidades, enquanto um direito constitucionalmente garantido, mas também almejamos, especialmente o reconhecimento e o fortalecimento de uma educação no e do campo (CALDART, 2009). Ao definir essa concepção, entendemos que o ambiente educativo envolve processos que ocorrem dentro da sala de aula e fora dos muros da escola, permitindo novas interações e intencionalidades com o território vivido. Nesse caso, as práticas pedagógicas não podem ser entendidas apenas no dito, mas principalmente no visto, vivido e produzido, ou seja, os sentidos e significados dados à realidade na qual a escola e a comunidade estão inseridas.

É justamente nessa visão que a educação no/do campo, como tal compreendemos, assume como referência um caráter educativo de transformação da realidade, alinhada a uma formação humanizadora partindo das experiências dos sujeitos que vivem e se reproduzem nesses territórios. Ribeiro (2013) subscreve que as mudanças sociais ocorrerem com a participação desses sujeitos, isto é, só podem ser materializadas na ação dos povos camponeses, das suas lutas cotidianas que também são educativas. Em conformidade, Caldart (2004, p. 71) ressalta que “foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo”.

Nesses moldes, tal perspectiva educacional assume um sentido mais amplo que a escolarização, considerando que envolve uma ação dos movimentos sociais ao buscar a valorização da identidade campesina em sua diversidade. Neste viés, é relevante evidenciar nas práticas educativas o vínculo que os camponeses estabelecem com seu território, ou seja, a terra, de maneira que a escola não ignore as diferenças socioculturais. Conforme Santos (2020, p. 17), a educação deve “desconstruir a invisibilidade dos sujeitos do campo”. Portanto, as escolas são instrumentos que precisam dar visibilidade às suas causas históricas, políticas e de vivências.

A partir dessa intencionalidade, podemos afirmar que há uma base epistemológica que defende uma escola diferente. Essa visão parte da ideia de que o campo apresenta particularidades distintas do urbano, daí a luta por uma escola que seja no/do campo. Entretanto, ao considerar que o espaço agrário brasileiro não é homogêneo e congrega interesses diversos e divergentes, vejamos que a luta por educação e outros direitos não é parte apenas dos movimentos ligados à luta por terra, pelo contrário, temos uma diversidade de povos, etnias e culturas que precisam ser evidenciados. Nesta direção, a discussão é ampla e nos leva a questionamentos em torno de uma educação no campo ou do campo. À vista disso, a luta reconhece que

[...] um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo 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 (KOLLING; CALDART, 2002, p. 18).

Para os autores referenciados, ao entender que os processos educativos devem ocorrer no local em que os sujeitos residem, então, estamos tratando da educação no campo. Contudo, entra outra questão, a aceção de refletirmos sobre a importância de uma educação específica do campo, porém vinculada aos conhecimentos universais produzidos historicamente e enquanto direito de todos. O cerne da discussão está na relevância de questionamentos como o seguinte: que especificidades estamos tratando ao pensar sobre as diversidades existentes no campo? Em linhas gerais, teríamos que considerar a perspectiva de uma educação escolarizada e contextualizada com a realidade construída e vivenciada nos distintos contextos desses sujeitos. Vale ressaltar que

[...] a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo (CALDART, 2012, p. 261).

A fala anterior, “no e do campo”, ressalta os esforços em constituir uma educação intrínseca na luta, resistência e respeito à diversidade dos sujeitos pela transformação educacional em áreas de reforma agrária. Notadamente a operacionalização de um projeto educativo amplia a construção de uma nova proposta pedagógica, de modo a formar, desenvolver a identidade e valorizar as peculiaridades dos sujeitos do campo. Como elenca Caldart (2012), constitui-se como luta social, assim, assume uma dimensão coletiva na pressão por políticas públicas e nesta direção combina as reivindicações por educação no contexto de luta por terra, debate voltado ao universo da realidade concreta e simbólica das unidades escolares nos múltiplos contextos camponeses.

Ao considerarmos esses elementos, educação e escola interagem na construção de vínculos, do conhecimento de si e do seu espaço, mediadas pela dimensão afetiva, da vivência social e relacional entre grupos. Todavia, as práticas em educação no e do campo dialogam com a riqueza social e as diversidades de sujeitos, permeados por concepções de mundo que se traduzem em formas singulares de trabalho, cultura, luta e resistência. Diante dessa complexidade de saberes existe uma organização, uma visão de mundo e compreensão política na matriz pedagógica ao aproveitar as experiências concretas produzidas no cotidiano (SANTOS, 2020).

À vista disso, a concepção de educação no/do campo toma como base experiências educativas que buscam desconstruir o imaginário coletivo sobre a visão do campo como espaço de atraso, mediada por uma relação hierárquica construída historicamente entre o campo e a cidade. O que diferencia essa concepção são suas ações voltadas para a formação humana, as quais possuem princípios pedagógicos e filosóficos, conforme o quadro 4.

Quadro 4 – Princípios pedagógicos e filosóficos da educação do/no campo

Princípios pedagógicos	Princípios filosóficos
1º) Relação entre prática e teoria; 2º) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3º) A realidade como base da produção do conhecimento; 4º) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5º) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7º) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8º) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9º) Gestão democrática; 10º) Auto-organização dos/das estudantes;	1º) Educação para a transformação social; 2º) Educação para o trabalho e a cooperação; 3º) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4º) Educação com/para valores humanistas e Socialistas; 5º) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

- | | |
|---|--|
| 11º) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
12º) Atitude e habilidades de pesquisa;
13º) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. | |
|---|--|

Fonte: Adaptado de Caldart (2005) / Organizado pela autora, 2023.

Nesse ideário, percebemos que esses princípios se dirigem aos desafios teóricos e pedagógicos para manter viva a memória da luta por uma nova visão de educação fundamentada na luta política e na construção de projeto pedagógico da educação do e no campo. Esse processo envolve a construção de uma realidade concreta vinculada aos objetivos políticos, da emancipação e justiça social no processo de formação humana. Para além dessa perspectiva, abre margens para refletirmos sobre as organizações coletivas e suas dimensões culturais, a partir das particularidades presentes nas relações dos sujeitos camponeses.

Segundo Taffarel e Santos Júnior (2011, p. 189), “a educação do campo deve ser considerada uma particularidade do universal”. Ao concordar com essa visão, Caldart (2012) salienta que os sujeitos camponeses possuem particularidades próprias que não devem ser suprimidas, mas evidenciadas nas relações sociais e espaciais que os constituem. Todavia, as escolas do campo transcendem o espaço físico e a localização espacial; o que define a identidade territorial é o trabalho no campo, como produzem, se reproduzem e o papel da educação nessa construção (MOLINA; SÁ, 2012).

À vista disso, apesar de a educação no/do campo ser um conceito recente, rompe paradigmas e está ressignificando a concepção de sociedade, escola e educação pensada para o povo camponês. Desta forma, requer práticas correlacionadas com as especificidades das escolas localizadas nos territórios camponeses, que busquem articular os saberes locais aos universais, isto é, considerar a vivência cotidiana, o modo de produção e a identidade dos sujeitos da comunidade que precisam estar inseridos como parte dos processos pedagógicos.

1.3 Ocupando o território institucional: as políticas públicas e os marcos regulatórios da educação no/do campo

O debate em torno dos marcos normativos e de uma nova política de educação no/do campo, em suas diferentes escalas de funcionamento, afirma a existência de um trabalho em conjunto envolvendo diferentes movimentos sociais que põem em pauta as demandas do campo. Desta

forma, é preciso entender como ocorre a ocupação dos territórios institucionais por esses sujeitos sociais, culturais e políticos. Aqui vale destacar a educação como direito humano, constitucionalmente garantido e que deve estar fundamentada em políticas que dialoguem com as pluralidades, reconhecimento da igualdade de acesso a direitos básicos que não devem ser padronizados, mas que reconheçam as distintas realidades educacionais.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a realidade educacional do Brasil vive um momento de euforia democrática, por muito tempo, negada pela centralização estatal do governo ditatorial. Deste modo, esse momento abre margens para as reivindicações dos grupos sociais pela garantia de direitos fundamentais à dignidade humana, sejam coletivos ou individuais. Nesse cenário, vários segmentos da sociedade propuseram projetos de lei que refletissem as demandas sociais. Em vista disso, a constituição, no art. 3º, inciso IV, estabelece um conjunto de objetivos a serem alcançados para “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à educação, é tratada enquanto direito constitucional. Assim, a Carta Magna de 1988, em seu artigo 205, preconiza que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). O texto constitucional transforma, assim, o ensino em um direito subjetivo na égide do cumprimento do dever do Estado. Deste modo, visa uma educação constituída na garantia de acesso e permanência na escola, além de concepções pedagógicas plurais, sob discurso de igualdade.

Essa conquista apresenta aspectos positivos, pois abre novas perspectivas educacionais e pedagógicas com base no reconhecimento dos sujeitos políticos, culturais e históricos incorporados a realidades e contextos distintos de ser e agir. Cabe evidenciar que na década de 1990 são postas em evidência estratégias de implementação de políticas correlacionadas às ações e construção de Planos Nacionais de Ação em Direitos Humanos, implantados no Brasil em 1996. Abrem-se perspectivas para pensar a educação na esfera das novas configurações sociais, que contemple os interesses de todos a uma escola que não exclua, mas considere as diferenças e realidades.

Neste direcionamento, para Candau (2013), estamos tratando de uma Educação em Direitos Humanos configurada como ferramenta imprescindível na concretização de políticas educacionais que promovam uma formação de consciência e fortaleçam as práticas sociais. Então, a partir desse entendimento, podemos refletir a educação no/do campo, que deve estar vinculada à valorização dos interesses dos sujeitos do campo, assim como as diferenças culturais, territoriais e identidades em construção. Neste caso, torna-se uma ferramenta para evidenciar e questionar a permanência de uma educação desigual no campo, no cenário atual.

É neste princípio que deve haver uma ampliação dos processos educacionais com respeito, mas também que promova a diversidade, valorize o modo como os camponeses constroem diferentes formas de existência, em outras palavras, de viver e produzir no seu território, a terra. É neste sentido que os movimentos de luta por terra evidenciam, mais uma vez, o caráter institucionalizado da educação no campo, mantendo-se desvinculada da realidade. Surge então a preocupação com o direito ao saber, principalmente que conhecimentos são oferecidos na escola, quais circunstâncias e trajetórias, explica Santos (2020).

Nesse revés, revela-se no cenário institucional o debate em torno do direito a uma educação que seja no e do campo. Esse “novo” pensamento e forma de articulação deve proporcionar novas experiências educativas. Souza (2016) explica que

ao mesmo tempo em que enfrentam a classe latifundiária e o próprio Estado, os movimentos sociais de trabalhadores do campo fazem articulação com outras entidades da sociedade civil e com o próprio Estado, para discutir e promover experiências educativas nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Uma das experiências educativas é a produção de conhecimento no movimento social, inclusive com definição de uma agenda de pesquisa. O novo é a organização política e a expressividade do educativo no e do campo (SOUZA, 2016, p, 345).

Para a autora referenciada, houve mudanças nas estratégias dos movimentos sociais ao reivindicarem seus direitos, a fim de criar novas ações e demandas educacionais e no enfrentamento contra o jogo de poder do Estado e da classe latifundiária. Ressaltamos que esse caráter político não está relacionado apenas às questões educacionais, mas na base das lutas sociais que instauram questionamentos em torno de modelo hegemônico de desenvolvimento no campo, da concentração fundiária e do saber (OLIVEIRA, 2015). Desta forma, a reivindicação por educação está diretamente correlacionada à vida, à incorporação dos saberes camponeses, ao direito a saúde, habitação e escolas que devem ser prioridade na agenda política do Estado.

Nesse contexto, devemos compreender o sentido de uma política pública de educação no/do campo, assim sendo, desvelar caminhos para sua efetivação e fortalecimento marcado por ações e experiências educativas dos movimentos populares em assentamentos e acampamentos. Esse debate configura-se em torno do direito a uma educação que seja no e do campo, dado que é parte das estratégias de emancipação política e intelectual dos sujeitos camponeses. Essas reivindicações colocam práticas educativas como aspecto fundamental de transformação humana nas dimensões que constituem uma sociedade.

Dentre as experiências desenvolvidas na educação no/do campo, enquanto modalidade de ensino que apresenta uma identidade em construção, destacamos sua consolidação, sobretudo na

educação não formal, a exemplo do PRONERA e as Escolas Itinerantes idealizadas pelo MST, que assumem um papel importante ao atender crianças, adolescentes e jovens em condições de acampados (SANTOS, 2004). Somam-se a estas contribuições a Comissão Pastoral da Terra (CPT), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) e a Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), entre outros que construíram experiências em territórios campestres em parcerias com entidades não governamentais e em diálogo com o sistema de ensino.

Em decorrências dessas demandas, os encontros e conferências que debateram sobre uma educação básica do campo envolveram diferentes sujeitos, órgãos e entidades que em suas discussões refletiram a importância de políticas públicas como parte imprescindível para o desenvolvimento territorial do campo (FERNANDES, 2008). Como resultado cria-se uma rede de mobilizações idealizadas pelo MST e surge a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, resultando em ações educativas nas áreas de reforma agrária e escolas localizadas em acampamentos e assentamentos. Segundo Caldart (2012), esse movimento articulado por atores sociais partiu de práticas e experiências pedagógicas já existentes, no entanto, projetadas e construídas sob novas possibilidades.

Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 já apresentava direcionamentos de políticas para o campo, posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, garante a universalização da educação, logo, abre possibilidades para novas reivindicações dos direitos já garantidos constitucionalmente. A lei evidencia sucintamente a observância das peculiaridades e formas de vivências, as quais devem ser ratificadas no contexto de ensino. Entretanto, apesar de tratar de diferentes tempos e conjunturas espaciais, não significa que as leis, diretrizes, normas e programas consigam suprir as demandas sociais no campo (OLIVEIRA, 2015).

A LDB, em seu artigo 23, dá respaldo à necessidade de flexibilização em relação ao calendário escolar, fazendo referência às práticas de ensino nas escolas localizadas no campo (BRASIL, 1996). Contudo, o respectivo artigo não especifica a localização geográfica, muito menos a realidade do campo, mas enfatiza um conjunto de princípios educativos na perspectiva macro. Isso significa que o campo permanece associado ao urbano, não considerando a especificidade de contextos espaciais. Nesse viés, as diretrizes em si não trabalham as peculiaridades e diferenças existentes, pelo contrário, são construídas com base na totalidade, como se o país fosse um território homogêneo e não diversificado.

Ao analisar os textos da LDB de 1996, identificamos que no artigo 28 trata especificadamente da educação para as populações rurais, assim demonstra que:

na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

O artigo 28 contribuiu para atribuir outros significados às disposições gerais sobre educação básica, anteriormente restrita à ideia de que saber ler, escrever e contar eram suficientes nos processos de formação e aprendizagem dos sujeitos. É também mais um caminho de reconhecimento e possibilidades de construir propostas pedagógicas diferenciadas, sem deixar de reconhecer um currículo de base comum. Não podemos deixar de evidenciar que respectivamente as escolas passam a adequar o currículo e criar uma identidade própria, respeitando a diversidade de sujeitos em amplitude regional e local que culminaria em um projeto diferenciado e inspirado na legislação que garante adaptação à realidade dos povos que residem no campo.

Outro aspecto relevante a ser ressaltado é o fato de os movimentos sociais aludirem o potencial que as diretrizes podem suscitar nas novas formas de pensar, ver a escola e a educação para as populações do campo. Assim, tornaram-se mais acentuadas as reivindicações pelos seus direitos e o reconhecimento junto aos órgãos do Estado, no que concerne a garantia de ensino público de qualidade, acesso e condições de permanência na escola. Neste campo de atuação houve várias conquistas, referimo-nos ao quadro 5, destacado a seguir:

Quadro 5 – Marcos legais e normativos da Política Nacional de Educação do Campo

Ano	Documentos normativos	Ementas
1996	Lei 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No artigo 28, trata da oferta de educação para as populações rurais.
2001	Parecer CNE/CEB nº 36/2001	Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo.
2002	Resolução CNE/CEB nº 1/2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo.
2003	Lei 10.639/2003	Inclui no currículo oficial da educação nacional a obrigatoriedade da rede privada e pública contemplar temáticas voltadas para a “História e Cultura Afro-Brasileira”.
2006	Parecer CNE/CEB nº 1/2006	Dispõe sobre a Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).
2008	Parecer CNE/CEB nº 3/2008	Refere-se às orientações para o atendimento da Educação do Campo. O projeto de resolução traz sugestões de vários movimentos sociais,

		universidades e outros órgãos para a consolidação da Política Pública de Educação do Campo.
2008	Resolução CNE/CEB nº 2/2008	Institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo.
2008	Lei 11.645/2008	Torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, sejam públicos ou privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
2009	Lei nº 11.947/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nº 10.880/2004; 11.273/2006; 11.507/2007; revoga a medida provisória nº 2.178-36/2001, a Lei 8.913/1994, e de outras providências.
2009	Decreto nº 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina para a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.
2010	Decreto nº 7.352/2010	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
1998	PRONERA	O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política que tem como princípio apoiar projetos em diferentes níveis de ensino voltados ao desenvolvimento das áreas de reforma agrária.
2012	Lei nº 12.695/12	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, define as diretrizes gerais.
2013	Portaria nº 86/2013	Estabelece o Programa Nacional de Educação do Campo.
2014	Lei nº 12.960/2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
2014	Brasil. Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.
2015	Parecer CNE/CP nº 2/2015	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
2015	Resolução CNE/CP nº 2/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial ao nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
		Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de

2016	Portaria nº 391/2016	fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
------	----------------------	--

Fonte: Legislação Brasileira sobre Educação do Campo e o Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECAD (Adaptação e organização da autora).

A partir do corpo normativo sintetizado, podemos afirmar que a institucionalização das escolas do campo foi fortalecida. Desse modo, um avanço considerável foi conquistado em 2002, quando o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) que dispõe das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em consonância com o artigo 28 da LDB, Lei 9.394/96, propõe medidas de adequação e flexibilização das escolas, conforme a vivência no campo. A resolução foi de grande importância para o reconhecimento das peculiaridades das populações camponesas na legislação educacional nacional. Neste ínterim, o artigo 2º, parágrafo único, ressalta que

[...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (SECAD, 2012, p. 33).

O artigo citado leva a entender que essas escolas do campo não estão relacionadas apenas com as referências espaciais, ou seja, geográficas, mas com o modo de vida, trabalho, produção agrícola e as relações que se formam nas práticas territoriais. Em outros termos, a identidade territorial e a organização social das comunidades são partes da escola. Esse reconhecimento foi significativo, pois prioriza as políticas públicas educacionais para o campo na agenda governamental. Neste contexto, as reivindicações possibilitaram projetar novas possibilidades educativas que afirmem os sujeitos camponeses como protagonistas do processo educativo.

Os estabelecimentos das diretrizes em 2002 marcam um momento significativo na construção da identidade da educação no/do campo, tendo em vista haver uma grande demanda por um projeto efetivo de educação e escolas públicas, assim foi preciso proporcionar estruturas físicas, financeiras e práticas pedagógicas em consonância com esse contexto de singularidades. Com base nas necessidades educacionais específicas das áreas rurais, o art. 6º da resolução em análise determina obrigatoriedades a serem cumpridas pelo poder público, neste caso, garantir acesso ao ensino em todas as modalidades. Assim sendo, estabelece que:

O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002, p. 2).

Em seus dezesseis artigos, as diretrizes de 2002 retificam o caráter universal da educação, desta forma, pontuam-se questões que envolvem os seguintes aspectos: propostas pedagógicas, formação docente, currículo escolar, recursos financeiros e gestão constituídos como parte organizacional do projeto institucional de ensino. Obviamente que os compromissos assumiram outras amplitudes, sobretudo em relação às novas perspectivas de substituição do termo rural e apropriação da concepção de campo. Esse direcionamento de termos demarca o papel que a educação assume no desenvolvimento e existência no campo, afirmada e alicerçada no modo como os sujeitos veem e agem perante a realidade vivida.

Entendemos também haver nesse transcurso a construção de referenciais políticos, sociais, culturais que ampliam a formação humana e possibilitam que esses sujeitos façam intervenções dentro do seu contexto local. De acordo com Arroyo; Caldart e Molina (2004), para além da terminologia educação no/do campo, é imprescindível que a educação se aproprie da identidade no campo e seja capaz de emancipar e dar autonomia aos sujeitos, ao propor um ensino diferenciado que reconheça suas singularidades sociais e territoriais.

Entre 1997 e 2010, a educação no/do campo como modalidade foi fortalecida no território institucional e ganhou visibilidade no sistema de ensino. As mudanças foram significativas por gerar maior inserção do Movimento Por uma Educação Básica do Campo, no tocante ao cumprimento das diretrizes e ao proporcionar maior visibilidade das escolas campesinas por parte dos órgãos do estado em relação à instituição de políticas educacionais.

Em 2008, houve outro momento importante, a publicação da resolução de nº 2, de abril, “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (SECAD, 2012, p.51). Essa resolução dispõe da normatização e coparticipação entre as instâncias federal, estadual e municipal, destacando o reconhecimento de políticas que favoreçam o desenvolvimento no campo de forma integrada. Objetivando promover um amplo acesso ao ensino regular, principalmente a universalização e permanência dos discentes nas escolas com certos padrões de qualidade na oferta dos diferentes níveis de ensino mediante planejamento educacional.

Para isso, foram adotadas medidas que viabilizaram a oferta do ensino infantil, fundamental, médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), além da modalidade de Educação Especial nas comunidades rurais (SECAD, 2012). Neste sentido, os anos iniciais do ensino fundamental funcionam sob o regime das políticas de nucleação, em outros termos, há uma concentração das unidades em uma escola polo, cabendo ao sistema estadual e, principalmente aos municípios providenciarem transporte escolar público para o deslocamento dos discentes no campo, com suas respectivas comunidades, sua realidade, valores e cultura.

Ressaltamos que o principal avanço alcançado nesse cenário corresponde à inserção da educação no/do campo no temário das políticas governamentais, aconteceu por meio da instituição do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. O decreto “dispões sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma agrária-PRONERA” (BRASIL, 2010). Assim, foi desenvolvido pela União em regime de colaboração dos entes federados e conforme as metas dispostas na esfera do PNE, possibilitando ampliar a qualificação e a oferta da educação para os sujeitos camponeses, em todos os níveis (BRASIL, 2010). O decreto em evidência dispõe dos princípios da Política de Educação do Campo:

art. 2º São princípios da educação do campo: I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II – Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV – Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

No trecho referido, entende-se sobre escolas do campo e diversidades das populações camponesas em seus múltiplos contextos e realidades. O mais importante é que as diretrizes regulam e normatizam as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, reiteradas consoante com a LDB. O decreto representou uma conquista substancial para a luta dos movimentos sindicais, pois demarca a consolidação da institucionalização, a qual representa a territorialização da educação

no/do campo nas políticas educacionais, isso significa um avanço exponencial no âmbito das escolas localizadas em assentamentos.

Por conseguinte, o PRONERA está vinculado a essa política como estratégia de ação de desenvolvimento no e para o campo, que visem transformar a escola e viabilizar a permanência dos jovens no campo (ARAGÃO, 2011). O programa vem contribuindo na manutenção de uma identidade territorial, visto que a educação formal nos diferentes níveis é fundamental para esse fortalecimento (FERNANDES, TARLAU, 2017). Dessa forma, lembramos que o Decreto nº 7.352/2010, em seu art.12, estabelece os principais objetivos do PRONERA, são estes:

I – Oferecer educação formal aos Jovens e Adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária-PNRA, em todos os níveis de ensino; II Melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; III –Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do PNRA e dos profissionais que desenvolvem as atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (SECAD, 2012, p. 86).

Nas últimas décadas, o PRONERA, para além do ensino básico, promoveu formação ao nível técnico, ensino superior e capacitação docente. Outros aspectos foram as experiências agroecológicas e produção tecnológica realizadas em áreas de reforma agrária, resultando assim no surgimento de cooperativas, associações de agricultores abrindo oportunidades de criar lideranças nos assentamentos. Para Fernandes e Tarlau (2017), a educação no/do campo por intermédio das diretrizes e programas, portanto, tornou-se uma ferramenta voltada para a formação política, intelectual e o fortalecimento dos territórios camponeses.

Outro debate discorre sobre a fragilidade na formação de professores, nos seus fazeres e saberes. A preocupação dá-se pela urgência em atender as especificidades das unidades escolares localizadas no campo, o que demanda preocupação no processo de capacitação docente para atuar em áreas de reforma agrária. Essa discussão não é recente no país, pois em 2007, surgiu o Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO) vinculado ao MEC com o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD, 2012). O respectivo programa visa promover a formação inicial para professores que lecionavam em escolas rurais ou aqueles que, possivelmente, irão lecionar, o propósito estava em estimular um diálogo entre ensino, pesquisa e extensão (SANTOS; SILVA, 2016).

No entanto, segundo Bicalho (2018), o PROCAMPO tem sua representatividade ampliada nas discussões em torno da Licenciatura em Educação do Campo ao nível de graduação e especialização, implementada em 2012, com base no Decreto nº 7.352/10. O cerne da questão está na intenção de promover melhorias nas práticas pedagógicas, com base nos princípios políticos,

pedagógicos e filosóficos da educação no/do campo. Cumprir com esse escopo exige investimentos, planejamento, suporte técnico, financeiro e educadores que considerem a relação teoria-prática no contexto das diversidades étnicas e culturais do campo.

Em simultâneo com o propósito de entender a situação educacional dos residentes no campo, em 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi instituído através da portaria nº 86, de fevereiro de 2013, com base no decreto de 2010. O programa apresenta quatro eixos de ação: “gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional, tecnológica e infraestrutura” (CALDART et al., 2012, p. 17). O principal objetivo é promover assistência financeira e técnica, a fim de atender as escolas do campo e quilombolas, com uma amplitude nacional.

Sobre a educação para os povos tradicionais, evidenciamos que não é foco da nossa análise, porém a educação no e do campo também atende as especificidades desses povos em seus territórios. Desta forma, a educação praticada em escolas indígenas e quilombolas fundamenta-se na memória coletiva, nos marcos civilizatórios, na territorialidade, nas línguas remanescentes e formas de produção do trabalho. O art. 59 da resolução nº 08/2012 CNE/CBE estabelece que é dever do Estado garantir educação escolarizada nos territórios quilombolas, conforme previsto no art. 2008 da Constituição Federal. Já a resolução CNE/CEB nº 5/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. As respectivas resoluções buscam valorizar a diversidade étnico-racial.

Embora tenhamos percebido um avanço no corpo normativo, não significa dizer que funcionam em sua plenitude. Por este motivo que os movimentos sociais estabelecem mobilizações permanentes em diferentes tempos e espaços. As reivindicações tiveram uma nova ressonância com a implantação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O art. 8º estabelece exigências aos entes federados que deverão elaborar seus planos de educação consoantes com as diretrizes, metas e implantação de estratégias previstas no PNE (BRASIL, 2014).

O PNE assegura a articulação de políticas voltadas para a redução das desigualdades sociais ainda latentes no espaço rural, de tal modo garantindo atendimento aos sujeitos camponeses, assim como atendimento às necessidades específicas das comunidades tradicionais, assegurando a equidade educacional e a valorização da heterogeneidade cultural. Neste sentido, Costa (2014, p. 237) explica que houve ações direcionadas para a “inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo”. Contudo, no que tange ao estabelecimento de metas e estratégias referentes ao funcionamento do ensino e multisseriação nas escolas do campo, estas não foram contempladas.

Ainda em 2014 foi estabelecida a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera o artigo 28 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar as exigências a serem cumpridas quanto ao fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Para uma escola ser fechada, é preciso que os órgãos normativos se manifestem, além disso, a comunidade escolar, obrigatoriamente, deve ser ouvida. A lei evidencia os desafios educacionais existentes no país, principalmente no campo.

Por isso, é fundamental entender que os movimentos sociais precisam manter-se organizados sob uma estrutura bem articulada e ampliada. É importante a presença nos setores políticos, a fim de gerir as políticas e marcos normativos para o Estado e fazer cumprir as demandas educacionais do campo. Vale relembrar que as políticas, programas, decretos e pareceres foram instituídos para cumprir os dispostos constitucionais e parâmetros da Política Nacional de Educação do Campo, construída em contexto intenso de conflitos em um espaço socialmente desigual no qual o campo brasileiro está findado historicamente.

As ações no âmbito educacional mostram a existência de territórios em disputas, portanto, evidenciamos que a educação no/do campo, no cenário atual, representa uma conquista considerável para os camponeses organizados na luta por seus direitos. Por esse motivo, a Pedagogia do Movimento, em sua matriz pedagógica, preza por práticas e experiências que valorizem o papel social da escola no âmbito da formação desses sujeitos sociais e culturais. Como podemos observar, a centralidade na construção das políticas públicas que fundamentam essa modalidade de ensino está na tomada de decisões, conflitos e diálogos com o Estado ao longo do tempo, em busca de uma educação democrática.

Discutem-se, então, caminhos analíticos que desvelam a trajetória percorrida pelas ações estratégicas dos movimentos de luta por terra, educação e reconhecimento das especificidades camponesas. Por meio dessas reflexões em relação aos marcos normativos que sustentam essa concepção de educação, passamos para o segundo capítulo, partindo de uma análise sobre a função social da escola na construção da identidade territorial. Para isso, é preciso refazer a trajetória das dinâmicas territoriais na Paraíba, posteriormente no município de Mari-PB, para entendermos o papel da escola Tiradentes na construção de espaços de resistência no assentamento em evidência.

CAPÍTULO 2. REFAZENDO OS CAMINHOS DAS DINÂMICAS TERRITORIAIS DA LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO NO ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA TIRADENTES, MARI/PB

Então o camponês descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, também é capaz de transformar a cultura: renascer não mais como objeto dela, mas como sujeito da história.

(Paulo Freire, 1987, p. 71)

No presente capítulo, expomos as discussões em relação às dinâmicas territoriais da luta por terra e educação que resultaram na conquista do assentamento e da escola Tiradentes, para isso, antes foi preciso compreender os caminhos desse processo na Paraíba, por conseguinte, no município de Mari-PB. Destacamos, desta forma, a trajetória e as dinâmicas territoriais dos movimentos sociais na luta por uma reforma agrária.

No contexto de conflitos, evidenciamos os elementos materiais e referenciais simbólicos que sustentam a territorialidade dos camponeses, de modo que a escola do campo assume função importante na construção da identidade territorial local e constituição de novos espaços de resistência. Neste sentido, ressaltamos que a reforma agrária e a educação no/do campo tornaram-se pautas relevantes e debatidas nas dinâmicas territoriais em nível nacional, regional e local. Essa luta envolve a espacialidade dos movimentos sociais que está atrelada à luta por terra e à reivindicação por educação de qualidade nos territórios camponeses.

Como foi ressaltado no capítulo anterior, toda ação ou política pública resulta da demanda de determinados grupos sociais. Esses sujeitos representam uma expressão social na luta pelo reconhecimento da igualdade e acesso a direitos que envolveram conflitos em torno da terra, educação, poder e recursos que se fizeram vistos e atendidos parcialmente pelo Estado, deste modo, são necessárias ações de resistências por melhorias e novas conquistas.

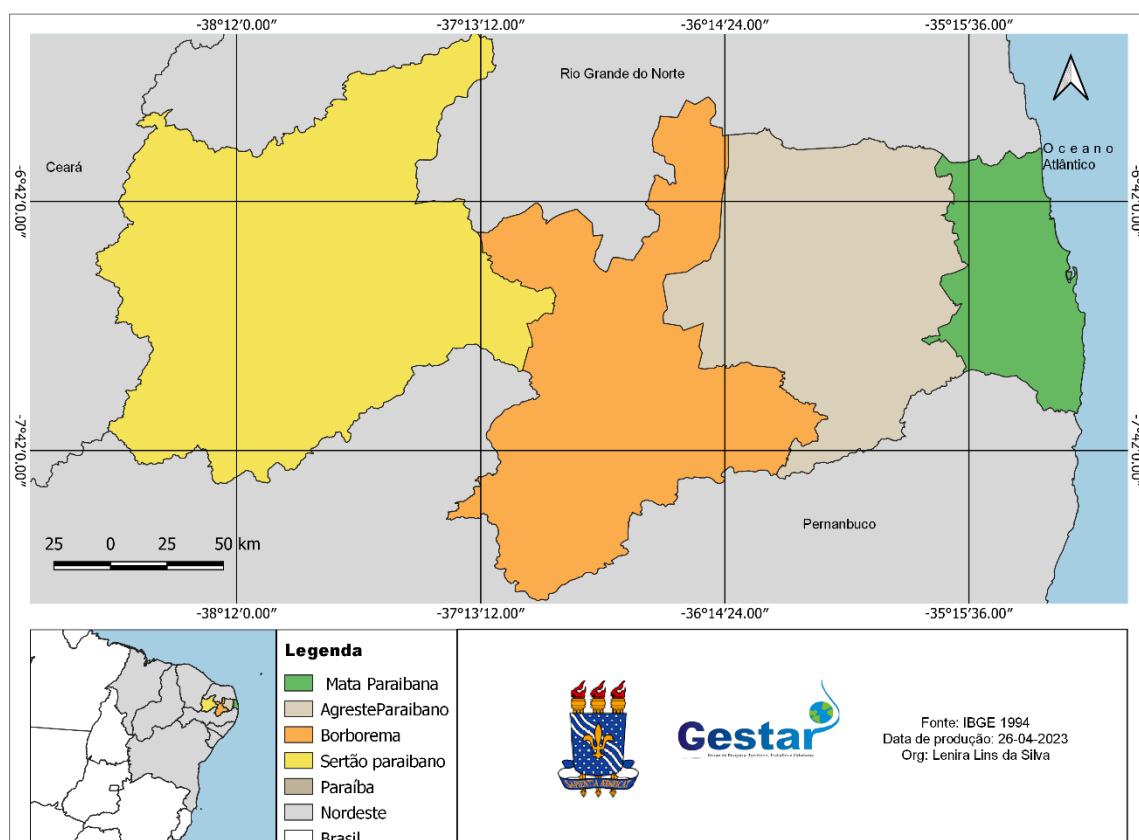
Para compreender o lugar da educação no território camponês na Paraíba, é importante analisar o espaço agrário no Estado. Historicamente, a ocupação desse território ocorreu de forma desigual com a concentração de grandes propriedades rurais nas mãos dos latifundiários, em detrimento da população camponesa que enfrentava dificuldades para ter acesso à terra. Deste modo, ressaltamos que a formação do espaço agrário paraibano está envolto na diversidade de territórios camponeses marcados por contradições e resultante do histórico modelo de produção vigente no país.

2.1 Dinâmicas territoriais na Paraíba: o campesinato em luta

No contexto paraibano, a diversidade de sujeitos apresenta peculiaridades, por exemplo, os boias-frias, agricultores, assalariados, cortadores de cana, sitiantes, acampados, assentados, rendeiros, entre outros. Essa multiplicidade de identidades e realidades faz parte da organização de grupos, bem como das dinâmicas inerentes à divisão regional do Estado relacionada com a formação desse espaço agrário. Segundo Oliveira (2015, p. 96), “para cada região os sujeitos são produto e produtores desse espaço que possui suas especificidades diante do modelo e forma de produção e de vida nesses espaços”. Isso significa que o espaço agrário paraibano está atrelado às relações de poder, mas também são construídas formas de criação e recriação no modo de vida dos povos camponeses.

Essa diferenciação pode ser compreendida quando consideramos a formação territorial paraibana, pois é a partir desse aspecto que destacamos a divisão regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que pode ser compreendida no mapa 1 a seguir:

Mapa 1 – Mesorregiões do Estado da Paraíba



Fonte: IBGE 1994/ Org. Lenira Lins da Silva, 2023.

Optamos por utilizar a antiga divisão regional do Estado, subdividida em quatro mesorregiões: Mata Paraibana, Agreste Paraibano, Borborema e o Sertão Paraibano. A justificativa ocorre pelo motivo de nos permitir melhor compreensão dos processos de formação desse espaço enquanto produto das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas que são resultantes das formas de produção e ocupação do território. Para os camponeses, o espaço agrário constitui-se em um ambiente de vida, mas também de exploração. Essas relações são estabelecidas no campo e construídas pelos sujeitos camponeses vinculados a essa realidade (MOREIRA; TARGINO, 1997).

Em linhas gerais, para Moreira e Targino (1997), o território paraibano “não constitui uma realidade homogênea, dada e acabada, mas um produto diversificado heterogêneo da ação do homem sobre a natureza”. Isso nos leva a compreender que esse espaço agrário está sempre em transformação, produzindo novas formas de produção e relações sociais. Nesse processo de organização espacial, ressaltamos a Zona da Mata Paraibana, que tem suas bases produtivas nas atividades canavieiras. Por consequência, em decorrência do cultivo da cana-de-açúcar, o bioma da região encontra-se degradado e quase extinto pelo avanço dessa produção, especialmente na década de 1970.

Em 1975, a partir de uma política de governo, foi instituído o Programa Nacional do Alcool (Proálcool) que visou à ampliação da produção canavieira, tornando-se mola mestra na modernização da agricultura. Esse programa refletiu diretamente nas relações de trabalho e na produção agrícola. E com o advento desta política os padrões de exploração foram acentuados, permanecendo a concentração fundiária, intensificação da expropriação dos povos do campo e exploração da força de trabalho assalariada em situação de precariedade (MOREIRA et al., 2003).

A crise do Proálcool, a partir de 1986, aliada à organização dos movimentos sindicais impulsionou, na Zona da Mata, reivindicações camponesas no acesso à terra e melhores condições de trabalho e vida no campo, desencadeando na territorialidade das lutas sociais mediante a organização de acampamentos e assentamentos (MOREIRA; TARGINO, 1997). Nas outras regiões do Estado, a organização do espaço agrário ocorreu de forma plural em relação ao uso do solo, relações de trabalho e propriedade da terra que provocaram grandes transformações na paisagem, na realidade social, econômica e cultural. O Agreste concentrou suas atividades na policultura, pecuária, criação de gado e cultivo da cana-de-açúcar. Em relação ao Sertão e Borborema houve o fortalecimento da produção algodoeira e da pecuária.

O mais importante nessa caracterização é entender que dentro dessas particularidades regionais encontra-se a mobilização camponesa na luta por seus direitos e contra as relações de dominação e exploração no campo. Neste direcionamento, abordar as disputas territoriais como processo histórico na formação do espaço agrário paraibano, coloca-nos diante de múltiplas

possibilidades de análise, destacando-se a concentração fundiária, luta por terra, movimentos sociais, agronegócio canavieiro, entre outras temáticas.

No entanto, nosso foco está na relação entre a luta por terra e educação, parte da singularidade da luta por uma reforma agrária na Paraíba. Neste sentido, é relevante refletirmos que a educação no/do campo se faz e se refaz dentro desse contexto de conflitos e no fortalecimento dos assentamentos enquanto territórios camponeses e como dimensão importante na reprodução social, cultural e na construção de uma identidade própria do campo. Conforme Lorenzo (2007), os camponeses são sujeitos da sua própria história, à medida que os movimentos sociais se articulam e reivindicam seus direitos, ao mesmo tempo, enfrentam as disputas territoriais na sociedade, sejam no âmbito institucional ou no cotidiano.

O contexto dos conflitos por terra no Estado apresenta a articulação dos movimentos populares que deixaram marcas, memórias e assumiram significados na formação do território paraibano. Dentre as diferentes formas de organização frente ao latifúndio, a expropriação e precarização do trabalho, surgiram mobilizações dos trabalhadores camponeses. Na Paraíba, essa mobilização foi ampliada em 1950, com o advento da expansão da produção canavieira, consequentemente, os engenhos e usinas instalados no interior do Estado passaram a ocupar cada vez mais espaços, sobretudo na Zona da Mata (NOVAES, 1997).

Desta forma, o cultivo da monocultura da cana-de-açúcar acarretou mudanças consideráveis nas relações sociais e de trabalho no campo, acentuando a exploração por via do cambão e do foro atrelado à expulsão dos moradores que residiam e trabalhavam nas grandes fazendas da região. Neste sentido, Mitidiero (2008) esclarece que:

esse foi o motivo do surgimento do maior número de camponês brasileiro naquele período: as Ligas Camponesas, que nasceram nos municípios de Vitória de Santo Antão em Pernambuco e, em Sapé, na Paraíba, em decorrência da hiper-exploração e da ameaça de expulsão dos moradores das grandes propriedades (MITIDIERO, 2008, p. 259).

Essa organização camponesa tornou-se intensa na Paraíba no final de 1950, sob a articulação das Ligas Camponesas, gerando uma grande mobilização no Estado. Em 1954, essa articulação chegou ao município de Sapé, sob a liderança de João Pedro Teixeira, Nego Fubá e Pedro Fazendeiro. As Ligas Paraibanas foram consideradas as mais poderosas do país, cujo número inicial de integrantes chegou a mil e quinhentos, constituídas por moradores do Engenho Miriri, pertencente ao grupo Ribeiro Coutinho (OLIVEIRA, 2015).

Essa organização alcançou vitórias na luta, podemos citar a redução dos dias de cambão e do pagamento do foro. Desse modo, uma massa de camponeses de outras fazendas nos municípios

circunvizinhos juntaram-se às reivindicações fortalecendo o movimento e desenvolvendo ações coletivas e organizadas em mutirões contra as diversas formas de exploração (PEREIRA, 2008). Essas ações e mobilizações das Ligas espalharam-se por todo Litoral e adentraram em vários municípios do Brejo e Agreste.

Em 1961, na cidade de João Pessoa, a criação da Federação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas da Paraíba (FETAG/PB), mais conhecida como Federação das Ligas Camponesas da Paraíba, representou mais um momento importante da efervescência do movimento. Essa federação foi representada por 18 Ligas articuladas no Estado paraibano, cujo presidente foi Francisco de Assis Lemos e como vice estava a figura de João Pedro Teixeira, um dos principais militantes da causa (PEREIRA, 2008).

Essa articulação política dos camponeses atrelados às Ligas teve como principal motivação o fim do *cambão*⁷, ou seja, as reivindicações emergiram em torno da luta coletiva por melhores condições de trabalho, aumento dos salários, acesso a terra e melhores condições de vida. Sob essa conjuntura, Pereira (2008) explica que:

não somente a terra era cativa do latifúndio, mas também as relações de trabalho continuavam subumanas. Até o direito à sindicalização era negado ao camponês. Com o aumento do preço do açúcar, os usineiros se encontravam em plena ascensão e começaram a exigir mais dos moradores, posseiros e foreiros. Para tirar um morador da terra, o proprietário mandava os capangas desacatá-los e até desrespeitavam suas famílias. A polícia era legítimo escudo dos proprietários (PEREIRA, 2008, p. 92).

Conforme o autor nos alerta, as Ligas paraibanas surgiram marcadas pelas opressões, violências e enalços políticos, nos quais os camponeses eram submissos às injustiças dos proprietários das fazendas. Consequentemente, as Ligas incomodaram os grandes usineiros e latifundiários que usando de extrema violência contra os camponeses aumentaram o número de expulsões e perseguições com ameaças, além de destruir lavouras e casas.

Ressaltamos que a ação das Ligas representou uma nova forma de organização com apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB), não se restringindo a uma mera concepção partidária. Essa mobilização representou a unidade das lutas camponesas, além de promover a educação política e a conscientização dos camponeses sobre seus direitos. Essa perspectiva revolucionária se colocou contra a opressão dos latifundiários, reivindicando “justamente o lugar do camponês no processo

⁷ O texto de Pereira (2008, p.93-94), intitulado “Pedagogia do movimento camponês na Paraíba: das Ligas Camponesas aos assentamentos rurais” esclarece que o *cambão* foi uma lei criada pelos patrões, que obrigava o camponês e toda a sua família a trabalharem gratuitamente de um a três dias por semana.

histórico” brasileiro (MARTINS, 1997, p. 25). Esse foi o estopim na ação política da classe camponesa que está enraizada, segundo Martins (1995),

[...] numa concepção da história, das lutas políticas do confronto entre as classes sociais. Nesse plano, a palavra camponês não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação ou a cidade, mas na estrutura da sociedade (MARTINS, 1995, p. 22-23).

Ora, pensando assim, a concepção política engendrada na luta social, sobretudo nos territórios do campesinato, nos leva ao entendimento da existência de sujeitos históricos que, no cenário atual, permanecem unidos, cuja ênfase está na luta pela reforma agrária. Com o advento do golpe militar de 1964, houve neutralização dos movimentos organizados, notadamente as Ligas Camponesas, período de ocorrência de perseguições aos líderes e daqueles que participavam das mobilizações.

A rigor, os grandes proprietários com aporte do Estado tinham a liberdade para desmontar as organizações sociais, sob essa ótica os moradores de condição eram expropriados das terras sem direitos, em uma realidade anterior e posterior à ditadura (MITIDIERO, 2008). Nesse embate, nas décadas de 1970 e 1980, as lutas territoriais no campo paraibano, com apoio da igreja católica, assumiram um novo posicionamento, passando a atuar por meio da Pastoral Rural, posteriormente, transformada na Comissão Pastoral da Terra (CPT) e mediada pela Teologia da Libertação, estrutura mais progressista da igreja católica (OLIVEIRA, 2015).

Pereira (2008) afirma que essa nova organização foi essencial na construção de uma nova perspectiva política dos trabalhadores camponeses, no momento em que as ações da igreja adentram na defesa das causas sociais dos sujeitos populares ao nível de estado e por toda região nordestina. Moreira e Targino (1997) discutem que um dos principais objetivos da CPT estava na formação da consciência política e social dos camponeses. Em síntese, ações para além da evangelização estavam voltadas para a denúncia das violências contra os trabalhadores, divulgação dos assassinatos, prestação de assistência jurídica na defesa dos direitos dos pobres, dar suporte financeiro, alimentício e infraestrutura nos acampamentos.

A chegada do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na Paraíba é posterior à CPT e ocorreu em 1980, sendo marca de um novo momento na organização social e política camponesa. A principal estratégia do MST na reivindicação por uma reforma agrária está marcada pela ocupação das terras improdutivas. Porém, essa não foi a única pauta, o movimento buscou mediação com o Estado e reivindicou o acesso à escola e educação nos acampamentos e

assentamentos liderados por ele (MITIDIERO, 2008). Essa é uma ação do movimento articulada não somente a nível nacional.

Desta forma, vimos até aqui que a maioria das ocupações de terras devolutas e improdutivas no Estado ocorreram mediante a ação do MST e da CPT, responsáveis por tornar a Paraíba palco dos conflitos territoriais, pela defesa de uma reforma agrária e territorializando cerca de 55 municípios paraibanos (VARELA, 2006). Foi nesse período que o número de desapropriações de terras que não cumpriam sua função social aumentou consideravelmente no Estado. Esse processo com fins voltados para a reforma agrária foi mais um passo importante na luta por terra, pois o acesso e permanência é um direito fundamental.

Os movimentos sociais vêm propondo através da luta por uma reforma agrária a democratização da terra, no sentido de fazer cumprir, conforme prevista na constituição Federal de 1988, a função social da terra, assim como nas Declarações Internacionais dos Direitos Humanos. De acordo com o art.186, parágrafo único, a constituição fixa normas ao cumprimento da função social das propriedades rurais, esclarecendo que:

a função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I – aproveitamento racional e adequado; II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (BRASIL, 1988).

No entanto, as políticas públicas implantadas até então não conseguem diminuir as desigualdades sociais, muito menos desconcentrar a terra. Contudo, apesar das conquistas alcançadas nas últimas décadas através da política de assentamentos, entretanto, pode ser entendida como estratégia do Estado para não realizar uma política ampla de reforma agrária, uma das contradições existentes no campo brasileiro (GIARDINI; FERNANDES, 2008). Deste modo, a ocupação de terras improdutivas se constitui como uma das principais ações dos camponeses articulados e organizados em movimentos sociais, a exemplo do MST.

Neste caminho, desde 1990, a resistência com base nos princípios defendidos pelo MST vem construindo experiências de luta significativas junto aos sem-terra na Paraíba, principalmente após o Primeiro Congresso do MST, no ano de 1987, momento que resultou na decisão de fundar o movimento na Paraíba (FERNANDES, 1999). Esse processo envolve uma articulação do movimento com os sindicatos rurais e trabalhadores do campo, consequentemente, resultando na primeira ocupação no Estado, em 1989. Posteriormente, o MST realizou cursos de formação em vários municípios, a exemplo de Mari, Cuitégi, Guarabira, Pirpirituba, Alagoinha, Alagoa Grande e Lagoa de Dentro (OLIVEIRA, 2015).

Percebemos que as ações do MST, ao longo dos anos, vêm construindo espaços resultantes em novos territórios no Estado paraibano, por conseguinte, essa espacialização vem contribuindo para que as populações camponesas tenham acesso à escola e educação, sobretudo nos acampamentos e assentamentos. Significa que essa territorialidade do movimento apresenta tempos e espaços diferentes, neste passo, posiciona a escola como elemento indissociável da luta e desenvolvimento territorial do campo. Podemos afirmar que a educação está articulada com a formação humana e a territorialização do movimento, por envolver uma formação política e valorização da identidade Sem Terra.

Neste cenário, é importante refletirmos a territorialidade da educação no/do campo na Paraíba, enquanto elemento importante na reforma agrária. O MST vem desenvolvendo, dentro da sua estrutura organizativa, e enquanto organização social de massa, uma formação política que contribui com a luta. A educação dos sem-terra é uma dimensão central das experiências vivenciadas pelos sujeitos em acampamentos e assentamentos. Conforme Caldart (2012, p. 286), “a escola é um tempo e um espaço fundamental no processo atual de formação sem-terra”. Esse indicativo nos leva a entender que essa visão sobre a educação está voltada para a construção de uma identidade e consolidação da escola com valor cultural no movimento.

Desta forma, a consolidação do Setor da Educação no Estado da Paraíba significa para os movimentos sociais, em especial para o MST, que a educação assume um sentido fundamental na territorialização e espacialização da luta camponesa. Esse processo vem ocorrendo em diferentes escalas do país, sob duas vertentes educativas: a formação sem-terra e a resistência, cujo fim é garantir acesso a escola e educação de qualidade em seus territórios. Aqui estamos tratando de uma concepção ampliada da educação, ou seja, em uma perspectiva para além dos muros da escola, havendo produção de saberes que transcendem a realidade do ambiente escolar, ao envolver o reconhecimento da diversidade cultural.

Na Paraíba, a educação no/do campo nasce atrelada às reivindicações dos movimentos por acesso a terra e escolas. Essa luta tem sua raiz fundada na base da Educação Popular. A princípio, uma das organizações sociais propulsora dessa bandeira de luta no Estado foi o Movimento da Educação de Base (MEB)⁸. É importante destacar que a Fetag/PB também assumiu um papel relevante junto ao MEB para construir projetos educativos cujo objetivo central constituiu em dar

⁸ Segundo Fávero (2006), o MEB é um movimento popular que surgiu na década de 1961, no cerne da igreja católica estando vinculado a CNBB, cuja sede foi estabelecida no Distrito Federal, porém, com atuação em diferentes regiões espalhadas pelo país, assim como na região Nordeste. O objetivo foi desenvolver ações formativas voltadas à Educação Popular e atuando com a colaboração de várias entidades, inclusive os governantes dos estados nos quais o movimento se faz presente.

ênfase a uma educação que proporcione formação de consciências políticas, mas também que promova autonomia (OLIVEIRA, 2015).

Outro elemento significativo que podemos destacar refere-se à construção da Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), ⁹em 1962, com apoio do MEB e articulações com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Paraíba, em consonância com a igreja católica e o governo do Estado. Essa organização resultou na criação do laboratório de estudos práticos que, segundo Oliveira (2015), foi realizado por Paulo Freire, especialmente nos municípios de Mari e Sapé, lócus de atuação das Ligas e, por muito tempo, foram palcos de conflitos territoriais entre os trabalhadores camponeses e os fazendeiros da região.

A educação no/do campo na Paraíba tem sua marca construída nas bases desses movimentos e programas que almejavam a efetivação de uma educação que, de fato, contemplasse a realidade no campo. Apesar das repressões da Ditadura Militar que levou ao retrocesso das conquistas no âmbito educacional, essa organização deixou fortes traços na luta por terra e educação popular, no sentido de impulsionar novas reivindicações.

Segundo Caldart (2021, p. 286), “a escola é mais do que escola”, ao mesmo tempo afirma que “terra é mais do que terra”. É um lema que o MST e a CPT vêm defendendo. Trata-se de um modelo de educação que reflete as diferentes formas de reprodução camponesa e que integra no processo uma rede de vivências educativas no ambiente escolar, nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária. Com a instituição do PRONERA ficam evidenciadas no Estado as demandas por uma educação de qualidade e voltada para a realidade do campo. Oliveira (2015) explica que foram aprovados dois projetos importantes: o Projeto de Educação de Jovens e Adultos e o Curso Normal de Nível Médio, ambos desenvolvidos pelo MST e a CPT em convênio com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Na década de 2000, a educação no/do campo, apesar dos desafios, obteve resultados consideráveis no âmbito dos programas, podemos citar o Programa Saberes da Terra, em 2005, e o Projovem Campo – Saberes da Terra, em 2008, ambos foram fundamentais no desenvolvimento de experiências educativas em vários municípios paraibanos. As conquistas, até então, representam o histórico de luta dos povos do campo pelo reconhecimento de seus direitos, mas também o papel do Estado no fortalecimento da educação no/do campo, processo que se encontra em construção. Portanto, as reivindicações situam-se em uma perspectiva que transcende a luta por terra na Paraíba,

⁹ A CEPLAR é resultado da organização dos movimentos sociais a nível nacional. No cenário de desenvolvimento industrial e modernização do Brasil, o seu caráter populista do movimento defendia que o sistema econômico deveria pautar-se no desenvolvimento social mais justo e igualitário (PORTO; LAGE, 1994).

envolve uma articulação que abrange todo o país e adentra no contexto regional e local na luta por educação construída com e para os sujeitos camponeses.

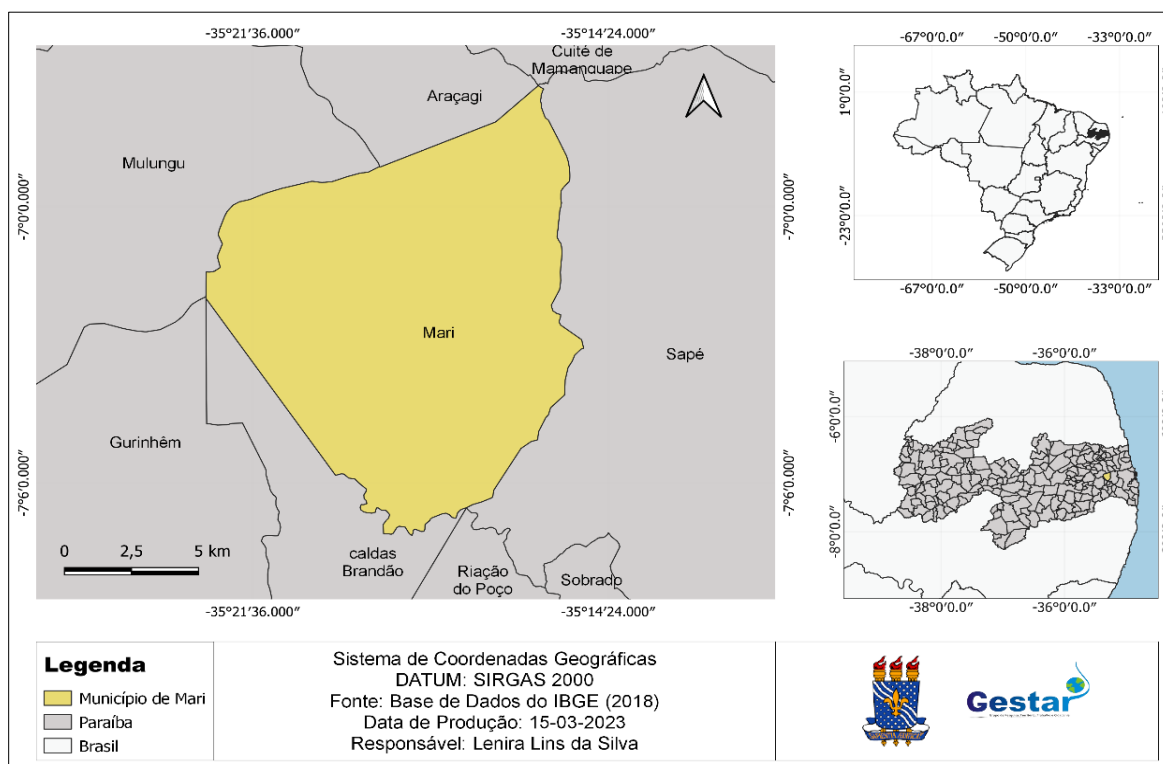
2.2 É no contexto das disputas territoriais que a luta por uma educação no/do campo se faz e se refaz: a conquista da terra/escola no assentamento Tiradentes

Na seção anterior explicamos que nas particularidades territoriais estão a diversidade de sujeitos e as realidades que historicamente constroem diferentes formas de territorialização no Estado da Paraíba. A mobilização dos movimentos sociais tornou-se mais acentuada com as ações da CPT e do MST por meio da ocupação de terras em vários municípios paraibanos, a exemplo do município de Mari-PB, um dos principais palcos das disputas territoriais na Zona da Mata paraibana. É sob essa perspectiva que adentramos e buscamos entender como ocorreu a luta por terra e educação, no sentido de promover ações transformadoras na comunidade.

Consoante com a antiga divisão regional do IBGE, o município de Mari está situado na Microrregião de Sapé e na Mesorregião da Mata Paraibana. Conforme a nova divisão regional do país, divulgada em 2017 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o novo quadro regional do Brasil está subdividido em Regiões Geográficas Intermediárias e Regiões Geográficas Imediatas (IBGE, 2017). Esse recorte analisou as transformações ocorridas no país nas últimas décadas, considerando as dimensões políticas, econômicas e organizacionais das regiões brasileiras. Em relação ao município de Mari, está localizado na região intermediária de João Pessoa e na região imediata de Guarabira.

Mari foi emancipado em 1958 e conforme os dados do censo do IBGE (2010) tem uma população de 21.176 habitantes, sendo composta por 10.367 homens e 10.809 mulheres. E a população urbana apresenta uma média de 17.455 habitantes, considerado um município predominantemente urbano, a população rural apresenta um número inferior de habitantes, em torno de 3.721. Sobre a extensão territorial do município corresponde a uma área aproximada de 155.265 Km², representando um percentual de 0,0018% em relação à dimensão nacional a nível de Paraíba, que equivale a 0,2741% do Estado. A sede do município está localizada a 50,7 Km da capital, com acesso via BR 101/PB e rodovia 005. Ao observar o mapa 2, percebemos que limita-se com quatro municípios: Araçagi, Sapé, Caldas Brandão e Mulungu.

Mapa 2 – Localização do município de Mari-PB



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE-Org. SILVA, Lenira Lins, 2023.

Após a sua emancipação política, a economia está baseada na produção agrícola, principalmente de grãos, inhame e abacaxi. Posteriormente, a mandioca ganhou destaque, tornando-se um dos principais municípios produtores da cultura, além do fumo e da cana-de-açúcar. Inicialmente, o cultivo ocorria nas grandes propriedades locais, conforme a estrutura agrária que predominava, com marcas da produção espacial e desenvolvimento econômico da Paraíba, durante o período colonial (MOREIRA; TARGINO, 1997).

Desta forma, as desigualdades e a exploração da força de trabalho no espaço rural de Mari foram o estopim que gerou vários conflitos territoriais no município entre os camponeses e os latifundiários. Neste contexto, na década de 1964 ocorreu a chamada “tragedia de Mari”, considerada um marco histórico da luta desigual da Paraíba, desdobrado na escala local. A violência neste cenário acarretou um eito trágico, resultando no assassinato do presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mari – Antônio Galdino, junto a outros camponeses marienses, totalizando 11 mortes (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2014).

Nelson Coelho (2004) explica que esse evento trágico não pode ser reduzido a um caso isolado, mas envolve uma articulação na estrutura agrária do país, cujo objetivo central estava na desarticulação da luta camponesa que se desdobrou em diferentes escalas. Neste sentido, os grandes proprietários locais temiam futuras lutas por melhorias nas condições de trabalho, contra a

expropriação e a opressão sofrida pelos camponeses, são justamente essas reivindicações que deveriam ser erradicadas. Então, os conflitos em Mari contra as desigualdades resultaram na chacina, contudo, esse fato histórico representa a resistência coletiva no município.

Foi, portanto, nesse contexto de disputas entre os territórios do campesinato e do latifúndio que surgiu a luta por terra e melhores condições de vida no município mediante a intervenção das Ligas Camponesas, por conseguinte, do MST. Esse movimento rompeu as cercas junto aos trabalhadores sem-terra e conquistaram dois assentamentos: o Assentamento Zumbi dos Palmares e o Assentamento Tiradentes (LORENÇO, 2014).

A fazenda Gendiroba era propriedade da família Ribeiro Coutinho. Neste latifúndio estava instalada a agroindústria Gendiroba Ltda. Inicialmente essa área estava voltada para o cultivo da cana-de-açúcar no ápice da produção canavieira paraibana. Neste caso, era uma das principais fornecedoras da Usina Santa Helena, localizada em Sapé, que pertencia ao grupo Ribeiro Coutinho. Após o declínio das atividades canavieiras, com o fim do Proálcool, tornou-se improdutiva, não cumprindo sua função social e esse foi o principal motivo que resultou na articulação do MST pela reforma agrária no local (SILVA, 2012).

As famílias envolvidas no conflito, em sua maioria, eram originárias dos municípios de Mari e Sapé, além dos moradores de condição que residiam na propriedade. A motivação para ocupar a fazenda ocorreu a partir da realização da “Marcha em Defesa do Brasil”, organizada pelo MST. Essa mobilização ocorreu em 1998 e teve como ponto de partida Cajazeiras, passando por 28 municípios paraibanos até chegar à capital João Pessoa. A cada cidade que cruzavam, camponeses aderiam ao movimento perfazendo um número considerável de trabalhadores em condição de desemprego, expropriados e que dependiam do trabalho no campo para o sustento da família (PEREIRA, 2008).

Desta forma, um dos principais fatores que impulsionou a ocupação da propriedade Gendiroba foi justamente as precárias condições de vida dos trabalhadores, sejam no campo ou aqueles que residiam nas periferias da cidade, conforme a fala do Líder 1, que relatou a situação que desencadeou a luta e gerou conflitos na conquista do Assentamento Tiradentes.

Tudo iniciou aqui, em 1999, quando centenas de trabalhadores estavam passando por uma situação muito difícil de desemprego, o campo falindo e a usina falindo. O povo e o movimento não invadiram sem motivo, mas veio a necessidade, aliás, eu mesmo vim da cidade com uma mão na frente e outra atrás, igualmente diz o ditado. Aí, quando saímos da cidade, partimos para a luta aqui e que não foi fácil. E digo também que o trabalho de base com o MST, na época, não era fácil porque quando a gente chegava nas periferias da cidade, assim, fazia dó as pessoas que não tinham casa ou a casa quase cai, mas num cai e às vezes não tinha nem o fubá para botar no fogo, uma situação difícil de miserabilidade e fome. Nesse momento, nos organizamos, juntamos igrejas, comunidades e nisso a gente conseguia reunir

o povo pra ocupar a terra, a fazenda, que não cumpria a função social (LÍDER 1, 2023).

O percurso da luta para efetivar um projeto de reforma agrária no município representa a espacialização e a territorialização da organicidade do MST, ao mesmo tempo revela formas de luta em diferentes escalaridades. Entende-se que o acampamento é um espaço simbólico e político que visa, mediante uma articulação, a conquista do assentamento. A história de vivência como acampados, contada pelo líder 1, é descrita a seguir em tom emocionado. Ressalta que foi um momento de luta coletiva pela terra e pela sobrevivência, mas também de resistência no processo para ocupar um território de vida digna.

Foi muito difícil aquele momento, a gente estava debaixo de uma lona preta e as famílias que não aguentavam a fome na cidade vieram acampar e quando eu falo assim, até me emociono um pouco porque a realidade não é só minha, mas de diversas pessoas debaixo de uma barraca de lona. A gente sobrevivia fazendo pedágio na BR federal e estadual, a gente fazia campanha de alimentação nas cidades, nos supermercados, havia aqueles que diziam: os sem-terra vão ocupar, vão saquear os supermercados! Não era bem assim, a gente fazia campanha, pedia e os supermercados davam, dava um pacote de fubá, outro dava um peixe e assim a gente vivia. [...] e mesmo debaixo da lona, a comunidade com aquilo que recebia, eles começaram a produzir, porque não é bem assim, o indivíduo entrou e ficou lá debaixo da barraca, no momento que ele entra, ele começa a produzir, começa a plantar o feijão, começa a plantar o milho, a macaxeira e começa já a produzir. Tudo isso foi um processo muito difícil, mas a gente tinha um sonho e tudo é sonho, era sonho de ter um pedaço de terra, era sonho de ter uma casa (LÍDER 1, 2023).

Esse relato vai ao encontro do pensamento de Feliciano (2006), ao ressaltar que os acampamentos constroem experiências e sujeitos com um modo de vida particular. São essas experiências coletivas que produzem subjetividades territoriais, nas quais os camponeses criam e recriam um sentimento de pertença a um território não fixo, mas almejado. O não ter e ter a terra envolve sentimentos de medo e insegurança, por outro lado, a conquista de um território representa, nesse processo de luta e resistência dos sem-terra um horizonte de possibilidades. Deste modo, é a história desses sujeitos atribuída de significações que dá sentido à conquista da terra, enquanto elemento que garante a fixação e uma vida digna a esses sujeitos.

A fala do entrevistado concorda com essa visão, pois nos revela uma luta cotidiana marcada pelas dificuldades e contradições oriundas de uma articulação em determinado tempo, espaço e na territorialidade desses sujeitos. Os acampados participantes do processo, em dado momento são marcados pela resistência, pelo conflito, pela esperança e pela solidariedade. Apesar da condição de subalternidade de estar sob uma lona preta e pela necessidade de sobrevivência, a aspiração

estava no sonho de conquistar um lote de terra, um território de reprodução da vida em comunidade. Desta forma, para os camponeses Sem Terra, a terra representa um sentido singular, ao mesmo tempo é significada coletivamente de acordo com o contexto social.

Os sentidos atribuídos a essas ações estão ancorados no discurso do movimento e reproduzidos pelos acampados ou assentados. Nos dizeres de Fernandes (1999), há uma lógica na organização espacial dos assentamentos e acampamentos que está intrínseca na ideologia política do movimento, além da localização geográfica, é essa visão que dá sustentação ao processo de ocupação, produção e construção do território. Em outros termos, significa a substituição de um espaço de exploração por outro marcado pela autonomia camponesa, pela sobrevivência, pela dignidade da pessoa humana, pela solidariedade e modo de vida (MOREIRA, 2009).

Assim, observa-se, conforme Saquet (2013), que os movimentos históricos de cada sociedade produzem territórios e territorialidades consoantes com suas próprias experiências, normas estabelecidas e incluindo diferentes significados interpretados, deste modo, considerando as relações entre natureza e sociedade, economia e política, cultura e identidade, controle e poder. Esses aspectos apresentam materialidades e subjetividades na vida cotidiana dos sujeitos no “território construído e apropriado socialmente” (SAQUET, 2007, p. 58).

Portanto, entende-se que o território é resultado das diferentes formas de apropriação de espaço, sendo o uso social aspecto definidor, envolvendo para além da funcionalidade material as dimensões simbólicas. Nesses moldes, são diversas as interpretações do território, carregando um conjunto de indicativos de apropriações concretas e abstratas que envolvem um movimento com interações e contradições resultantes das múltiplas territorialidades, sendo os acampamentos e assentamentos de reforma agrária uma marca delas.

Na ciência geográfica, esse conceito tem origem ancorada na centralidade da soberania nacional. Deste modo, o Estado, dotado de poder, torna-se a principal referência para a compreensão das significações do conceito centrado nos conflitos e conquistas de novos territórios, ou seja, nos espaços de governança, predominando a dimensão econômica e política (FERNANDES, 2009). O território não é um conceito estático, mas está em movimento, enquanto debate importante no pensamento geográfico, pois é parte constituinte das discussões referentes à organização, desenvolvimento socioespacial, planejamento e atuação do Estado.

Para tanto, a apropriação do termo território na Geografia foi impulsionada por Friedrich Ratzel, que em suas proposições teóricas dimensiona o Estado e a sociedade como expoentes ao desenvolvimento do território. Essa concepção tinha como pressuposto a noção de espaço vital, em outras palavras, traduzido como expressão das relações que determinado grupo mantém ao se apropriar de uma porção do espaço composto por dimensões, tanto no âmbito natural como político.

Essa abordagem denota que o território é um espaço concreto, ao mesmo tempo é apropriado por grupos que possuem uma identidade social.

No entanto, ao observarmos o acampamento como marca de uma territorialidade que conforma território de vida, não podemos associá-lo meramente à unidimensionalidade do poder do Estado, tendo em vista que existem outros poderes com marcas específicas na apropriação do espaço pelos grupos sociais que contêm culturas, etnias e simbologias próprias (BONNEMAISON, 1992). Nesse ponto de vista, o território pode ser interpretado como espaço vivido, de experiências e de diferentes realidades¹⁰.

Rafesttin (1993, p. 12), ao tecer críticas à dimensionalidade do Estado-nação como exclusivo para compreensão do território, ressalta que Ratzel “está num ponto de convergência entre uma corrente de pensamento naturalista e uma corrente de pensamento sociológica”. Esse adágio expressa uma dualidade presente na base do seu pensamento. Por outro lado, Claval (1999) analisa que Ratzel privilegiou tanto aspectos culturais como materiais, que se desvelam nas relações que o homem estabelece no espaço, dando privilégio para a dimensão geopolítica de conformação territorial. Essa foi a base para o surgimento de uma nova concepção teórico-metodológica sobre o conceito de território realizada por autores como Raffetin (1993), Moares (2002), Haesbaert (2007), Souza (1995), Saquet (2009) e Santos (2007).

Morais (2002, p. 54) afirma que o processo de apropriação do território “[...] implica na constante reverificação das formas herdadas, atribuindo-lhes uma funcionalidade em face de organização social vigente”. Essa visão nos leva a entender que os sentidos e significados atribuídos ao Território ocorrem mediante a ocupação e apropriação do espaço que reflete nas diferentes formas de organização dos grupos sociais. Corroborando com esse pensamento, Bonnemaïson (2000) acrescenta que o território parte do desejo e do imaginário, deste modo deve ser interpretado como espaço de vivência, produção da realidade e que deixa marcas sobre o solo, mas também se enraíza nas relações sociais estabelecidas.

Considerando os dizeres do autor, o acampamento efetivado durante a ocupação da fazenda Gendiroba comportou um sentido para os camponeses que buscaram construir um território desejado para reprodução da vida e de trabalho digno. Enquanto novo território, representou um componente na organização, produção e reprodução no espaço agrário, sendo assim, é imprescindível o reconhecimento de suas especificidades identitárias. Ressalta-se, também, que a

¹⁰Independentemente das críticas ao pensamento Ratzeliano não podemos negar que, a princípio, as contribuições da obra Antropogeografia publicada em meados do século XX, representaram as primeiras conotações na relação existente entre a base material da Geografia. Ao aprofundar-se na Geografia Política, a dimensão política é entendida como alvitre do poder que o Estado estabelece sobre o território construído, ocupado e apropriado.

ocupação da fazenda representou uma forma de organização territorial ao estabelecer novas relações de poder, como mais que um lugar de moradia e produção, pois representou a construção de novos laços na trajetória coletiva e individual dos sujeitos.

Com base em Raffestin (1993), ao refletir sobre o poder e a multidimensionalidade do território, essas acepções não estão relacionadas apenas ao poder tradicional, em outros termos, ao poder político do Estado nação, mas existe uma multiplicidade de poderes nas relações estabelecidas entre os grupos sociais. Daí suas formulações sobre a produção do território como face das relações de poder

e uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle, portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a figura desejada de um território, de um local de relações (RAFFESTIN, 1993, p. 144).

Para o autor, os grupos sociais exercem o poder em diferentes escalas e tessituras, e envolvem uma rede de relações e representações que se desvela em redes, malhas e nós (RAFFESTIN, 1993). Sob essa ótica, o poder está presente na sociedade e expresso nas formas de organização, de administração, nas leis, nos costumes, nos signos e nas simbologias. Nesse contexto, o acampamento representa um símbolo de resistência camponesa em contraposição ao modelo agrário que privilegiou a expropriação dos camponeses na Paraíba.

Sob esse aspecto, o poder emana no sentido concreto da realidade, mas também sob as diferentes formas de expressões que assumem um sentido simbólico na apropriação do espaço. Assim, Haesbaert (2007) observa que as reflexões sobre o conceito de território envolvem uma perspectiva multidimensional e interdisciplinar. É a partir dessa concepção que o autor enfatiza, em sua análise, uma leitura profícua em relação às múltiplas formas de territorialização dos grupos sociais. Isso porque no processo de construção há uma interação entre os elementos constituintes do território. Deste modo, paulatinamente, o autor destaca três vertentes a partir de um ponto de vista polissêmico do território, como podemos observar a seguir.

Política (referida às relações de espaço-poder em geral) ou jurídico política (relativa também a todas as relações espaço-poder institucionalizadas: a mais difundida, onde o território é visto como espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do Estado).

Cultural (muitas vezes culturalistas) ou simbólico-cultural: prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo como o produto

da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido.

Econômica (muitas vezes economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, por exemplo (HAESBAERT, 2007, p. 40 – *grifo nosso*).

O poder, todavia, é essencial para a efetivação do território, porém não devemos pensá-lo apenas no sentido concreto e funcional, pois envolve as relações na vida cotidiana no sentido mais simbólico. Desta forma, a partir dessa dimensionalidade destacada pelo autor supracitado, é importante considerar as estruturas de poder que envolvem apropriação e dominação, conflitos e disputas que estão relacionadas às formas como os grupos sociais se relacionam em suas territorialidades, visto que elas refletem sentidos para os sujeitos que se apropriam do poder e configuram dinâmicas diferenciadas de uso do território.

Além disso, e ainda segundo Haesbaert (2004), o território transcende o Estado-nação, por esse motivo, é um elemento importante para entendermos como os poderes se expressam geograficamente, desde aqueles institucionalizados e os que revelam poderes do cotidiano. Entende-se, então, que os agentes sociais envolvidos em diferentes escalas geográficas, notadamente os movimentos sociais de luta por terra e educação, a instituição de políticas públicas, as atividades econômicas e a cultura, por exemplo, também constroem territórios e, por sua vez, diferentes territorialidades que é resultado da territorialização.

Entendemos e nos amparamos nesses autores para afirmar que o território é um espaço apropriado e usado, mas não está limitado às dimensões materiais que envolvem a organização física do espaço geográfico. Conforme Raffestin (1993, p. 53), [...] “o território é a cena do poder e o lugar de todas as relações”. Sob essa perspectiva aberta pelo autor, é imprescindível considerar os aspectos imateriais e suas interrelações na apropriação simbólica expressa nas relações sociais. Neste caso, o território, como apropriação simbólica, em relação ao espaço vivido, configura práticas culturais que lhe dão visibilidade.

Nesse entendimento, o debate sobre assentamentos de reforma agrária tem como aporte inicial o território e, portanto, adentramos na territorialidade desse grupo social, o qual envolve a construção de uma identidade territorial. A identidade é um aspecto relevante, pois é referência na construção identitária dos grupos sociais, além de fortalecer as relações e interações sociais e a consciência de pertencimento a um grupo coletivo. Deste modo, envolve um processo dialógico e relacional nas experiências, que do ponto de vista coletivo é resultado das territorialidades, o qual apresenta-se de forma dinâmica nos assentamentos.

Desta forma, o território do campesinato é espaço de reprodução social, de expressões culturais e memórias históricas expressas nas diversas formas de produção e apropriação do espaço. Logo, a identidade do camponês é construída e reconstruída mediante as relações multidimensionais mediadas por interferências internas e externas, estabelecidas por esse grupo social, então, “toma aí todo o sentido que lhe foi atribuído por séculos de civilização campesina: ele é, ao mesmo tempo, raiz e cultura” [...] (BONNEMAISON, 1999, p. 107). Neste sentido, o território adquire funcionalidade simbólica e está relacionado à identidade.

Em assentamentos de reforma agrária, este pensamento está relacionado às significações atribuídas a relações estabelecidas com a terra, com o trabalho, nas reivindicações, memórias e vivências na comunidade, assim, esse contexto está relacionado com a construção de uma consciência coletiva e uma identidade em volta do sentimento de pertença. Desta forma, os assentamentos representam a construção de outros territórios e outras identidades, no sentido de haver uma apropriação simbólica e material no espaço, porquanto, para além da atuação do Estado, há sujeitos imersos em disputas e conflitos territoriais.

Para Raffestin (1993), essas organizações coletivas são expressas por ações e pelo poder que envolve as “faces vividas” e “faces agidas”. Nesse sentido, as formas de apropriação, as relações sociais e culturais estabelecidas no território construído e produzido são expressão de um comportamento vivido. Portanto, para a análise do Assentamento Tiradentes, consideramos pensar para além das relações de poder como inerentes a um único polo em disputa, as reflexões requerem o entendimento dos processos identitários que não ocorrem de forma isolada, mas apresentam um caráter dinâmico e relacional no processo de apropriação do território.

Ao retomarmos nossas imersões entre as concepções das faces vividas e agidas Raffetianias, podemos perceber que o Assentamento Tiradentes surgiu nesse contexto de disputas que suscitou na ocupação da Fazenda Gendiroba, onde os trabalhadores locais se organizaram com o apoio do MST. Desta forma, em 28 de agosto de 1999, o movimento solicitou ao INCRA, cuja sede está localizada na capital João Pessoa, a realização da vistoria e, no mesmo ano, cerca de 250 famílias, incluindo os moradores de condição, ocuparam as terras alegando sua improdutividade, logo, ergueram o acampamento e pressionaram o INCRA, a fim de conseguir a emissão da posse para a construção do projeto de assentamento (SOUTO, 2007).

Em seguida, a vistoria realizada pelo INCRA constatou a improdutividade do latifúndio. Após dois anos do pedido solicitado pelo MST, houve o pagamento da desapropriação por “Títulos

da Dívida Agrária (TDA's¹¹) no valor de R\$: 1.032.795, 46 a ser vencido em um prazo de quinze anos e de R\$ 392.401,98 em dinheiro referente às benfeitorias em favor da Gendiroba Agropecuária Ltda” (SILVA, 2012). A desapropriação da fazenda Gendiroba para fins da reforma agrária no município ocorreu mediante negociações realizadas pelo INCRA.

E em 27 de dezembro de 2000, foi decretada a posse de uso da terra, em seguida, oficializou o Projeto de Assentamento (PA). Neste momento, houve apoio da prefeitura municipal através da distribuição de alimentos e lonas pretas para os acampados, além de cadastramento das famílias para obtenção de assistência social. Apesar do número considerável de acampados e apoio da gestão local, foram emitidas três ordens de despejo, conforme afirma a entrevistada B2 (2023): “aqui ainda houve três ordens de despejo; dois pelo INCRA que pediu que nós saíssemos para fazer a vistoria e a outra pelo fazendeiro, mas ele não conseguiu e depois nós só fizemos dar o salto do gato pra dentro”.

Com a pressão do proprietário, os conflitos desencadeados internamente e aqueles externos entre os sem-terra gerou uma desarticulação das reivindicações do movimento, assim sendo, reduzindo o número de famílias acampadas, muitos desistiram por medo das repressões dos policiais, das perseguições e violência com pistolagem contra os acampados. Após esses eventos de despejos, o MST se reuniu em um galpão industrial desativado nas proximidades da rodovia, propriamente entre Sapé e Mari, com as famílias que permaneceram.

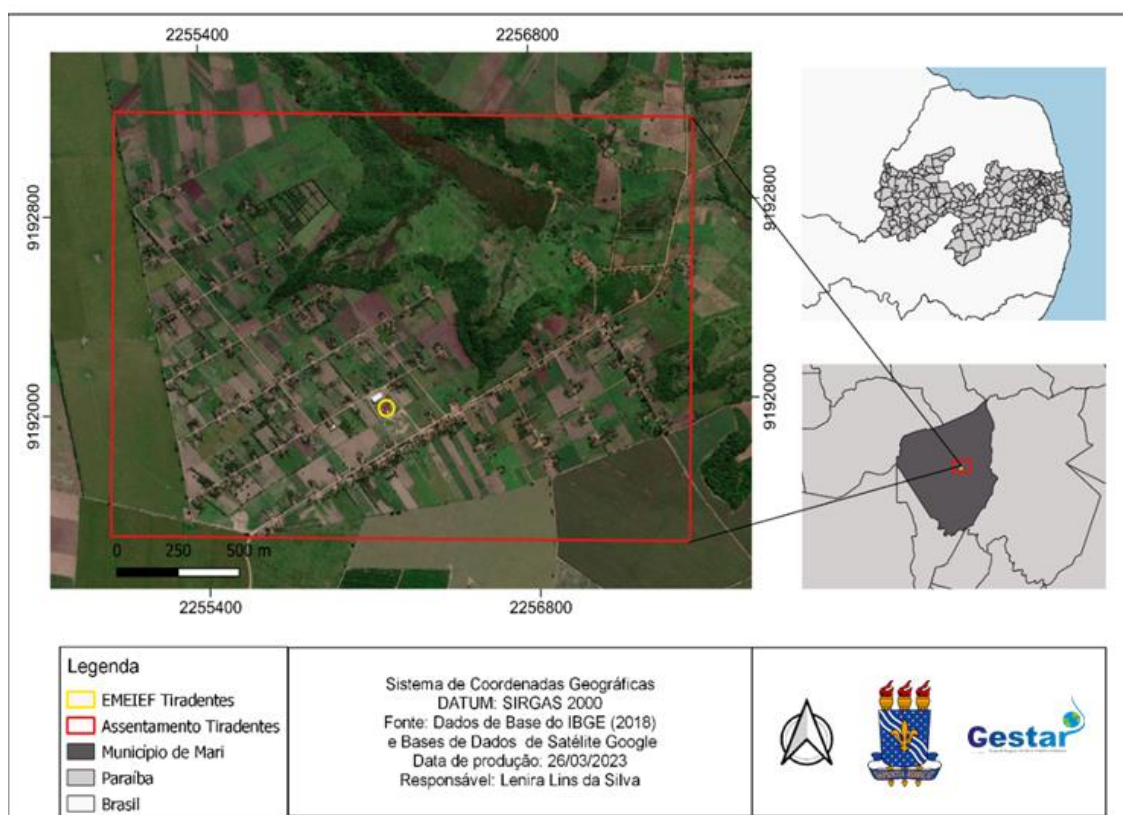
Somente após a vistoria realizada pelo INCRA e a constatação da improdutividade, os camponeses voltaram a montar seus acampamentos na fazenda Gendiroba. Após a emissão de posse ressaltamos que dentre as 250 famílias que, inicialmente, participaram da mobilização e acamparam, apenas cerca de 160 foram oficialmente assentadas, hoje, o número de moradores chega à média de 250 a 300 famílias, incluindo os agregados que começaram a residir no assentamento, geralmente são parentes dos camponeses (Entrevistado B1, 2023).

Segundo Souto (2007), o Assentamento Tiradentes tem uma área de 1.719,7 hectares, sendo 251, 5 hectares de reserva florestal. O restante foi subdividido em lotes com 6 hectares, acrescido de 1 hectare para a construção das moradias distribuídos em 160 famílias cadastradas e sob propriedade familiar (ver mapa 2). Destacamos também que a comunidade foi organizada no formato de agrovila com ruas paralelas e, desde 2004, através do Programa “Luz para Todos”, são

¹¹ Os Títulos da Dívida Agrária (TDA) são títulos de dívidas públicas de imóveis desapropriados para fins de reforma agrária. A constituição de 1988, ao tratar da política agrícola, fundiária e de reforma agrária, no artigo 184, esclarece que compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei (BRASIL, 1988).

cobertos por rede elétrica. Em relação ao abastecimento de água, algumas casas possuem cisternas, outras são abastecidas por poços e os açudes utilizados para os animais e as lavouras.

Mapa 3 – Localização do Assentamento e da escola Tiradentes



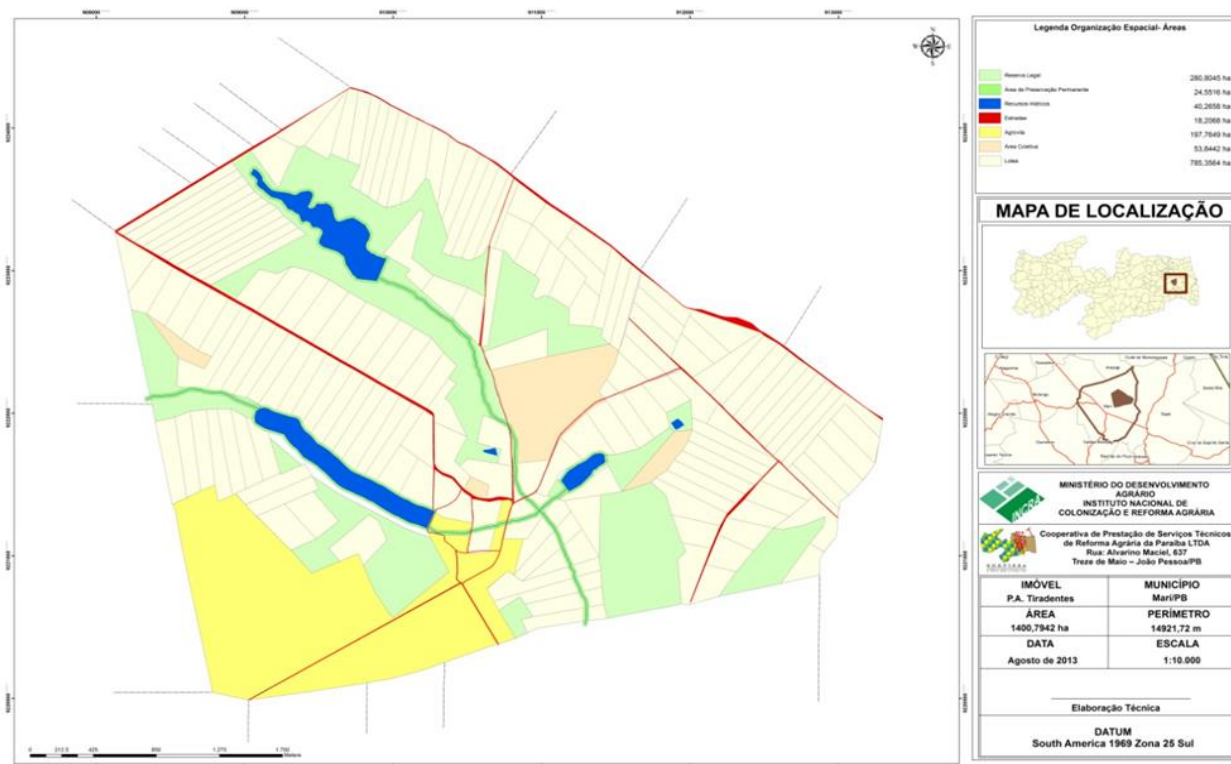
Fonte: Dados de Base do IBGE e Dados de Satélite do Google – Org. SILVA, Lenira Lins, 2023.

O assentamento está localizado a uma distância de cinco quilômetros da cidade de Mari. O acesso ocorre por uma estrada de terra, a partir da rodovia estadual que corta a cidade, dando acesso aos municípios de Sapé e Guarabira. No mapa a seguir, é possível compreendermos como está estruturada a organização espacial desse território a partir do mapa do Assentamento Tiradentes (Figura 1). Desta forma, podemos identificar com mais detalhes a organização territorial do assentamento, mediante o uso do solo através da distribuição dos lotes voltados para a produção agrícola e a criação de animais, a localização das ruas da agrovila e açudes.

Podemos perceber a delimitação das áreas de reserva ambiental e preservação permanente que se encontram em bom estado. Já em relação à área coletiva representa um total de 20 hectares ocupados por pastos e culturas alimentares e os lotes individuais ocupados pelas residências e pequenas produções nos quintais, além das áreas de reserva ambiental. O assentamento dispõe de uma boa infraestrutura hídrica, com três açudes, barreiros e poços artesianos para o abastecimento de água nas residências e criação de animais. Em amarelo representa a ocupação do solo pela

agrovila, ou seja, áreas de moradia que dispõem de energia elétrica, 1 escola, 1 Posto Unidade Básica de Saúde (UBS), 2 casas de farinha, 1 Bistrô Rural, 1 Cooperativa, 1 associação dos moradores, 2 campos de futebol, 1 ginásio, 3 igrejas, sendo 1 católica e 2 evangélicas.

Figura 3 – Mapa da organização espacial do Assentamento Tiradentes



Fonte: PRA/INCRA, 2013.

Em relação aos serviços públicos, a comunidade conta com um posto de saúde através o Programa Saúde da Família (PSF) (ver figura 2). O posto funciona desde 2012, deste modo, oferta atendimento básico aos moradores do assentamento e aqueles acometidos de problemas graves de saúde são atendidos no hospital municipal de Mari ou encaminhados para a capital João Pessoa, o qual disponibiliza de melhor infraestrutura para atendimento médico.

Figura 4 – Unidade de Saúde da Família – USF Antônio Silva do Nascimento



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

O PSF, assim como a escola e a coleta de lixo são algumas das principais conquistas dos moradores do Assentamento Tiradentes, fruto das reivindicações que visaram cobrar a atuação da prefeitura na comunidade. A líder 2 (2023) nos fala sobre essa ação da gestão municipal, destacando os avanços conquistados com luta e resistência.

O acesso nosso das estradas é muito bom e temos um posto de saúde com médico, enfermeira e dentista que antes a gente não tinha. A gente tem uma escola que é perfeita para mim. Então, assim, eu vejo que dentro do município a gente tem avançado bastante. Tem algumas coisas que precisam melhorar, sim! Mas que a gente tem uma boa atuação dentro do município, temos! O município vem contribuindo e, hoje, temos até coleta de lixo.

Porém, ainda há muito a ser feito e conquistado, principalmente incentivos por meio de políticas que viabilizem o desenvolvimento econômico local da agricultura familiar e escoamento dessa produção, que ainda é um gargalo, além de proporcionar áreas de lazer e a reforma do ginásio para a juventude, aponta a líder 2. A respeito da produção agrícola, no assentamento, a força de trabalho tem como foco o cultivo de produtos como batata-doce, macaxeira, feijão, milho, inhame e hortaliças produzidas nos lotes. Já em relação às frutíferas cultivadas são: caju, acerola, maracujá, mamão, goiaba, graviola, jaca, limão e laranja. Esses produtos são cultivados nos lotes e outros, a

exemplo das frutíferas, grande parte da produção está localizada nos quintais. A produção agrícola no assentamento é direcionada ao consumo próprio e o excedente é comercializado nas feiras livres ou destinado ao PNAE.

Alguns desses produtos são comercializados principalmente na feira livre de Mari e cidades circunvizinhas, além de vender a produção para a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) com obtenção de lucros na transição. Nas figuras 5 e 6 temos exemplos de produtos cultivados no assentamento.

Figura 5– Produção de macaxeira no Assentamento Tiradentes



Figura 6 – Produção de inhame no Assentamento Tiradentes



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Destacamos, conforme o Líder 1 (2023), que alguns camponeses produzem alimentos orgânicos em seus lotes, porém, outros já utilizam adubos químicos no processo de cultivo. Além da agricultura, os moradores trabalham com a criação de animais, a exemplo de suínos, bovinos e caprinos destinados ao corte. Geralmente a produção é para o consumo próprio e o excedente é comercializado em Mari, Sapé e cidades circunvizinhas, principalmente a macaxeira, a batata-doce *in natura* e os derivados da mandioca (bolo, broa, farinha e beiju).

Neste sentido, destacamos a Lei nº 11.947, de julho de 2009, que institui o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com o objetivo central de atender às necessidades

nutricionais dos alunos da educação básica, por outro lado, coopera para o desenvolvimento social e econômico das comunidades locais (BRASIL, 2009). O programa é uma das pautas debatidas no assentamento, tendo em vista que 30% da verba destinada à compra da merenda escolar deve ser proveniente da agricultura familiar, neste caso, a prefeitura deve atender a essa demanda, especialmente comprar diretamente dos produtores do assentamento.

Além do PNAE, a Associação dos Pequenos Agricultores do Assentamento Tiradentes trabalha com o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) do governo federal, conforme o art. 19 da Lei nº 10692, de 02 de julho de 2003, cujo objetivo é promover a agricultura familiar e acesso a alimentação. A líder 2 (2023), presidente da associação, afirma que o programa é uma forma de promover o desenvolvimento local, sempre com ênfase no trabalho coletivo e na juventude da comunidade, deste modo, o objetivo é buscar oportunidades de trabalho e renda extra para os jovens camponeses. Assim, ressalta que:

Estamos trabalhando muito com o PAA federal, que é o único que a gente tem acesso com mais facilidade. Além da associação, temos outra política de organização do assentamento, tem uma casa de farinha que estamos tentando reativar porque, na verdade, ela foi construída dentro de um processo que hoje não pode mais e tem a legislação que você tem que adequar o processo de produção. Então, a gente está tentando ver tudo isso para agregar valor à nossa produção de mandioca. Outra coisa que também tem, o grupo de jovens que está com a gente dentro da casa de farinha, buscando agregar valor à farinha. Então, da farinha a gente está transformando em farofas de vários sabores, farofas artesanais com o grupo de jovens. Então, a associação tenta sempre, dentro da coletividade, ver o que pode estar avançando e gerando renda para a juventude e as mulheres da comunidade (LÍDER 2, 2023).

Na fala da participante podemos perceber a importância da associação, pois através dela vêm sendo promovidos projetos voltados para os jovens e para o grupo de mulheres. Ressaltamos que a associação do assentamento concorreu ao edital do *Brazil Foundation*¹² e segundo a presidente da Associação dos Pequenos Agricultores do Assentamento Tiradentes “a associação foi contemplada para ampliar o grupo de mulheres e por isso que a gente tem esse espaço, então, foi graças a *Brazil Foundation*. Então, através da associação a gente pode estar correndo atrás de recursos para estar implantando novos projetos no assentamento” (Líder 2, 2023).

O espaço que a entrevistada se refere é o Bistrô Rural Sementes da Terra, gerido pelo grupo de mulheres da comunidade que trabalham com a produção de salgados, almoços e jantas com

¹² A *Brazil Foundation* é uma organização que visa mobilizar recursos voltados para ações de capacitação, promoção de organizações e instituições, a fim de promover equidade econômica, social, ambiental e de gênero no Brasil. Informações disponíveis: <https://www.brazilfoundation.org/>

apoio da associação de moradores (ver figuras 7 e 8). Além desse projeto, há outros desenvolvidos com apoio da prefeitura para os agricultores abertos a participarem, a exemplo do projeto para o melhoramento da mandioca mediante a análise do solo e o projeto de melhoramento genético dos animais. Essas são formas de fortalecer a identidade territorial do assentamento, promovendo espaços de sociabilidades entre gerações.

Figuras 7 e 8 – Bistrô Rural Sementes da Terra



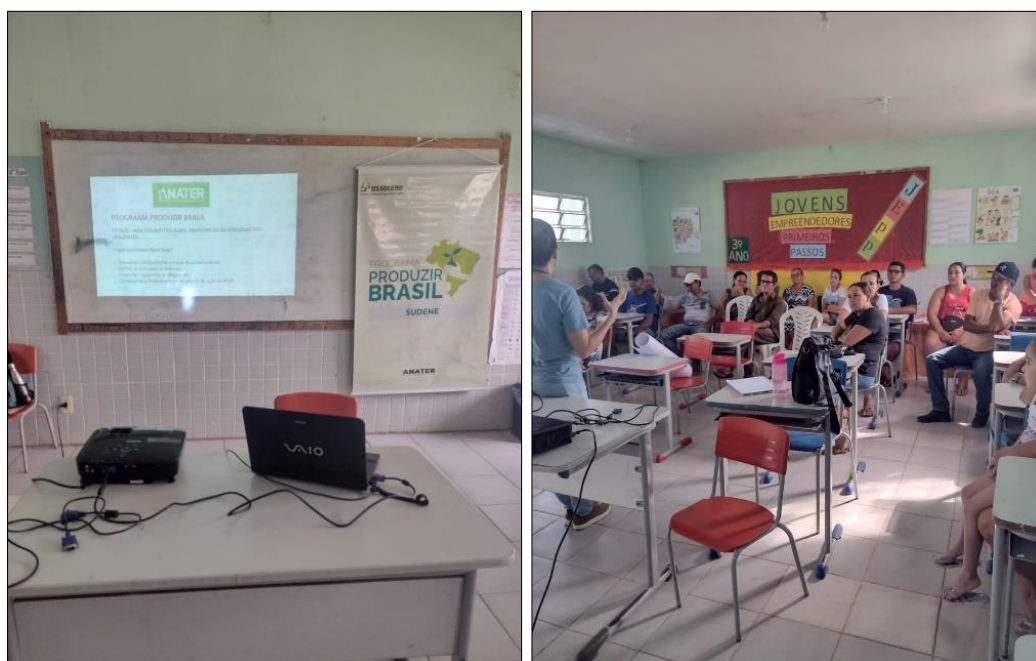
Fonte: Arquivos da autora, 2023

Assim, é importante ressaltar que o Assentamento Tiradentes junto aos assentamentos Santa Lúcia e Assentamento Maria Preta no município de Araçagi foram escolhidos para participar da Chamada Pública de Ater 006/2021, da Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Anater.). A Anater é a responsável pelo desenvolvimento de projetos, cujo propósito é dar assistência técnica e fortalecer o desenvolvimento territorial, explorando o potencial produtivo dos assentamentos de forma sustentável. O objetivo central dos técnicos foi desenvolver o Diagnóstico Rural Participativo – DRP, mediante a elaboração do Plano de Ação.

Esses grupos são divididos por áreas de interesses, por exemplo, quem produz milho, macaxeira, batata e hortaliças os técnicos darão suporte para o melhoramento do solo e das sementes. Os grupos que trabalham com a criação de animais terão auxílio de veterinários para o melhoramento da criação. Um dos aspectos principais é desenvolver experimentos que possibilitem fortalecer a produção agroecológica nos assentamentos de reforma agrária. Em 2022, foram realizadas reuniões com os líderes do assentamento coordenadas pelas técnicas da Ater, para encaminhar a proposta de atendimento à organização da produção familiar.

Desta forma, foi realizado um plano de ação com participação e colaboração dos líderes e moradores do assentamento (ver figuras 9 e 10). Conforme está disposto no Diagnóstico do Assentamento Tiradentes, realizado a partir do Edital de Chamada Pública de Ater 006/2021, traz dados relevantes sobre temas voltados à melhoria dos problemas existentes na comunidade. Em regime de colaboração com a secretaria da gestão municipal de Mari-PB, a Ater se propôs a elaborar o Plano de Ação voltado ao desenvolvimento de projetos coletivos e individuais para identificar as demandas da comunidade, cujo propósito é trazer possíveis soluções.

Figuras 9 e 10 – Desenvolvimento do Plano de Ação no Assentamento Tiradentes



Fonte: arquivos da autora, 2022.

Nas figuras 9 e 10, destacamos a reunião realizada em 27 de setembro de 2022 na escola Tiradentes, momento importante em que a ANATER sistematizou um plano de ação para o assentamento, ressaltado anteriormente, a fim de identificar as potencialidades de desenvolvimento da comunidade¹³. No quadro 6 a seguir, destacamos o diagnóstico realizado com a participação da comunidade, cerca de 30 camponeses assentados, evidenciando a sistematização da Matriz de Análise FOFA – as fortalezas (produção), as fraquezas (problemas), as ameaças (externas e internas) e oportunidades (externas e internas) para encaminhar possíveis resoluções de problemas e minimizar as fraquezas identificadas na comunidade.

¹³ A reunião citada refere-se a uma atividade de campo realizada na escola do Assentamento Tiradentes, na qual fui convidada a participar com Mariana Borba, integrante do GESTAR.

Quadro 6 – Diagnóstico e sistematização do Plano de Ação do Assentamento Tiradentes

Fortalezas	Fraquezas
▪ Principais produções: macaxeira, batata, milho, feijão verde, abóbora, caju, manga, graviola, jaca, coco e abacate; ▪ Abastecimento de água: açudes e poços artesianos; ▪ Casa de farinha: 1 particular e outra pertencente à associação dos moradores; ▪ Cooperativa – COOPERAT; ▪ Associação de moradores; ▪ Escola do campo; ▪ Posto de Saúde; ▪ Estradas em boas condições; ▪ Grupo de jovens; ▪ Grupo de mulheres; ▪ Área de reserva ambiental, pedal ecológico, Bistrô Rural (Potencial turístico).	▪ Casa de farinha com pouco fluxo produtivo; ▪ Produção agroecológica enfraquecida; ▪ Precariedade da iluminação na agrovila; ▪ Melhorar a limpeza das ruas; ▪ Uso indevido da água do poço artesiano; ▪ Ampliação da rede de encanação incompleta (cerca de 80 pessoas sem abastecimento de água em suas casas); ▪ Açudes sujos e que poderia ser melhor aproveitados pela comunidade local; ▪ Vendas das produções para atravessadores que ainda é um gargalo. ▪ Melhorar o potencial Turístico do assentamento.
Oportunidades	Ameaças
▪ Assistência técnica durante um ano através do contrato com a Assocene; ▪ Parcerias com a prefeitura e <i>Brazil Foundation</i> e universidades públicas; ▪ Possibilidade de escoamento da produção para outros municípios; ▪ Possibilidade de escoar a produção para o PNAE e o PA (mercados institucionais).	▪ Falta de apoio institucional (governo, prefeitura); ▪ Falta de articulação entre a própria comunidade por tensões e conflitos envolvendo os produtores.

Fonte: Reunião da ATER realizada em 27/09/2022.

Um dos pontos analisados durante o encontro foi a Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Tiradentes (COOPERAT), em relação à capacidade de expandir as vendas da produção local para o PNAE e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e também fortalecer a produção agroecológica na comunidade (ver Figura 11). A participação coletiva dos moradores do assentamento foi fundamental para realizar o diagnóstico ao entender que os moradores têm a vivência e conhecem a realidade local.

Figura 11 – Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Tiradentes



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

A COOPERAT produz bolos e doces, esses produtos apresentam uma comercialização significativa, com previsão de ampliação da produção local. Deste modo, o trabalho da equipe técnica da ATER visa promover a qualificação das famílias assentadas, a fim de impulsionar a produção agropecuária do assentamento, avaliar e criar estratégias que contribuam na geração de novas possibilidades de fontes de renda, além disso, foi estabelecido um calendário de planejamento junto à comunidade e com aporte da prefeitura municipal. Ressaltamos que a comunidade tem potencialidades para comercializar em outras escalas, entretanto, ainda são necessários incentivos, organização e definição de outras modalidades agrícolas de plantio que podem ser produzidas nos lotes, conforme o tipo de solo adequado para as lavouras.

A cooperativa é um aspecto relevante para a identidade territorial dos agricultores familiares no assentamento, visto que promove trabalhos comunitários e em sistema de solidariedade, além de facilitar o escoamento da produção coletiva dos camponeses. Isso significa que o assentamento deve ser visto em uma perspectiva estratégica ao estabelecer uma relação de cooperação e não de competição entre os sujeitos coletivos, neste caso, destacamos que a formação dessa articulação denota um projeto pedagógico.

Outro aspecto evidenciado no diagnóstico remete ao potencial turístico do assentamento, que precisa ser promovido enquanto elemento da territorialidade nos espaços da comunidade, o qual destacamos no quadro 5 a reserva legal, o pedal ecológico e o Bistrô Rural Sementes da Terra. O desenvolvimento de projetos que potencializem o turismo local configura possibilidades econômicas, mas também proporciona que esses sujeitos se apropriem de outros espaços e estabeleçam novas relações sociais. Mais que isso, demarca a construção de uma identidade territorial presente na organização, nas estratégias de planejamento, desenvolvimento, valores culturais e práticas no assentamento.

Pensar sobre essas possibilidades de desenvolvimento no território leva ao conhecimento da história, da cultura, do reconhecimento das peculiaridades camponesas, o entendimento de como se estabelecem as relações de poder, as relações sociais e os significados atribuídos à conquista da terra que envolve a construção dessa identidade territorial. É importante destacar que a luta por terra é a primeira ação dos camponeses na apropriação do território e esse processo que resultará em novas territorialidades e identidades nos diferentes contextos camponeses.

Desta forma, no final, o diagnóstico foi traçado com a colaboração coletiva da comunidade, assim, a construção do Plano de Ação contém possíveis soluções dos problemas, mediante os direcionamentos das ações da ATER¹⁴. Esse momento foi importante para entendermos o conhecimento territorial que os camponeses têm do assentamento; possibilitando identificar aspectos importantes dessa territorialidade composta por uma diversidade local que pode nortear as ações do projeto. Conforme Almeida (ALMEIDA, 2008), esse contexto envolve relações identitárias e experiências afetivas desses sujeitos sociais no espaço de vivência. O Assentamento Tiradentes é composto por sujeitos que experienciaram uma história concreta e simbólica de luta e resistência pelo acesso e permanência na terra.

Em diálogo com esse pensamento, Haesbaert (2007, p. 42) ressalta que o “imaginário geográfico” envolve um conjunto de representações sobre o espaço expresso na “concepção idealista do território” e, ao mesmo tempo, definido pela “consciência ou valor territorial, no sentido simbólico”. Particularmente, interessantes são as indagações do autor sobre as interações sociais, culturais e a construção de consciência de pertencimento agregada à produção dos saberes locais que não acontece isoladamente. Esse processo envolve uma complexidade na constituição de territórios e territorialidades em múltiplas escalas no espaço.

¹⁴ Os principais direcionamentos foram: propor articulações entre a prefeitura, a associação dos moradores, secretaria da agricultura e ATER, a fim de buscar melhorias na infraestrutura do assentamento, da feira de animais e na Feira dos Jovens Empreendedores Sementes da Terra.

Busca-se, com essa postura teórica, a análise das materialidades e subjetividades da realidade que envolve a dimensão cultural. Nessa perspectiva são construídas identidades que deixam marcas do vivido enquanto uma construção simbólica dos diferentes grupos sociais em suas distintas territorialidades. É importante ressaltar que as territorialidades no assentamento estão relacionadas à reprodução de um modo de vida desses camponeses, ou seja, a forma como se organizam espacialmente nesse território, nas relações estabelecidas entre os moradores, nas experiências de trabalho coletivo ou individual em seus lotes, na produção agrícola etc.

No Assentamento Tiradentes, a divisão dos lotes foi realizada pelo INCRA, de forma que as famílias foram aglomeradas em formato de agrovila, em virtude de questões econômicas, culturais e produtivas. Mais um ponto importante a ser ressaltado que a decisão de implantação de agrovilas, segundo Mitidieiro Junior (2011, p. 20), dá-se por uma “imposição do Estado a uma estrutura espacial do assentamento”. O argumento refere-se ao fato de facilitar que os moradores tenham acesso à energia elétrica, água encanada, escola e unidade Básica de Saúde próxima às residências, deste modo, constituindo territorialidades por agrupamento. Por outro lado, vai ao encontro da idealização dos camponeses, no sentido de estarem próximos dos familiares, estabelecendo laços afetivos com a terra e os vizinhos. No entanto, esse modelo de organização espacial e ocupação do solo pode dificultar as estratégias produtivas, já que os lotes voltados ao cultivo da agricultura e criação de animais ficam localizados distantes da agrovila.

Então, entendemos que a produção de territorialidades no assentamento ocorre mediante as relações estabelecidas, pois promovem aproximação entre sujeitos coletivos que apresentam o mesmo interesse e ideais expressos na convivência, no trabalho coletivo e nas experiências dos camponeses ao longo da vida. Desta forma, as territorialidades produzidas no Assentamento Tiradentes são expressões do vivido, de uma realidade cultural e simbólica própria, a qual territorializa espaços coletivos, a exemplo das áreas de plantio comunitário, produção e comercialização coletiva. A cooperativa, a Associação e a casa de farinha também são exemplos de territorialidades coletivas que promovem uma aproximação entre os sujeitos.

Nesse mesmo entendimento, sobre os processos de apropriação e dominação do espaço, Haesbaert (2004, p. 1) ressalta que “o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica”, incorporadas às ações dos sujeitos. Nesse plano, as territorialidades constroem, destroem e reconstróem vínculos e sentimentos de pertença a uma identidade. É possível, assim, entender que o território como marca da apropriação humana sobre o espaço, em múltiplos contextos, se desvela em relações sociais delimitadas por relações de poder.

Nesse contexto, os autores Raffestin (1993) e Haesbaert (2007), notadamente, concordam ao enfatizarem que a produção e apropriação do território discorrem da territorialidade dos

diferentes grupos sociais que passam, necessariamente, para além da materialidade, pois existe a valorização simbólica caracterizada pelo poder como essência do sistema territorial, que envolve disputas e lutas para manter valores, laços afetivos, étnicos e desenvolvimento consoante com as dinâmicas de cada região, município, comunidade ou propriedade. Submerge a relação que os sujeitos mantêm com o seu lugar de vivência e referenciais fundamentais na construção de uma identidade no espaço geográfico que estão inseridos.

Nos dizeres de Santos (2007), ao se debruçar sobre os estudos do espaço geográfico, as atividades e ações desempenhadas pelos seres humanos, o conceito de território não deve ser pensado em si, mas como sinônimo de espaço apropriado e usado. Assim sendo, esse conceito apresenta uma fluidez e um movimento constante entre as diferentes funções e formas de uso espaciais. Para compreendê-lo não é possível considerar apenas a extensão material, mas como as diferentes dimensões se articulam, sobretudo políticas e econômicas. Assim sendo, é possível evidenciar que,

o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2007, p. 14).

O território é composto por uma estrutura de poder, mas também é um espaço vivido construído socialmente, assim, há um diálogo entre os aspectos naturais e artificiais conforme o contexto que o produz. Pensar sobre a educação no/do campo apenas como modalidade de ensino é, a nosso ver, limitar o seu potencial mobilizador que inclui uma história, memórias da luta e resistência dos povos do campo que parte de uma realidade concreta. Neste caminho, diz muito sobre o lugar que as escolas do campo ocupam nas dinâmicas dos movimentos sociais, em sua organização e construção de uma identidade territorial nos assentamentos.

Em uma análise no campo cultural da Geografia, Bonnemaïson (1999, p.103) adverte que “o território é, em simultâneo, ‘espaço social’ e ‘espaço cultural’: ele está associado tanto à função social como à função simbólica”. Desta forma, não estamos tratando apenas de um espaço produzido homogeneamente em relação à estrutura de organização espacial, mas de um espaço vivido com significações em termos simbólicos. Dito de outra forma, as expressões espaciais constroem laços afetivos e representações culturais com o lugar de vivência e práticas cotidianas dos grupos sociais, fundamentais para a manutenção do seu território. Ora, pensando-se assim, ainda segundo Bonnemaïson (1999),

apesar de tudo, a territorialidade de um grupo ou indivíduo não pode ser reduzida ao estudo do seu sistema territorial. A territorialidade é a expressão de um comportamento vivido: ela engloba, ao mesmo tempo, a relação com o território e, a partir dela, a relação com o espaço estrangeiro (BONNEMAISON, 1999, p. 107).

Parafraseando o autor, a territorialidade é dinâmica, envolve relações internas e externas na produção de uma realidade com marcas e enraizamento dos grupos sociais. Neste direcionamento, a reprodução socioespacial dos sujeitos com seu território estabelece uma identidade. Conforme Saquet (2007, p. 58), “os processos sociais e naturais, e mesmo nosso pensamento, efetivam-se na e com a territorialidade cotidiana”. Deste modo, a territorialidade pode ser compreendida como expressão da organização espacial, em outras palavras, os significados atribuídos ao espaço vivido a partir das atividades cotidianas.

A partir desse contexto de conflitos e conquistas, o Assentamento Tiradentes vem construindo uma identidade territorial e um modo de vida próprio. Neste sentido, é relevante adentrarmos no processo histórico de reivindicação da Escola Tiradentes, porquanto, tem uma identidade construída a partir das particularidades da comunidade local, aspecto que fortalece sua identidade como escola do campo. A respectiva unidade escolar tem sua história marcada na luta por terra, deste modo, emerge a partir da necessidade de garantir educação para os filhos dos camponeses, neste direcionamento, nasceu em paralelo com a formação do acampamento, em 1999, atualmente Assentamento Tiradentes.

Buscamos, então, no próximo item refletir sobre a escola do campo enquanto ferramenta no fortalecimento da identidade territorial dos camponeses assentados e que, por outro lado, assume função importante na construção de novos espaços de resistência.

2.3 A função social da escola do campo na construção da identidade territorial no processo de resistência no Assentamento Tiradentes

A teoria que sustenta esta subseção pauta-se no conhecimento de que o território se edifica mediante as relações sociais que se estabelecem em um determinado espaço, através da mediação de processos históricos e relacionais. A respeito disso, o território é produto dessas relações e da interligação do material com o imaterial. Essa categoria torna-se essencial para adentrarmos nas reflexões sobre a educação no/do campo configurada na realidade do Assentamento Tiradentes. Esse paradigma educacional assume significados nas territorialidades do campesinato, nos

assentamentos rurais enquanto territórios. Deste modo, a educação tornou-se uma ferramenta importante na afirmação da identidade territorial local.

A conquista e construção de escolas do campo em assentamentos de reforma agrária podem ser consideradas espaços conquistados e produzidos, desta forma, há um processo de apropriação simbólica e funcional, assim sendo, torna-se um território no campo das políticas educacionais e, ao mesmo tempo, uma dimensão da territorialidade camponesa. Conforme Lorenzo (2007, 197), “a questão educacional constitui um dos pontos de maior destaque na construção da territorialidade”. Assim sendo, a educação no/do campo busca a compreensão de um modo de vida particular, neste caso, requer a discussão sobre uma didática e práticas pedagógicas intrínsecas nas peculiaridades do território campesino e condizentes com seus valores simbólicos e materiais.

As discussões adotadas nos itens anteriores buscaram enfatizar as concepções de território para, posteriormente, adentrarmos na luta por educação no contexto agrário do município de Mari, neste direcionamento, os processos que deram origem ao Assentamento Tiradentes resultaram na territorialização da educação no/do campo neste território. Deste modo, contextualizamos que conquistar a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes dá ênfase à valorização e construção de uma identidade territorial, proporcionando aos discentes uma conexão significativa com a história de luta e resistência no espaço que estão inseridos, levando em consideração a realidade cotidiana e os desafios enfrentados pela comunidade que possui um modo de vida próprio.

Desta maneira, uma das principais funções da educação no/do campo e da escola do campo é fortalecer a identidade territorial, consequentemente, o sentimento de pertença ao território, assim sendo, reconhecendo-se e sentindo-se parte ativa na produção e no seu desenvolvimento. Os movimentos sociais de luta por terra, em sua organicidade, ao introduzir a educação como pilar basilar nas novas formas de organização social dos sujeitos campesinos, reconhecem que a escola do campo contribui no posicionamento dos discentes como agentes transformadores de sua realidade, desenvolvendo uma identidade coletiva sólida e engajada.

Essa nova organização, estruturada na luta por uma reforma agrária, está incorporada a uma territorialidade, tanto no sentido simbólico quanto no concreto. Conforme Haesbaert (2007), a construção de uma identidade territorial tem como referência a dimensão do território. Neste sentido, os assentamentos vão além de um espaço onde se projeta uma unidade de produção, mas envolvem atividades na esfera econômica, política, cultural, da educação e da religião no conjunto da comunidade, assim sendo, cria uma consciência de participação e confraternização.

Como resultado desse processo coletivo, Batista (2010, p. 175) ressalta que:

para os assentados, a identificação com o território passa a construir sua identidade territorial, na medida em que a luta por um pedaço de chão, foi intensa, e, por isso, esta passa a ter simbologias do sonho transformado em algo concreto: a sua terra, sua casa, seu pedaço de chão, onde fincam raízes.

Essa identificação envolve a formação e consolidação de uma identidade coletiva dos assentados em relação ao território que ocupam, ou seja, os povos campesinos ao conquistarem a terra também constroem vínculos que se constituem como referências identitárias. Neste caso, surge um sentimento de pertença, conexão e identificação com o território apropriado e moldado por elementos históricos, culturais, geográficos e sociais. Fernandes (2009) enfatiza que as atuações dos movimentos sociais em atos políticos formam territorialidades, ao mesmo tempo, a partir do acampamento ou assentamento é compartilhada uma identidade territorial.

Identifica-se, então, que os movimentos sociais de luta por terra e educação realçam os traços da identidade territorial dos sujeitos campesinos, assim como a educação voltada a eles (BATISTA, 2010). Esse processo envolve uma relação identitária política em relação ao ser camponês, conceito esse que está em movimento, pois envolve um elo na organização dos diversos sujeitos campesinos, seja pelo trabalho, valorização da cultura local, da terra como lugar de vida e a educação identificada com sua realidade e experiências cotidianas.

Nesta perspectiva, Hall (2003) evidencia que a construção da identidade envolve um ponto de encontro e satura onde devemos assumir nosso lugar como sujeitos sociais interpelados pelas subjetividades que nos constroem. Destaca-se, a partir desse entendimento, que as representações dos movimentos sociais envolvem o uso de linguagens e símbolos compartilhados no âmbito coletivo, representados pela agricultura, na cultura local, no dinamismo da luta por terra ao erguer suas bandeiras e ao vestir a camiseta do movimento que os representa. Entendemos que os sujeitos ligados à reforma agrária constroem sua identificação com o movimento com base nas experiências cotidianas. É a partir dessas conotações que a ideia de uma nova perspectiva educacional se articula ao sentimento de pertença a uma identidade, a camponesa, diretamente ligada à terra.

No agir coletivo, conquistar uma escola dentro dos assentamentos significa construir novos espaços de resistência, aspecto necessário para que a educação fortaleça os direitos sociais dos camponeses assentados que vivem e se reproduzem no campo, desta forma, ampliar em diferentes espaços/tempos a afirmação de uma escola que parte dos seus interesses, identidades e realidades. Neste direcionamento, Fernandes (1999) lembra que

uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua

localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (FERNANDES, 1999, p. 65).

Diante da fala do autor, evidenciamos que a educação no/do campo enquanto uma política pública busca um enfrentamento contra as desigualdades impostas, historicamente no âmbito educacional do campo. Ao mesmo tempo, para além do acesso à educação escolarizada no campo, antes, se propõe a evidenciar que o campo é espaço com sujeitos de experiências, saberes e culturas. Então, resistir ao modelo de ensino imposto dá sentido à realidade vivenciada pelos sujeitos na luta por terra e educação, portanto, exige uma ressignificação da escola conforme o contexto que a unidade está localizada, das práticas e do currículo escolar.

Destaca-se, todavia, que a escola do campo está diretamente ligada ao território e territorialidades específicas dos movimentos sociais, ancorada no modo de vida, na produção familiar, no trabalho, nas raízes estabelecidas com a terra e na diversidade de cultura. A educação no/do campo vem sendo construída pelos sujeitos que defendem uma concepção diferenciada de ensino e a executam, assim sendo, torna-se uma ferramenta de resistência política, ideológica e epistemológica. Logo, o princípio que norteia esta intencionalidade pedagógica fundamenta-se no reconhecimento das especificidades do campo, em âmbito material e simbólico.

Neste direcionamento, o MST, em suas experiências educativas em escolas do campo, a exemplo da EMEIEF Tiradentes, vem construindo propostas educativas enraizadas em elementos simbólicos que sustentam a identidade local do assentamento de reforma agrária, nas quais é evidenciado com ênfase: a terra. Conquistar a terra significa construir uma identidade territorial que representa a unidade dos sujeitos coletivos envolvidos no processo de conflitos, luta e resistência. É essa unidade que fortalece as experiências de formação na escola em análise, cujo objetivo central é a escolarização, no entanto, articulada aos saberes locais e além de proporcionar que os camponeses fortaleçam suas referências identitárias.

Conforme afirma Caldart (2002, p. 90), os movimentos sociais e os sujeitos camponeses [...] “partilham entre si uma identidade de luta, de propósitos, de símbolos, de jeito de ser e de conviver”. Neste sentido, as ações coletivas desses sujeitos constroem laços efetivos que os fazem se sentir e se ver como membros de uma comunidade e pertencentes a uma identidade territorial em comum. Esse pensamento vai ao encontro de Haesbaert (2007), ao concordar que a identidade territorial está conectada com as representações que dão força e coesão ao grupo social no espaço em que vivem e constroem suas referências.

Desta forma, assentamentos são espaços onde o camponês estrutura uma nova identidade coletiva: o ser camponês. Assim sendo, a construção dessa identidade envolve relações de poder e

uma estratégia posicional desses sujeitos (HALL, 2003). A compreensão da identidade, portanto, soma-se à ideia de que são “produtos e produtoras das lutas e conflitos sociais, políticos e culturais” (CRUZ, 2007). Na percepção desses autores, a identidade territorial em assentamentos é construída com ênfase no sentimento de pertença, os quais fazem alusão ao território enquanto espaço onde se constroem referências identitárias.

No linear das discussões, entendemos que a organização do território, a identificação dos camponeses e os vínculos estabelecidos mediante a territorialidade dos assentamentos de reforma agrária são elementos importantes para entendermos a educação no/do campo como referência espacial na construção da identidade territorial local. Neste caminhar, a escola do campo se identifica com as relações peculiares que compõem a realidade do campo, ou seja, se identifica com seus sujeitos (CALDART, 2012). Diante desses aspectos, enfatizamos a necessidade de repensar as práticas educativas e metodológicas destinadas às diversidades de comunidades e movimentos com traços e saberes que desenham uma identidade própria.

Deste modo, requer a construção de diferentes saberes no contexto escolar, a fim de ressignificar os conhecimentos científicos nas práticas pedagógicas na escola do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no art. 2º, por sua vez, tratam das especificidades que definem a identidade das escolas do campo, afirmando que

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Essa afirmação delinea que o campo é muito mais que uma delimitação geográfica; é um espaço marcado por um cenário de lutas e disputas territoriais no cerne das reivindicações dos movimentos sociais. Doravante, é o ponto de partida para refletirmos um conjunto de elementos que precisam ser evidenciados no ambiente escolar, tais como: o campo como espaço de cultura, tradições e costumes. Enfim, os povos do campo são sujeitos construídos historicamente dentro de determinada síntese política e social que os faz específicos em relação à realidade urbana. Neste sentido, para Batista (2010), o eixo central na construção identitária desses sujeitos, no contexto das escolas do campo, é a cultura, os símbolos e os significados atribuídos ao território.

Por esse motivo, ressaltamos que a escola do campo é um espaço de formação, construção de conhecimentos e saberes, logo, deve assumir o papel de ampliar o olhar dos discentes em relação ao mundo, seu lugar de vida e seu território. Esse processo de construção deve estar correlacionado

com práticas pedagógicas e metodológicas que possam atribuir sentido à luta por terra, educação e o campo como espaço de vida. Neste sentido, o assentamento, assim como a escola Tiradentes, são resultados dessa luta por terra que produziu territorialidades e identidades. Nessa linha de pensamento, Haesbaert (2004) enfatiza que os territórios são históricos, todavia, configurados pelos sujeitos que os constroem.

O assentamento e a escola são referências espaciais que reafirmam a construção identitária dos camponeses, estes que compartilham memórias coletivas, nas quais a conquista da terra é o fator simbólico mais significativo, pois envolve o sentimento de pertença a um grupo social e estabelece vínculos com um modo de vida (CALDART, 2002). Surge, então, a importância de os docentes fortalecerem suas práticas educativas de forma que transcendam os conteúdos curriculares. Neste sentido, a construção da identidade territorial no Assentamento Tiradentes deve se fundir a partir da afirmação de um território construído para o vivido e do imaginário social, ou seja, aquilo que é mais forte nas relações estabelecidas na história da luta por terra.

Desta forma, ressaltamos que a identidade territorial envolve uma memória coletiva, pois as pessoas não vivem isoladamente, mas criam laços e afinidades com um grupo social. Neste caso, Maurice Halbwachs (1990) afirma que a memória é uma construção social de forma pessoal, no entanto, não deixa de sofrer interferências coletivas. Então é possível afirmar a importância de a escola Tiradentes promover ações pedagógicas no âmbito da educação no/do campo como possibilidade mediadora na construção das memórias coletivas sobre os conflitos territoriais pela posse da terra que envolve a organização social dos movimentos camponeses.

Devemos considerar que no contexto social em que os indivíduos estão inseridos as lembranças sustentam a memória coletiva. Neste direcionamento, [...] “nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros” [...] (HALBWACHS, 1990, p. 25). Isto posto, constata-se, a partir do pensamento do autor, que a memória no sentido literal é individual, mas é através do grupo que convivemos que são agregados sentidos ao que realmente é memorável. Essa questão não envolve apenas as lembranças, e sim o contexto em que os processos ocorreram que a história e o presente suscitam, seja mediante aos símbolos, a socialização e linguagem, ou seja a vivência.

Esse caráter subjetivo nos permite explorar essa rememoração enfatizando as experiências educativas no espaço escolar. Esse processo acontece quando o docente desafia sua concepção de ensino e de formação ao refletir sobre os saberes, deveres e direitos dos discentes no cotidiano escolar e do assentamento. Em vista disso, Souza (2012, p. 25) enfatiza quanto às práticas pedagógicas a necessidade de três fundamentos: “saber observar o rosto, gestos, traços, culturas,

saber ouvir e saber conhecer, inquietar-se com as características da realidade”. A partir dessa visão, entendemos ser preciso articular os saberes científicos aos saberes do cotidiano.

A autora chama atenção quando salienta, em sua fala, que o professor ao assumir uma postura crítica, inicialmente sobre si, sua prática e seu saber também leva ao reconhecimento das peculiaridades dos saberes produzidos pelos discentes nas experiências do vivido e que trazem para a sala de aula. Outrossim, nesta perspectiva, a escola do campo deve posicionar-se como espaço de diálogo, interação com o mundo real, com os valores e as simbologias que traspassam um ensino conteudista do currículo e das avaliações nacionais (ARROYO, 2013).

A articulação entre uma educação escolar e não escolar, todavia, ainda é um desafio na escola Tiradentes, ao existir no ambiente escolar as burocracias institucionais das normas e currículos que tendem a hierarquizar o conhecimento. No entanto, por outro lado, na escola do campo ainda existe uma resistência que, mesmo diante das limitações impostas pelo sistema educacional, há uma luta pela autonomia da escola e do docente na sala de aula. A resistência é pelo direito dos discentes do acesso à educação que parta da sua realidade e respeite a identidade enquanto expressão das experiências e ações dos sujeitos camponeses no campo.

Sobre a construção da identidade territorial, a escola Tiradentes deve tomar uma posição nesse processo que passa pela importância de os professores valorizarem essa construção, porém, exige uma autorreflexão, uma formação e tomada de consciência em suas práticas. Para Arroyo (2013, p. 2), estamos tratando de um território do saber “onde se manifestam esses outros sujeitos e criam outras pedagogias”. Na realidade do assentamento, assim como há vivências, também há resistências desses sujeitos que se afirmam existentes e históricos. Os alunos devem ser capazes de construir outras formas de pensar os conhecimentos e saberes e pensá-los a partir do seu coletivo, do seu território e das relações de poder nesse espaço.

O estudo sobre a relevância da escola do campo na construção identitária é um tema desafiador a ser abordado na sala de aula, pois não envolve apenas a responsabilidade da escola, pelo contrário, o papel da comunidade e do movimento é essencial. Há fragmentação do movimento, da luta e das ações que levam à perda da identidade local, a identidade Sem Terra. À luz do pensamento de Bauman (2005), somos alertados que em uma sociedade líquida com padrões de dependência, as ações coletivas na comunidade e o movimento tornam-se entidades imaginárias, neste direcionamento, incapaz de se realizar em uma realidade concreta.

Para além da instituição, a escola Tiradentes é um espaço de vida em que os sujeitos constroem relações, desta forma, é um fio condutor na construção da identidade local e que envolve um conjunto de referências. Embora esteja configurada na formalidade, normas e burocracias institucionais das disciplinas, avaliações e atividades enfatizadas por Arroyo (2013), também é um

espaço de produção e reprodução de saberes e fontes culturais. Há uma comunicação com linguagens, símbolos e signos entre os grupos coletivos dentro de dado contexto, realidade e vivências dos povos em assentamentos de reforma agrária.

A origem da escola está relacionada a dois aspectos a serem considerados: primeiro, responder a demanda das famílias assentadas por acesso à escola e educação; segundo, corresponder aos princípios políticos e filosóficos do MST, que logo ao erguer os acampamentos a escola torna-se uma demanda. Essa visão do movimento sobre educação está expressa na fala de Costa (2010, p. 54), ao explicar que “os acampamentos quando são montados, ou seja, começa-se uma ocupação e monta-se um acampamento. É filosofia do MST haver também uma escola” [...]. Essa intencionalidade pedagógica inclui um sentido libertador e transformador no momento que o MST inclui a escola em sua organicidade.

Em relação aos princípios políticos que sustentam a concepção de escola e educação do movimento sem-terra, Caldart (2012, p. 129-130) esclarece que

o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST tem que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer, e a escola passou a ser vista como uma questão política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos.

Ao olhar para a história do MST, percebemos que a ocupação da escola e das políticas educacionais é uma extensão das diferentes territorialidades do movimento. Desta forma, apesar de a luta estar centralizada em um conjunto de demandas sociais, a escola está inserida em um objetivo mais amplo que envolve uma política de reforma agrária, mas também uma educação voltada para os camponeses, considerando suas vivências e experiências no campo. Isso nos leva a entender que as reivindicações transcendem o acesso e permanência na terra, mas envolvem uma intencionalidade política, pedagógica e filosófica que comporta uma tríade: terra, escola e identidade territorial que se encontram no cerne da pedagogia do movimento. Sob essa concepção, em relação aos autores sociais, a identidade é definida como:

[...] processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, a(as) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. Para um determinado indivíduo ou ainda um coletivo, pode haver identidades múltiplas (CASTELLS, 2008, p. 22).

A construção identitária envolve um caráter dinâmico com significados e experiências sociais. Essa visão é mencionada por Haesbaert (2007), que traduz esse caráter dinâmico apropriando-se do termo “processos de identificação” para abordar o dinamismo da identidade constituída no território. É nessa perspectiva que a construção da identidade envolve elementos que reorganizam seus significados na estrutura social e no tempo-espço (CATELLS, 2008). Esses aparatos estão presentes na estrutura organizacional da sociedade e dos grupos sociais, ou seja, na ciência, nas instituições, na memória coletiva, na cultura e nos aparatos de poder.

Assim, as identidades contemporâneas são dinâmicas, portanto, estão em transformação e, de certo modo, não são fixas e permanentes, por serem constituídas na interação com a sociedade. Sob essa perspectiva aberta por Hall (2006, p. 13),

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais nos identificar – ao menos temporariamente.

Para o autor, os sujeitos assumem identidade em diferentes momentos e que não são unificadas, ou seja, são fragmentadas, mutáveis, se constroem e se refazem historicamente. As relações dialógicas que envolvem determinadas realidades submergem fatos subjetivos e objetivos, deste modo, a identidade não é concreta, mas envolve um movimento, por isso, é dinâmica, múltipla e trata-se de uma construção em curso ao projetar valores e significados às suas representações. Esse processo exige a tomada de consciência e busca pelo reconhecimento das diferenças que constituem determinado grupo social, por outro lado, essa afirmação pode promover diálogos, mas também gerar conflitos, lutas e reivindicações.

Deste modo, a identidade Sem Terra influencia no território campesino, na luta por terra e educação, assim representa uma força política e coletiva na concretização dos seus direitos. Neste caminho, Batista (2007, p. 181) esclarece que “o conceito de camponês busca dar identidade aos diferentes povos do campo, que se compõem de um conjunto complexo de sujeitos [...] com suas relações produtivas e sociais, culturais e representações simbólicas”. Esses sujeitos com especificidades próprias constroem territórios simbólicos e essa identidade concretiza e é concretizada por um aspecto comum que envolve uma singularidade: a terra.

A terra é considerada pelos camponeses como componente essencial da identidade Sem Terra, por ser um meio pelo qual se concretiza o trabalho, o modo de vida, a cultura e as formas de produção e reprodução para sua sobrevivência. Neste caso, os sujeitos envolvidos na luta por terra não esgotam suas reivindicações com a conquista do assentamento de reforma agrária, pelo

contrário, a luta também é política e buscam o direito a educação, saúde e equidade social. Então, a identidade que articula os sujeitos assentados é a articulação do movimento camponês.

Todavia, a construção da identidade é efetivada nas relações sociais que se multiplicam em um processo de mudança e transformação que, ao mesmo tempo, produz subjetividades e representações coletivas com signos e significações (HALL, 2006). Ressaltamos que os assentamentos oriundos da luta dos movimentos sociais usam linguagens e símbolos no compartilhamento de uma identidade coletiva, a camponesa, cria-se assim um sentimento de pertença ao território como resultado das experiências vividas e da cultura.

Nesse direcionamento de ideias, Haesbaert (1999, p.171), em sua proposta de discussão, enfatiza que [...] “as identidades se situam frente ou um espaço simbólico, social/historicamente produzido”. Neste sentido, entendemos que para pensar o autorreconhecimento como Sem Terra devemos considerar como uma construção relacional e histórica, logo, envolve um elo indissociável entre território e identidade. No entanto, essa identificação dos camponeses, bem como todo o contexto de resistência no qual esses sujeitos territorializam suas identidades, é resultado da luta contra a subalternização dos seus direitos que na realidade agrária do campo tenta invisibilizar o sentido histórico, político e cultural que a luta por terra possui.

Assim, a identidade é processual e histórica, além disso, envolve uma multiplicidade de relações estabelecidas entre o homem, o espaço e a cultura (Hall, 2000). Deste modo, está em constante processo de construção. Essa questão da historicidade e processualidade também é pontuada por Cruz (2007, p. 97), ao abordar essa perspectiva em torno da construção da identidade que pode ser coletiva ou individual, afirmando que “não se restringe a questão: quem somos nós, mas também quem nós podemos nos tornar”. A identidade, para o autor, é construída por meio das “raízes”, em outras palavras, está alicerçada nas referências identitárias, nas memórias, nos laços e nas experiências manifestadas na convivência com o território.

Esse pensamento vai ao encontro de Almeida (2008), que enfatiza sob essa ótica do coletivo que as identidades sociais são construídas mediante a identificação com determinado grupo ao qual pertence. Haesbaert (1999, p. 172) parte do pressuposto [...] “de que toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território”. Para o autor, há uma relação entre o território e a construção identitária dos sujeitos, a base material é fundamento essencial na construção da identidade territorial, no entanto, podendo estar assegurada nas representações simbólicas em determinada fração do espaço.

É nesse contexto que a referência identitária se desdobra em práticas materiais, mas, sobretudo, em experiências sociais e representações espaciais que significam e ressignificam o sentimento de pertença a determinado território. É disso, certamente, que fala Cruz (2007), que o

sentido de pertencer e se reconhecer como parte de um grupo ou comunidade está relacionado à “consciência socioespacial”. Assim enfatizamos que esse pertencimento é uma construção social, deste modo, é histórica, pois se desdobra nas práticas espaciais mediadas pelas representações materiais e simbólicas que cristalizam a territorialidade.

Para dar continuidade à reflexão aqui proposta, as mediações teóricas apresentadas até então, guiam-se pela importância de destacarmos que a formação do Assentamento Tiradentes envolve processos sociais, sendo resultado da heterogeneidade da luta por terra no espaço agrário de Mari-PB. Esse território campestre tem como característica a apropriação, a construção simbólica e funcional, pois é resultado dos conflitos e disputas territoriais no espaço geográfico paraibano, portanto, os sujeitos ao territorializarem-se pelo uso da terra, há uma multidimensionalidade do poder para a manutenção e o desenvolvimento desse território.

Assim, subentende-se que a apropriação de uma fração do espaço, neste caso, a fazenda Gendiroba, transformada em um assentamento, ou seja, um território campestre, a sua funcionalidade é movida pela cultura, pelos seus sujeitos campestres, pelo modo de vida, pelo trabalho na terra e pelos novos espaços de sociabilidade, a exemplo da escola do campo, da dinâmica econômica, política e social existente na comunidade. É o que Moraes (2002, p. 45) chama de “constante reavaliação das formas herdadas”. Nesse movimento, a cultura assume um papel relevante, de forma que os camponeses, ao conquistar o seu espaço, expõem suas crenças, suas práticas cotidianas, suas simbologias, seus saberes e fazeres em múltiplas configurações.

Como diz Fernandes (1996), os camponeses ao territorializar a luta por terra criam uma identidade própria nos assentamentos de reforma agrária. Nesse processo de construção e reafirmação da identidade são estabelecidas relações culturais, enquanto “soma dos comportamentos, saberes e valores acumulados” pelos sujeitos em uma escala temporal e espacial (CLAVAL, 2001, p. 66). Neste sentido, a territorialidade nos assentamentos envolve uma multidimensionalidade do espaço apropriado e vivido por uma coletividade.

Portanto, na afirmação da identidade no Assentamento Tiradentes, no conjunto das relações estabelecidas por este grupo social, a identidade assume significados e é ressignificada no espaço a partir das representações, das ações e posicionamentos desses sujeitos frente às normas e organizações impostas pelas instituições ao longo da estabilização do território. Assim, o assentamento em evidência materializou-se na luta por terra, de modo que os camponeses constroem uma identidade territorial que também é social, ao mesmo tempo, desenvolvem a consciência efetiva de pertencimento ao grupo ou comunidade que residem.

Devemos considerar que o Assentamento Tiradentes está no cerne da questão agrária, esta que tem abrangência a nível nacional e regional, porém incide também no contexto local. Esse

processo envolve a articulação dos movimentos sociais e propõe uma nova perspectiva de organização social no campo, desta forma, confronta identidades e constrói outras com novos valores e sentidos, mediados pelo acesso e permanência na terra. Entende-se, então, que a territorialização dos camponeses no município de Mari suscitou em novas territorialidades. Assim, constata-se que essa identidade é relacional por estar findada, principalmente na resistência, no entanto, também é dinâmica e simbólica, já que se faz e se refaz através das práticas e ações.

A criação do Assentamento Tiradentes dinamizou a vida das famílias assentadas, considerando que além de construir novos espaços também reconstruiu os antigos, assim sendo, esse movimento erige interações internas e externas ao assentamento, pois estabelece uma nova sociabilidade com a sociedade, com as cidades circunvizinhas, a prefeitura municipal, a secretaria da educação e com o campo da educação pública.

Como analisamos em outra ocasião, mediante a posse da terra, as famílias que participaram da luta produziram formas específicas de apropriação articuladas coletivamente. O Assentamento Tiradentes é, todavia, um lugar de vida, cultura e trabalho o qual apresenta uma relação político-econômica, ao mesmo tempo, se desvela em relações simbólicas e efetivas com o território, assim, construindo símbolos e significados no seu espaço de referência. Ao final, os camponeses construíram uma identidade de resistência com base nas ações dos movimentos sociais e na dinâmica de vida, em outros termos, na coletividade.

Essa também foi uma das principais preocupações presentes na égide da escola Tiradentes nos dias atuais, para os militantes e camponeses é importante para o fortalecimento do movimento e um projeto de futuro para a comunidade. Inicialmente, a escola funcionava em condições precárias, sem infraestrutura e sem professores formados. Segundo a pesquisa de Costa (2010), a escola iniciou suas atividades embaixo de uma lona preta; segundo, mudou-se para um galpão abandonado nas proximidades do acampamento; em terceiro, para a antiga casa da fazenda. Reforçando essa afirmação do autor, as entrevistadas da pesquisa relataram o processo de conquista da escola e a importância para o assentamento, ressaltando que:

é uma conquista da sociedade, da sociedade camponesa, das pessoas do campo. Porque, como já foi visto, é uma escola modelo que oferta o ensino dos anos iniciais aos anos finais e agora tem até o maternal; tem do maternal ao nono ano. Então, é uma conquista da comunidade e do município (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2023).

A escola surgiu embaixo de um pé de juá, então nas discussões das assembleias e como existiam muitas crianças, as discussões deles foi para criar uma escola. A escola partiu do acampamento e do acampamento veio para a casa da fazenda e da casa da fazenda veio para essa nova escola (DIRETORA, 2023).

Como percebemos, inicialmente a escola funcionava em precárias condições físicas embaixo de uma lona preta, no início não tinha um prédio apropriado, carteiras, quadros, professores formados e materiais didáticos. Apesar dos desafios, na fala das entrevistadas, fica evidenciado que a escola é resultado da organização e mobilização camponesa ao pressionar a gestão municipal pela garantia dos seus direitos. Ao mesmo tempo, entendemos haver uma importância simbólica e política na conquista da unidade, fruto da luta histórica da comunidade.

Na Figura 12 temos a antiga escola que após a legalização do assentamento passou a funcionar na sede da fazenda durante oito anos. Na luta por melhorais, os moradores realizaram uma assembleia, cuja pauta foi a construção de uma nova escola na agrovila, próxima a residência dos moradores. O objetivo enfatizado na discussão foi a necessidade de uma unidade com uma infraestrutura melhor e que atendesse a demanda do ensino infantil e fundamental. Para conseguir a escola atual, foi necessário muita luta, hoje os camponeses assentados se orgulham dessa conquista, conforme podemos perceber na fala dos entrevistados.

A escola é muito importante pra nós aqui, igualmente eu te falei, a escola iniciou debaixo de uma barraca de lona, depois veio para sede da fazenda e da sede da fazenda através da nossa luta, conseguimos com a prefeitura essa escola aí, uma escola modelo. Foi uma Conquista fruto da nossa luta, junto ao município e graças a Deus (LÍDER 1, 2023).

A conquista da escola não foi muito fácil não, porque precisou ir para a justiça em outras gestões. Na época, era pra várias pessoas participar, só foi Gracinha, que participou na época e que foi ao fórum e questionou. E a escola está aí, graças a Deus. E foi muito importante a conquista da escola para o assentamento (LÍDER 2, 2023).

Desta forma, a luta dos camponeses não se restringe à expectativa de uma reforma agrária, enquanto elemento crucial para o desenvolvimento no campo. A educação não está desconexa da luta por uma equidade de terra, para além disso conquistar uma escola no assentamento significou posicioná-la como ferramenta de resistência e reprodução dos saberes camponeses. Essa visão vai ao encontro de Caldart (2012, p. 286), ao afirmar que “[...] o processo de ocupação da escola ajudou a produzir o Sem Terra como sujeito que tem o direito e o dever de estudar”. A luta não é por uma escola qualquer, mas que considere a história desses sujeitos, sua identidade camponesa, seus anseios e direitos a partir do contexto de vivência.

Figura 12 – Antiga escola do Assentamento Tiradentes



Fonte: arquivos da autora, 2023.

Essa precariedade estava relacionada à falta de um planejamento da gestão municipal que pensasse a escola como um espaço de formação humana e, consequentemente, a educação como fator essencial para o desenvolvimento local (COSTA, 2010). Porém, a falta de investimento em infraestrutura que garantisse condições mínimas para o funcionamento da escola foi um agravante que impulsionou as reivindicações dos sujeitos acampados. A pauta esteve centrada na necessidade da institucionalização da escola, assim passando a estar sob a gestão municipal, como forma de garantir infraestrutura adequada.

Assim, os camponeses elaboraram pautas de reivindicações, dentre elas a construção de um prédio com infraestrutura adequada, além da contratação de professores, oferta de materiais didáticos e funcionamento das aulas. Entretanto, as solicitações não foram atendidas de imediato, como nos mostra a fala da Diretora (2023), “ao longo desse percurso houve muita mobilização, houve momentos que as aulas pararam e o movimento acampou na secretaria da educação, na prefeitura e na promotoria”. Ocupar o prédio da prefeitura foi uma das estratégias presente na luta dos camponeses junto ao MST.

Como resultado dessa mobilização, a gestão municipal sinalizou a possibilidade de institucionalização da escola Tiradentes, atendendo algumas demandas solicitadas. Segundo Costa (2010), esse processo ocorreu sob dois fatores: primeiro, em decorrência da pressão dos acampados em frente a prefeitura de Mari, na gestão de Vera Lúcia da Silva Pontes; em segundo, a prefeita pensava em sua reeleição, no final dos anos 2000. Deste modo, a escola foi transferida para a casa

da fazenda (casa sede) representando melhorias no funcionamento, por outro lado, passou a estar localizada em um espaço distante do acampamento, uma vez que, naquela época, ainda não havia um prédio no espaço da agrovila.

Neste contexto, a escola Tiradentes é fruto dessa luta por uma educação no/do campo no município de Mari, que não está relacionada apenas a questões políticas e ideológicas por envolver só a alfabetização, mas uma nova síntese pedagógica, no sentido de que a educação não acontece apenas na escola, mas também fora dela. É nesse pensamento que a educação no/do campo está centrada e a conquista da escola Tiradentes aconteceu por toda essa mobilização que os camponeses assentados fizeram, resultando na construção do prédio onde funciona a unidade escolar desde 2012 (figuras 13 e 14).

Figura 13 – Frente da Escola Tiradentes



Figura 14– Entrada principal da Escola Tiradentes



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Deste modo, conquistar a escola no assentamento significa construir uma educação em consonância com seu território, as relações sociais e culturais resultantes em uma identidade local. A escola Tiradentes está sob a responsabilidade da gestão pública municipal desde 2001, assim sendo, várias medidas foram tomadas desde a contratação de professores, oferta da merenda escolar e materiais didáticos. Por consequência, é importante ressaltarmos que, ao ser institucionalizada, a unidade escolar tornou-se refém dos processos burocráticos do sistema educacional. Neste

caminho, exige uma autorreflexão nas discussões sobre uma educação no/do campo, considerando práticas educativas diferenciadas das escolas urbanizadas.

Nas figuras acima, observamos que na estrutura física da unidade existem vários empecilhos a serem solucionados; um deles é o currículo escolar, as práticas educativas e a formação docente que precisam ser revistos para o fortalecimento da educação no/do campo. A escola comporta o número de seis salas de aulas e um pátio. Nas figuras 15 e 16, podemos identificar que esses espaços atualmente apresentam uma estrutura organizada. Além disso, a escola Tiradentes comporta uma secretaria, uma diretoria, uma cantina, dois banheiros para os funcionários, dois banheiros para os discentes, uma biblioteca, um laboratório de informática e um ginásio para o desenvolvimento de atividades esportivas, contudo, encontra-se precarizado.

Figura 15 – Sala de aula da Escola Tiradentes

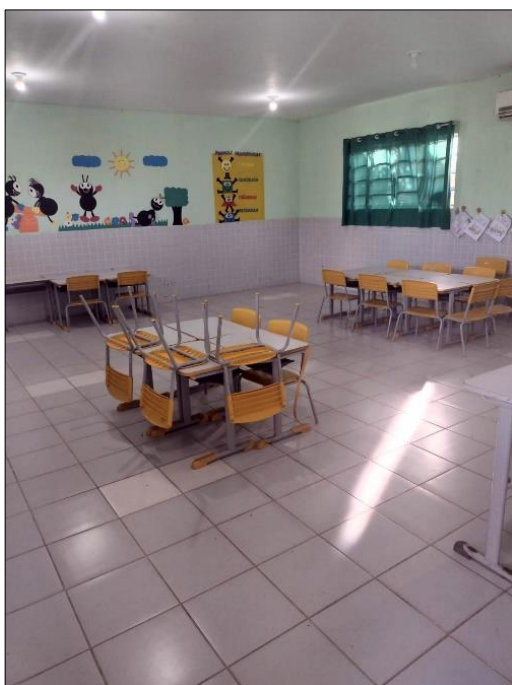


Figura 16 – Pátio da unidade escolar



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

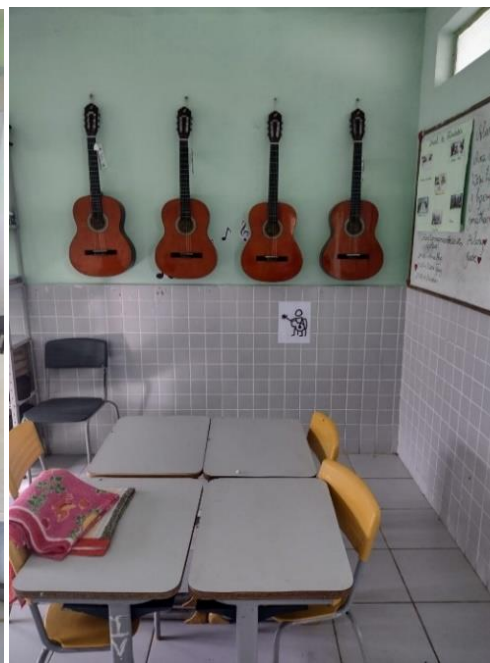
Já as figuras 17 e 18, destacadas abaixo, demonstram alguns recursos pedagógicos utilizados como suporte para a prática docente: a escola foi contemplada com uma biblioteca, uma brinquedoteca na qual funcionam as aulas de violão e um laboratório de informática ainda em fase de instalação. Podemos perceber que esses espaços voltados para atividades específicas representam um avanço considerável, pois antes os professores precisavam produzir todos os materiais didáticos e pedagógicos para auxiliar na prática docente em sala de aula.

No momento que a escola conquista espaços como estes, significa novas possibilidades de repensar a prática, mas especialmente a consagração de seus direitos a ter acesso a uma escola com qualidade, tanto na estrutura física como no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, entra a importância de refletir o espaço escolar como território do saber, pois além de alfabetizar, ensinar a escrever, ler e contar constrói conhecimentos. No entanto, muito mais que isso, é um espaço de socialização, de comunicação, de formação humana, de conscientização e realização de uma práxis social, sobretudo que valorize a realidade local. A educação no/do campo assume esse papel de refletir sobre a escola pública do campo como articulação entre territórios materiais e simbólicos no processo de resistência e de luta.

Figura 17 – Biblioteca da Escola Tiradentes



Figura 18 – Brinquedoteca e espaço para aulas de violão



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Neste processo, em especial, destacamos a biblioteca, com a qual a escola foi contemplada recentemente, um espaço voltado para o desenvolvimento do projeto de leitura Despertar do Leitor promovido pela prefeitura. O projeto está sendo organizado e estruturado em regime de colaboração entre a escola e a gestão municipal junto à secretaria de educação. Conforme explica a Diretora entrevistada:

agora, no início do ano, tentamos fechar a possibilidade de um projeto de leitura. O município fez um projeto sobre leitura, porém, a gente já tinha essa ideia mesmo antes de eles trazerem essa proposta, porque agora a gente está com uma

biblioteca. A prefeitura apresentou a escola com essa biblioteca e com os livros (DIRETORA, 2022).

A escola está desenvolvendo outros projetos educativos voltados para a realidade da escola Tiradentes, a exemplo do Projeto Xadrez, o Projeto Multiplicando Saberes e o Projeto Horta na Escola, voltados para a melhoria do ambiente da escola, na qual pretendem fazer um canteiro com hortas e plantas medicinais com a participação dos alunos, cujo objetivo é fortalecer os saberes locais. A comunidade será importante para o desenvolvimento do projeto Horta na escola, já que requer a colaboração dos pais dos discentes em contribuir com as mudas de ervas medicinais, que muitas vezes são cultivadas nos quintais das casas.

Atualmente, a escola Tiradentes comporta um total de 202 discentes, filhos de camponeses, que direta ou indiretamente tiveram participação na luta e conquista da terra e residem no Assentamento Tiradentes e no Assentamento Zumbi dos Palmares. Os alunos estão distribuídos em turmas do ensino integral (creche) ao 9º ano, nos turnos da manhã e da tarde, além da EJA. Conforme a entrevistada A3, dentre estas turmas, o ensino infantil I e II funcionam em sala única, assim como o 2º e o 3º ano, além do 4º e do 5º ano que também funcionam no sistema multisseriado. No 1º ano do fundamental (anos iniciais) e do 6º ao 9º do fundamental (anos finais) as turmas funcionam no modelo seriado.

Ainda sobre o quadro de alunos, este apresenta um número expressivo, somente no ensino fundamental contabilizam 128 discentes. No fundamental (anos iniciais) os professores ainda trabalham com séries/anos que compartilham o mesmo espaço. Esse processo de ensino requer um planejamento pedagógico e um currículo escolar que supra as necessidades de aprendizagem em níveis e idades distintas, mas principalmente uma concepção de educação no/do campo fortalecida. No quadro 7 podemos melhor entender a subdivisão dos discentes por ano/série, faixa etária e quantidade de matriculados neste ano letivo.

Quadro 7 – Quantitativo de alunos matriculados por ano/série, faixa etária e modalidade

Etapas	Modalidade de ensino	Quantitativo de alunos ano/série	Distribuição por faixa etária
Ensino Integral	Creche	06	1,2 a 3 anos
Educação Infantil	Maternal I e II	I-12 e II-12	4 a 5 anos
	Pré I e Pré II	I-06 e II-08	
Ensino Fundamental I	1º ano	12	6 a 11 anos
	2º e 3º ano	14-2º e 16-3º	

	4° e 5° ano	06-4° e 12-5°	
Ensino Fundamental II	6° ano	11	11 a 18 anos
	7° ano	20	
	8° ano	18	
	9° ano	19	
EJA – Ed. Jovens e Adultos	1° Seguimento	30	20 a 46 anos
	Total	202 discentes	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Com base nas informações contidas no quadro 7, identificamos que as turmas multisseriadas estão presentes na realidade de muitas escolas inseridas no campo, desta forma, não é fato exclusivo da unidade escolar em análise. Observamos que o número de discentes por ano/série no ensino fundamental (anos iniciais) é muito reduzido, entre 6 e 16 alunos por turma, verificamos que apenas o fundamental (anos finais) e Educação de Jovens e Adultos atingem um quantitativo de alunos mais expressivo em relação aos outros níveis de ensino.

Não podemos deixar de evidenciar que historicamente essa realidade desafiadora vem sendo imposta à prática docente, consequentemente, à aprendizagem discente, porque se configura apenas como arranjo improvisado na estrutura curricular das escolas do campo, com aporte da gestão municipal. Os desafios da multisseriação trazem à tona temas relevantes como: Projeto Político Pedagógico, formação docente, democratização da educação, diversidade e acesso a escola. São pontos discutidos atualmente, no entanto esse debate muitas vezes está vazio de significações e desvinculado das relações que constituem os sujeitos sociais. Arroyo (2013) nos alerta que o ensino e aprendizagem vai além da lógica seriada e multisseriada, pois envolve o respeito pelas diferentes formas de organização e convívio.

Em relação a Educação de Jovens e Adultos, como podemos perceber no quadro, tem um total de 30 alunos, porém apenas uma média de 20 participam de forma mais ativa. Geralmente são discentes com idades entre 20 e 46 anos que residem na comunidade, trabalham na lavoura ou na cidade. A EJA, na escola Tiradentes, oferta o ensino do 1° ao 5° ano, no turno da noite e funciona em sala única; deste modo, as aulas ocorrem por ciclos durante o ano letivo.

Muitos dos discentes da EJA não tiveram acesso à educação escolarizada ou por motivos de trabalho não conseguiram concluir o fundamental (anos iniciais) e enxergam na escola uma oportunidade de alfabetização. No entanto, essa modalidade de ensino representa, nas escolas do campo, um direito social para além do aprender a ler e a escrever, com muita luta possibilita que

todos, independentemente da sua localização espacial, idade e gênero tenham acesso a diferentes práticas educativas e culturais nos diversos contextos campestres.

E se tratando do corpo docente, a escola Tiradentes hoje é constituída por 15 professores, uma diretora, um vice-diretor e uma coordenadora pedagógica; todos esses profissionais trabalham em suas respectivas áreas de formação. Ainda sobre o quadro de funcionários, é constituído por cinco colaboradores que cuidam dos serviços gerais e da merenda escolar. A partir desse aspecto evidenciamos que os docentes não têm uma formação específica para atuar em uma escola do campo, geralmente são formados em cursos tradicionais de licenciatura, além disso, não têm a vivência no cotidiano do assentamento.

Esse processo resulta em um conjunto de desafios para a escola, pois os professores que não têm o convívio no campo apresentam dificuldades para contextualizar os conteúdos com as peculiaridades do assentamento. Para Arroyo (2017), os docentes que atuam em escolas que trabalham com a concepção de educação no/do campo devem buscar desenvolver práticas educativas que vislumbrem a transformação da realidade local no espaço em que a unidade escolar está inserida. Na escola Tiradentes, apenas a diretora reside no assentamento, portanto, tem uma vivência local, em contrapartida os professores residem na cidade.

Um dos principais desafios destacados pela coordenadora pedagógica (2023) é justamente “a rotatividade de professores e funcionários” por dificultar o desenvolvimento de um ensino na perspectiva da educação do campo. Esse quadro traz impacto no cotidiano escolar, por interferir nas atividades desenvolvidas na unidade escolar, sobretudo na organização interna da escola, a exemplo do currículo, fragilidade das práticas educativas, na aprendizagem dos alunos, na interatividade entre gestão, corpo docente e a comunidade. As informações coletadas em campo trazem indicadores de que o Projeto Político Pedagógico (PPP) não é utilizado pelos docentes como documento essencial para nortear suas práticas, atrelado a isto, as práticas não condizem, muitas vezes, com a proposta da educação no/do campo.

A fala da entrevistada nos leva a refletir sobre o pensamento de Freire (2011, p. 23), ao afirmar que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Pressupõe-se que o referido autor explica que a autorreflexão é uma prática inerente a cada docente, em outras palavras, refletir a sua prática pedagógica implica na necessidade de aprender a aprender ensinar. Esse processo exige um posicionamento do profissional, independentemente do contexto que leciona, no entanto, é essencial que o ensino e aprendizagem sejam condizentes com a realidade dos alunos.

No entanto, como já foi ressaltado, os imbróglis não estão apenas na prática docente, mas há um conjunto de fatores externos que influenciam no ambiente escolar, sobretudo na efetivação de uma educação no/do campo. Conforme a Diretora (2023),

São vários desafios que a gente enfrenta e enfrentamos muitas coisas porque queremos que as coisas aconteçam e que a educação aconteça, mas de uma forma diferenciada e que a educação do campo esteja voltada ao campo. E um dos enfrentamentos foi que algumas pessoas falaram e falam que não deveria construir uma escola do porte que existe porque é do sítio. Porque essa escola tem que ser melhor do que as outras? Então essas falas eu sempre ouvi nesse percurso que eu estou aqui como professora e agora tomando como gestora. Mas aí eu sempre ouvi muitas pessoas falarem: porque a escola do assentamento tem que ter mais direitos do que as outras? Só que eles não entendem que a escola de um assentamento tem seus ideais. E ela tem esses ideais de que ela precisa ter uma educação voltada para seu filho, uma educação de qualidade, uma merenda de qualidade, um espaço de qualidade, um espaço de amplitude para que a criança se sinta bem e ela possa ser acolhida, porque ela é uma criança que tem seus direitos, assim como uma criança da cidade. Então essas informações e essas colocações eu sempre ouvi e isso me faz repensar: por que nós temos que só receber? Nós temos que ser inferiores? Não participamos de uma mesma instituição que a Secretaria da Educação? Então nós deveríamos ter o mesmo direito que uma escola da cidade tem e nós também temos, mas a diferença é que nós somos do campo e devemos ser respeitados com as nossas diversidades e as nossas diferenças.

A fala citada acima nos leva a entender que conquistar uma escola no assentamento não significa acesso a uma educação voltada à realidade local e nem o reconhecimento da escola, no sentido de uma escola no e do campo. Esse depoimento leva a outros debates, um deles é o preconceito, aspecto relatado pelos participantes da pesquisa, todavia, ainda há um estereótipo negativo acerca das escolas localizadas em assentamentos de reforma agrária, especialmente em relação aos camponeses e isso parte da sociedade, do sistema e da população. Atrelado a isto, há outros desafios ressaltados no depoimento da professora de Geografia (2023).

Muitas escolas do campo não têm o que a nossa escola tem, por exemplo, a gente tem uma biblioteca, a gente tem um espaço da escola privilegiado, porém precisamos ter mais projetos interdisciplinares para essa valorização do campo, ou seja, a gente precisa ter uma horta para incentivar o aluno à valorização da agricultura e eu acho que a gente tem que ter um laboratório de Geografia relacionado e voltado para essa educação do campo. A gente pode ter aulas de campo porque precisamos ter mais dessa vivência relacionada à comunidade e realidade do aluno, mas não temos, e isso dificulta muito desenvolver uma educação do campo na escola.

Como pontuado, para além de uma estrutura física da unidade escolar, requer a efetivação de projetos pedagógicos construídos em uma perspectiva coletiva e interdisciplinar. Além disso, a

não vivência na comunidade é um dos principais desafios tanto para os docentes, como para a gestão no enfrentamento das fragilidades pedagógicas existentes na escola Tiradentes. A partir desses fatores, nota-se o surgimento de entraves no ensino e aprendizagem, isso leva a dificuldades de proporcionar um olhar voltado para o alunado, ou seja, um ensino contextualizado com sua realidade, sua identidade e história de luta e resistência.

Segundo Morin (1999, p. 46), “o conhecimento é, com efeito, uma navegação num oceano de incerteza respingado de arquipélagos de certeza”. Ao concordar com a visão do autor, produzir conhecimento exige uma reflexão, uma mudança de visão na prática docente, no compartilhamento de saberes e fazeres que priorizem os valores na formação dos discentes. Pensar sobre a interdisciplinaridade em uma escola do campo significa romper as barreiras das disciplinas curriculares e da estrutura tradicional, pois o ensino deve nortear os saberes, questionar as contradições e as complexidades da sociedade. Esse aspecto é um dos elementos a serem pensados e repensados, principalmente no ensino de Geografia.

Portanto, independentemente dos entraves, é na perspectiva da luta que a educação no/do campo se faz e se refaz na escola Tiradentes, em um processo coletivo, enquanto parte de uma resistência por acesso à educação e permanência na terra. Foi um longo percurso entre a ocupação da fazenda, a luta e a conquista da unidade escolar, contudo, evidenciamos que a educação no/do campo ainda está se consolidando na unidade escolar. Todavia, é importante destacar que o posicionamento da comunidade, do movimento e do corpo docente é uma decisão de resistência e colaboração para o desenvolvimento de práticas que fortaleçam essa concepção de ensino e valorizem as vivências e os saberes produzidos nesse território.

Contudo, a educação no/do campo não pode ser compreendida apenas do ponto de vista da escola, da comunidade, da família e dos professores, uma vez que existe uma complexidade na sociedade em uma realidade histórica que transmite valores, assim como padrões de comportamento. Essa questão nos leva a refletir que a identidade não é um objeto de estereotipação, pois levaria ao risco de sobrepor e estigmatizar a identidade (BAUMAN, 2005). Doravante, as identidades estão vinculadas às instituições, às formas de poder, aos grupos sociais e à cultura, então consideremos que a escola está presente e parte dessas relações.

Portanto, afirmamos que a escola do campo assume um papel importante no Assentamento Tiradentes ao significar e ressignificar a construção da identidade territorial local. Mais que isso, podemos compreendê-la como espaço onde os conhecimentos, os saberes e as experiências subjetivas dos camponeses se confrontam com o mundo social e as relações estabelecidas, deste modo, se constitui como espaço de resistência. Nesta perspectiva, ao abordar as representações e

construção identitária na comunidade, devemos dar relevância à organização social, às peculiaridades culturais e a educação no/do campo.

Destarte, na articulação que envolve o ensino escolar e não escolar é fundamental considerar as formas de produção e reprodução coletiva e individual dos camponeses em suas práticas cotidianas, ou seja, as relações internas, mas também as externas ao assentamento e a escola. Neste ponto, ao entender que as ações coletivas, simbólicas, as raízes e o sentimento de pertença são essenciais na construção da identidade dos sujeitos camponeses, logo, no interior da escola do campo, as práticas educativas devem buscar no processo de formação promover novas interações sociais, sobretudo a compressão dessa construção identitária.

CAPÍTULO 3. O ENSINO DE GEOGRAFIA NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E DA IDENTIDADE TERRITORIAL

Todo mundo acredita que a Geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria fornecer elementos de uma inscrição do mundo, numa certa concepção “desinteressada” da cultura dita geral... Pois, qual pode ser de fato a utilidade dessas sobras heteróclitas das lições que foi necessário aprender no colégio? (Yves Lacoste, 1977, p. 9).

A Geografia constitui um saber relevante na compreensão do espaço geográfico, proporcionando uma leitura de mundo e das relações estabelecidas na sociedade. Deste modo, a Geografia tem capacidade de promover transformação quando refletida a partir da realidade, permitindo que o sujeito camponês interprete as relações espaciais criticamente e promova ações transformadoras em seu território. Pensar a educação no e do campo nesta perspectiva nos leva a entender que as reivindicações dos movimentos sociais não se resumem na luta por terra e escolas, mas, sobretudo, por um ensino e aprendizagem condizente com as diferentes formas de produção e reprodução material e simbólica em seus territórios.

Partindo desses pressupostos, neste capítulo, refletimos sobre a importância do ensino de Geografia para o fortalecimento da educação no/do campo na escola Tiradentes, buscando entender seu papel na construção da identidade territorial dos sujeitos camponeses. Entendemos que a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar nas escolas do campo deve assumir novos significados na formação dos discentes, no sentido de as práticas pedagógicas construírem um conhecimento que se renova e promovam transformações ao gerar diálogos entre os conhecimentos científicos e os saberes do cotidiano nos espaços de vivência.

Deste modo, subdividimos o capítulo em três tópicos; o item 3.1 versa sobre o Projeto Político Pedagógico da escola Tiradentes: saberes e fazeres em conjunto com a comunidade. Neste item, refletiremos sobre o PPP, tomando como referência as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na disciplina de Geografia, a partir das reflexões sobre a construção de um currículo escolar nos fundamentos da educação no/do campo.

No tópico 3.2, discutiremos sobre a resignificação do ensino de Geografia no contexto da escola do campo. Adentraremos sobre como esse ensino infere na perspectiva escolar e na construção do conhecimento geográfico. Pensar sobre uma Geografia escolar ligada à realidade consiste no desenvolvimento de práticas que conduzam os discentes na compreensão do mundo que vivem, em diferentes escalas, desde o global ao local, possibilitando posicioná-los conscientemente

frente à realidade histórica da luta por uma reforma agrária e espacialidades dos conflitos territoriais, assim como as simbologias existentes no processo de luta por acesso a terra e educação, que constroem territorialidades e identidades.

Já no tópico 3.3, intitulado o percebido e vivido: a prática docente no ensino de Geografia e a significação dos saberes geográficos na escola Tiradentes, adentramos nas experiências construídas no processo de ensinar e aprender na escola do campo analisada. É importante compreender a interrelação entre educação no/do campo, o ensino de Geografia e o território vivido dos discentes, a fim de adentrarmos nas discussões sobre a prática docente no ensino de Geografia e como podem construir conhecimentos imbricados à realidade campesina, seu território e simbologias como centralidade do ensino na escola do Assentamento Tiradentes.

Para o desenvolvimento do capítulo, nos basearemos em autores como Cavalcante (2012), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) e Copatti e Callai (2018), por colocarem em pauta as discussões sobre o ensino de Geografia. Além do aporte teórico, nos apropriaremos principalmente dos resultados obtidos com as pesquisas em campo nas quais foi realizada a observação das aulas de Geografia para entendermos quais e como os conteúdos são trabalhados na perspectiva da educação no/do campo e como esses saberes geográficos são contextualizados com a realidade vivenciada pelos discentes e os diferentes saberes produzidos no cotidiano.

Além disso, através das oficinas desenvolvidas, buscamos enfatizar as simbologias, a dimensão do vivido, as relações que os discentes mantêm com seu território, ou seja, o espaço geográfico em que vivem, reproduzem um modo de vida e desenvolvem sentimentos de pertencimento a uma identidade territorial. A Cartografia Social foi um suporte para adentrarmos nas reflexões sobre como essa identidade vem sendo fortalecida na escola Tiradentes e como os saberes geográficos contribuem para um conhecimento político, reflexivo e territorial. Em outros termos, entender como os discentes se veem e são vistos no assentamento, no seu território que possui particularidades próprias.

Desta forma, o ensino de Geografia como possibilidade de refletirmos a dimensão do vivido na relação entre escola e território proporcionou questionamentos, proposições e troca de saberes. Entendemos que na escola do campo deve ser debatido o conhecimento científico, ao mesmo tempo, dar ênfase aos saberes diversos produzidos fora do ambiente escolar, isto é, no assentamento enquanto um território produzido e vivido pelos alunos campesinos.

3.1 O Projeto Político Pedagógico da escola Tiradentes: saberes e fazeres em conjunto com a comunidade

O cenário atual apresenta diferentes abordagens epistemológicas e enfoques teóricos que nos permitem refletir sobre a necessidade de uma educação transformadora, a qual possibilita a construção de uma visão de mundo com diferentes olhares para as diversas formas de organização social. Assim, o ensino nas escolas do campo deve estar centrado na vida da comunidade, onde a valorização cultural local, as simbologias e os valores devem ser priorizados como ponto de partida na formação dos sujeitos campestres. Por outro lado, é importante evidenciar outros contextos e realidades em diferentes escalas geográficas.

Evidencia-se que nesse cenário é importante refletir sobre a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), para entendermos como está sendo pensado o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, se está em consonância com um currículo contextualizado para o campo. A partir desse aspecto, levantamos um debate sobre os temas geradores, enquanto referência para a elaboração de práticas pedagógicas, em uma concepção de currículo contextualizado com a realidade da escola. Nesse processo, é considerada na ação pedagógica a relação entre escola e comunidade, na qual os sujeitos podem sugerir temas a serem incorporados na sala de aula que estão correlacionados com sua visão de sociedade.

Deste modo, as práticas educativas devem priorizar uma formação que contribua para melhoria de vida das populações do campo, valorização do seu território e potencialização do desenvolvimento no campo. Neste direcionamento, na construção do PPP na escola Tiradentes é importante considerar os diferentes olhares dos sujeitos(as) envolvidos nos processos educativos. Assim, requer atenção a vários aspectos, que podem variar consoante com as peculiaridades de cada comunidade, incluindo o contexto do campo, participação comunitária, valorização da cultura local, desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas, infraestrutura, recursos, formação docente e políticas públicas.

Neste sentido, o PPP da escola Tiradentes exige uma abordagem participativa, sobretudo que considere as peculiaridades do assentamento. É um processo contínuo que visa atender às necessidades educacionais e sociais desse território campestre, contribuindo para o desenvolvimento local, além de fortalecimento da identidade territorial. Segundo Costa (2010), é importante dar voz e vez aos sujeitos(as) internamente e no entorno, a fim de buscar soluções para os problemas e desenvolver ações educativas que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem, sob diferentes ângulos. Esse aspecto possibilita construir novas estratégias e objetivos traçados coletivamente para alcançar uma educação no/do campo que se almeja.

É no Projeto Político Pedagógico que a escola será guiada em uma direção, envolvendo um compromisso e um sentido, ou seja, uma ação intencional (VEIGA, 2002). Desta forma, o PPP é político e pedagógico, pois está correlacionado aos interesses coletivos e sócio-políticos da população. Nesse pensamento, Saviani (1983, p. 92) esclarece que “a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificadamente pedagógica”. Neste sentido, requer uma reflexão e discussão sobre uma formação comprometida com os sujeitos e a sociedade na qual se inserem. Sob essa ótica, Veiga (2002, p. 1) explica que

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

Na perspectiva de conhecer a realidade da escola Tiradentes sob o olhar dos movimentos sociais, tornou-se necessário um diálogo com os camponeses que residem no assentamento, destacando elementos presentes nas práticas educativas e que fazem parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) no qual devem se envolver docentes e a comunidade em seu processo de construção, a fim de promover a participação dos camponeses como sujeitos no processo educativo, assim, considerando a trajetória de luta e organização coletiva.

Como Veiga (2002), também em Caldart (2004), a discussão prossegue no sentido de enfatizar que a educação no/do campo deve ser pensada de maneira política e pedagógica, sobretudo enfatizando a realidade local em que determinado grupo social está inserido, seus interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. Neste ponto de vista, a escola Tiradentes é entendida como espaço de reprodução das ideias dos sujeitos assentados, de modo que é importante propor práticas que se contrapõem à formação direcionada exclusivamente para o mercado, mas que coloquem em evidência as peculiaridades dos trabalhadores camponeses.

Sob a perspectiva aberta por Caldart (2004, p. 25),

a escola socializa a partir das práticas que desenvolve; através do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam; através das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas.

Para a autora supracitada, as práticas desenvolvidas no ambiente escolar devem ser pensadas em consonância com o ponto de vista dos sujeitos camponeses, estes que constituem a escola do

campo. Desta forma, as dimensões políticas, filosóficas e pedagógicas que compõem a educação no/do campo devem construir conhecimento, saberes e uma pedagogia que dialogue com as reivindicações dos movimentos sociais e esteja centrada em uma formação vinculada à concepção de campo. Nesta direção, o PPP da escola do campo é um documento norteador das práticas educativas, mais que isso, configura-se como forma de resistência na construção e na implementação de uma educação no/do campo na escola Tiradentes.

Nesse processo contínuo de construção, Caldart (2004, p. 12) reafirma que a educação do/no campo dialoga “com a 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”. Essa discussão envolve a construção de uma educação dos e com os povos do campo, aspecto importante para os povos que vivem e trabalham no campo. No entanto, é um desafio para os sujeitos que fazem parte da escola pôr em prática um ensino diferenciado, desde a gestão aos professores que estão presentes no ambiente escolar.

Em uma abordagem ampla, Paiva (2008) esclarece que o PPP precisa consolidar os objetivos pedagógicos da escola e possibilitar uma formação que emancipe. Entretanto, é primordial romper com o modelo centralizador de educação, cujos aspectos estão vinculados a um padrão disciplinar que não forma consciências, mas sim mão de obra para o mercado. Segundo Martins (2016), a escola é um espaço complexo de diálogo e construção de conhecimentos, porém, também é um espaço de contradições. Portanto, é preciso alinhar-se à realidade política, cultural e social da escola em uma concepção crítica e reflexiva.

Em relação ao currículo, entende-se como um conjunto de diretrizes organizacionais da escola, em outros termos, orienta o quê e como ensinar na sala de aula. A partir desse íterim, para Apple (2001, p. 8), o “currículo é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. Em consonância com essa visão, Gimeno Sacristán (2000) define currículo como uma construção social e, ao mesmo tempo, um instrumento de controle do ato de ensinar e aprender. Entretanto, cada escola deve elaborar o seu próprio currículo escolar e correlacionar ao contexto cultural, político e saberes locais.

Neste sentido, Saviani (2000) esclarece que o currículo assume uma ideia sequencial dos conhecimentos e organização dos conteúdos que devem ser desenvolvidos na sala de aula.

[...] o currículo é considerado não como toda e qualquer atividade desenvolvida dentro e fora da escola, mas como a organização dos conteúdos segundo sua relevância social, visando a garantir aos alunos dos diferentes níveis e graus do ensino a apropriação do conhecimento social acumulado e dos meios pelos quais a ele se pode ter acesso e através dos quais se torna possível a produção de novos conhecimentos (SAVIANI, 2000, p. 149).

A elaboração do currículo tem que ter clareza em seus objetivos e estar alinhada ao contexto social e cultural que a escola está inserida. Porém, tratando-se das Escolas do Campo esse processo é complexo, tendo em vista que os currículos são produzidos, organizados e impostos no ambiente escolar a partir de um modelo homogeneizador dos conhecimentos (VEIGA, 1995). Sobre isso, Arroyo (2013, p. 35) diz que “as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a tradicional rigidez, normatização, segmentação, sequenciação e avaliação”.

Em outra abordagem, Silva (2016) esclarece que o currículo é um documento de identidade que deve ser entendido em uma perspectiva mais ampla, no sentido de considerar as representatividades, vai além da organização dos conteúdos, mas envolve uma cultura. Deste modo, se por um lado há influência da racionalidade administrativa, por outro lado, é importante que a educação e o currículo sejam considerados espaços nos quais os sujeitos percebam e construam suas experiências. Ainda segundo Silva (2016, p. 40), [...] “o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência”. Desta forma, entende-se que há um conjunto de práticas e significações nas experiências pedagógicas e educacionais no mundo vivido do ambiente escolar.

Sob a ótica da educação no/do campo, o currículo da escola do campo assume um papel importante na construção e manutenção da identidade dos sujeitos assentados que envolve a relação que eles mantêm com a terra, com a cultura local e com um projeto de campo. Nesta direção, Arroyo (2013) define como um território em disputa, o qual está marcado por relações de poder. Neste mesmo pensamento, Moreira (2001) interpreta como um território de disputas culturais, que transcende a organização e sequenciação de conteúdos, mas envolve diferentes significados para a sociedade, a construção de conhecimento, o embate de ideias, formas de conhecer o mundo e na construção de uma identidade.

Em relação ao currículo implementado no contexto da escola Tiradentes, sabe-se que um dos maiores desafios é a efetivação de propostas curriculares vinculadas ao contexto do campo. Logo, o currículo, enquanto território em disputa, envolve uma conflitualidade entre um currículo institucionalizado em uma perspectiva urbanocêntrica e os interesses da escola, neste caso, não atende as peculiaridades do espaço em que a unidade escolar está inserida, conforme relatam os entrevistados Socorro Xavier e Luciélis ao afirmarem em suas falas que:

BNCC que eles seguem, além dos conteúdos exigidos para os exames nacionais, que eles têm que seguir. Então, eles ficam na contradição entre o currículo oficial e o currículo que a escola tem a intencionalidade de fazer. Mas eles acabam sendo mais tragados pelo currículo oficial da BNCC e desses outros projetos que a escola adota, do que mesmo desenvolver esses projetos tendo como fundo a educação do campo (Entrevista concedida pela professora Socorro Xavier, 2023).

Nota-se que o currículo institucionalizado que é imposto pela Secretaria da Educação é o mesmo. Isso historicamente sempre aconteceu assim, não é? Então, pensa-se no mesmo currículo, na mesma proposta, tanto para as escolas urbanas como para as escolas no campo. E especialmente nesse contexto em que há um esforço hercúleo da Secretaria da Educação em implementar a BNCC, que é a Base Nacional Comum Curricular. E a BNCC, ela traz já uma proposta curricular de ensino, seja para as escolas do campo, seja para as escolas da cidade. Então, as especificidades das escolas do campo, dos alunos do campo, elas não são consideradas na proposta que é apresentada, que é, digamos, quase que obrigado as escolas a implementarem no seu currículo (Entrevista concedida pelo professor Luciélío, 2023).

Nas falas citadas percebe-se que apesar dos avanços na legislação e nas políticas educacionais, ainda são perceptíveis os desafios para as escolas do campo, assim como a escola Tiradentes concretizar práticas que direcionem o ensino conforme a vivência e a realidade no assentamento. Então, isso reforça a ideia de que, apesar de a escola estar situada em um território campesino, de os alunos terem especificidades e um processo de diversidade diferenciado dos espaços urbanos, ainda persiste a imposição de um currículo, ou seja, pensado para as escolas urbanas e levado para as escolas rurais, assim como as escolas no campo.

Desta forma, há necessidade de se pensar em um currículo diferenciado, defendido pelo movimento da educação do campo, movimentos sociais e vinculado ao contexto do campo. Neste sentido, o entrevistado professor Luciélío (2023), em seu depoimento, relatou que [...] “existe ainda dentro desse currículo uma pequena separação ainda de cidade e campo, que, na verdade, deve existir mesmo. Porque campo e cidade são totalmente diferentes, só que no papel mesmo não tem essa diferença [...]. Infelizmente, ainda persistem currículos em escolas do campo baseados nos parâmetros da cidade, mesmo quando os sujeitos da ação educativa defendem propostas educativas como base o contexto geográfico que a comunidade se insere.

Nesse contexto, é importante refletirmos o currículo como uma ponte para a socialização do conhecimento e enquanto instrumento de formação e transformação da realidade onde a escola está inserida. Então, é necessário reconhecer que o PPP da escola Tiradentes deve ser pensado a partir de um projeto de sociedade, de organização do território campesino, da escola, do trabalho, identificar os problemas no ambiente escolar e buscar superá-los.

Assim, a primeira versão do PPP da escola em análise foi construída em 2012, quando a escola se mudou para o prédio atual. Desde então, o desafio é reestruturar a partir da proposta da educação do/no campo. Em 2022, o PPP foi reformulado com bases nos marcos normativos e no

decreto 7.352/2010¹⁵, o objetivo foi rever algumas questões a serem melhoradas. Segundo a diretora da escola, em reunião foi solicitado aos professores que fizessem a leitura dos documentos oficiais e analisassem o que poderiam acrescentar, retirar ou modificar. A rigor, os representantes do assentamento também participaram da reestruturação. A gestora afirma que:

[...] a gente sempre convida o pessoal que faz parte do movimento, aí a gente convida também. Inclusive, na construção desse PPP eles fizeram parte porque eles estão juntos dessa proposta de educação do campo, eles também já vieram para fazer as palestras e para dar aula de campo (DIRETORA, 2022).

Diante do exposto anteriormente, essa participação coletiva foi essencial para traçar possíveis caminhos para o aprimoramento do projeto e expressa o ensino da escola e da comunidade em refletir a importância de fortalecer as ações pedagógicas na escola, fundamentada nos princípios da educação do/no campo. Nos dizeres de Freitas (1991, p. 15), é imprescindível não “separar o sujeito do que conhece do objeto a conhecer”. A premissa do autor é salutar, pois pensar a escola, a comunidade e a realidade do aluno são princípios norteadores que não podem ser refletidos desvinculados da relação teoria e prática.

Esse discurso aponta para mudanças e transformações na escola do campo, apresentando características específicas no contexto do assentamento de reforma agrária, na realidade do aluno e nas identidades construídas como produto da vivência coletiva, mas também enquanto reflexo das práticas históricas e institucionais (COSTA, 2010). É necessário, pois, elaborar uma proposta em defesa de uma educação pública que liberte, emancipe e forme consciências. Essa visão tem respaldo nos princípios políticos e pedagógicos do MST que vê a escola como espaço de produção de novos saberes e não como lugar para transmitir conteúdos disciplinares.

Assim, ressaltamos que o PPP da escola Tiradentes atende aos princípios filosóficos, pedagógicos e políticos da educação no/do campo, no entanto, os docentes que atuam na unidade foram formados em cursos de licenciatura tradicionais que não formam profissionais para atuar em territórios campestres. Esse é um dos principais desafios, ao requerer um comprometimento com a prática e uma conscientização coletiva com as aspirações da escola e da comunidade. Sobre esse aspecto, a professora de Geografia (2023) afirma que:

Atende! como eu tinha comentado, o nosso PPP foi feito pelos grandes mestres da educação do campo, hoje, a professora Socorro Xavier e o professor Lucélio, que

¹⁵ BRASIL. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação no/do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 04 de janeiro de 2024.

são pessoas que têm o conhecimento. E ele foi baseado nesse conhecimento, nessa vivência da comunidade e é um PPP real que faz jus à educação do campo. Mas houve até uma rejeição a princípio, além disso, o PPP é uma coisa e a prática é outra totalmente diferente. Temos dificuldades de pôr em prática o que está no documento.

Conforme percebido no discurso da docente, o PPP da escola Tiradentes, apesar de ser um documento norteador, no cotidiano escolar não tem muita implicação na prática pedagógica dos docentes. Outro ponto é que nem todos os professores que ali estão, participaram da elaboração do PPP, documento que precisa ser constantemente avaliado e reformulado pelos sujeitos da escola. É uma proposta pedagógica e todo planejamento requer avaliação do que está dando certo ou o que precisa refazer.

No entanto, podemos identificar na fala da entrevistada, a Coordenadora pedagógica (2023), que há essa busca por uma reflexão coletiva sobre a prática desenvolvida nesse espaço, quando ela afirma que “hoje, a gente tem discutido isso com os professores. E aí, hoje, eu acredito que continua muito superficial esse processo de elaboração e de reformulação. Porque a gente sabe que o PPP ele é formado com várias pessoas e é o corpo da escola que dirigirá todo o ambiente escolar”. Para Fusari (1990), a elaboração coletiva ou individual de um plano de ensino depende da visão de mundo, sociedade, educação e da escola que temos e que queremos.

Logo, pensar um PPP a partir dos interesses da comunidade vai além de atender as diretrizes operacionais da Educação do Campo, mas exige um repensar da prática pedagógica desenvolvida pelos sujeitos educativos, isso envolve resistência contra os desafios de um currículo urbanizado que é imposto, conforme explica os entrevistados ao ressaltarem que

o PPP e o regimento são todos atualizados, anualmente. E dentro das necessidades da escola a gente senta, nós sentamos e estudamos. O PPP, o regimento muda, se necessário for e dentro das normas educacionais é presente (COORDENADOR DO MUNICÍPIO, 2023).

No papel consta, agora, se a escola faz o que está previsto no PPP, são outras, porque eles têm uma preocupação, eles estão sempre atualizando. Mas eles sentem dificuldade de dizer, porque lá no PPP tem os quatro temas geradores que eles definiram há muito tempo, cada bimestre seria um tema gerador, só que eles não conseguem, eles fazem uma coisa ou outra de forma explorada, porque eles são tragados, é imposto a eles adotar o currículo oficial (PROFESSORA SOCORRO XAVIER, 2023).

Olha, eu conheço o PPP da escola Tiradentes, eu inclusive trabalhei em um momento e contribuí na elaboração do PPP. Então, o que ocorre é que se você olhar o projeto pedagógico da escola Tiradentes hoje, você vai dizer, ó que maravilha! Então, a escola está alinhada a propostas, normas sociais, pensa no fortalecimento da comunidade, do assentamento, etc. Isso está posto lá no PPP da escola. O que acontece é que, o que está no projeto pedagógico da escola, em certa

medida, não se configura como uma prática pedagógica de todos os sujeitos da escola (PROFESSOR LUCIÉLIO, 2023).

O Coordenador do município (2023) esclarece haver uma construção coletiva do PPP e um diálogo entre os sujeitos educativos na escola, ressaltando que este atende as diretrizes operacionais da educação do campo. Entretanto, para a entrevistada Socorro Xavier (2023) há contradições entre o que está posto no documento e a execução, tendo em vista os desafios em decorrência do currículo oficial, o qual a escola, obrigatoriamente, precisa pôr em prática. Essa visão é compartilhada por Arroyo (2013), ao afirmar que o currículo sistematizado é ensinado e aprendido como um ritual, percurso e passagem sagrada que prevê apenas o necessário, ou seja, sem espaço para questionar, sem possibilidade de liberdade e criatividade.

O discurso do Professor Luciélío (2023) vai ao encontro desse pensamento ao evidenciar que construir um PPP alinhado a propostas e normas sociais nem sempre se configura como prática pedagógica. Em outros termos, torna-se um documento obsoleto que não incide sobre a prática docente nos territórios do conhecimento. Contudo, podemos afirmar que ao construir um projeto pedagógico em consonância com as políticas públicas da educação do campo, este também torna-se uma forma de luta e resistência do coletivo docente e gestão da escola Tiradentes, na contramão das competências preestabelecidas pela secretaria da educação, mediante o currículo municipal ancorado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste sentido, o PPP é estruturado a partir de um diálogo reflexivo entre os sujeitos coletivos, sobretudo que prevaleça um ambiente democrático que considere a sua história, a luta do movimento e as referências identitárias da comunidade, momento em que as reflexões devem transcender os muros da escola (COSTA, 2010). É nesta visão que o PPP da escola Tiradentes foi construído, tendo em vista a democratização do ensino e a participação do coletivo escolar, isto é, professores, gestores e comunidade. Assim sendo, sobre essa construção coletiva a coordenadora pedagógica (2023) revela em seu discurso que “a gente marca as reuniões, a comunidade comparece e a gente vai discutindo, dialogando sobre essa construção”.

Doravante, é importante um currículo moldado conforme as características da escola do campo, buscar reformular, modificar o que não deu certo e adaptar à realidade da escola e a vivência na comunidade, assim como no funcionamento administrativo e nos aspectos pedagógicos. Ainda segundo a coordenadora pedagógica (2023), o “nosso currículo está fundamentado na BNCC e a partir da base, a gente procura seguir esse currículo sabendo que existem desafios e dificuldades”. Então, esse processo de construção tem como objetivo incluir a educação do campo nesse currículo

e com base na BNCC, assim buscando trazer discussões sobre as diversidades no campo, seja de sujeitos, produção, trabalho e relações sociais.

A partir dos discursos apresentados nas falas citadas até então, é possível identificar que os entrevistados reconhecem a necessidade de mudanças e que há um ensino centrado no currículo tradicional, porém existe o desejo de construir uma educação transformadora, fiel à realidade do assentamento, do aluno e da educação no e do campo. Desta forma, os princípios pedagógicos da escola Tiradentes consistem em construir um currículo articulando teoria e prática, que promova atividades e ações concretas de aprendizado, além de formar cidadãos com consciência organizativa e capazes de construir valores (documento oficial da escola).

Na concepção de Freire (2019), a relação teoria e prática é reflexão e ação concreta que proporciona aos sujeitos transformar a realidade. É essa visão que acompanha as discussões com ênfase na educação no e do campo, esta que tem seus princípios fundados no movimento do MST, com uma identidade territorial materializada em um modo de vida camponês e a escola enquanto mediadora desse processo histórico e cultural. Devemos considerar que o Assentamento Tiradentes tem seus saberes próprios do cotidiano e esses saberes precisam ser inseridos na pedagogia da escola, no currículo e nas dimensões simbólicas do espaço escolar.

Os saberes do cotidiano também estão ligados a uma identidade, por isso a importância de um PPP em consonância com uma educação no e do campo, no sentido de atribuir significados coletivos à realidade do campo, sobretudo uma educação pública emancipadora. Esse processo deve acontecer em consonância com os movimentos sociais, a sociedade civil, os povos do campo, sindicatos e universidades (COSTA, 2010).

Por isso, a importância de uma mobilização coletiva com o envolvimento da comunidade, da escola, dos docentes e discentes para fortalecer seus ideais e direitos por uma educação em consonância com a realidade local. Esses aspectos estão sendo pensados pelo conjunto pedagógico da escola, deste modo, sendo adicionados gradativamente ao PPP. Esse ponto de vista foi enfatizado pela entrevistada Diretora (2023), quando ela ressalta que:

dentro desse sistema, nós temos lá nosso PPP. Esses temas geradores são: a agricultura familiar, a identidade, a história do assentamento, a reserva e todos esses temas eles estão lá dentro do PPP. Esses temas a gente tenta abordar aqui para que isso não morra, né, porque todos esses temas eles foram trazidos lá da comunidade, da realidade do aluno para vivenciar aqui na escola.

Na fala citada, identificamos a relevância dos temas geradores inclusos no currículo da escola Tiradentes, por ser uma forma de inserir nos conteúdos curriculares temas que representam

o resultado de um processo histórico de luta, mas também que valorizam a identidade local. Essa visão vai ao encontro da visão da Coordenadora pedagógica (2023), ao explicar que:

a partir desses temas, nós temos como posso dizer? Evidenciamos esse processo de luta, de construção e o início de tudo. Porque acho que isso é importante pra que eles conheçam a sua identidade, esse sentimento de pertença e o que eles são hoje é resultado de um processo, de um processo histórico de muita luta e reivindicação. Que hoje, assim, muitas vezes a gente vê a conquista de alguns direitos ou parte dos direitos que antes a gente solicitava, então, muitas pessoas se acomodam e acham que tá bom, pronto! Teve uma luta muito grande pra conseguir essa escola, é resultado de um processo de luta. Mas o que acontece? Na época, quando se conquistou essa escola, a comunidade inteira vibrou com isso. Foi muito importante pra todo mundo essa conquista. Hoje, pra algumas pessoas, talvez não tenha o mesmo valor, talvez não tenha o mesmo significado, então, é isso que a gente precisa ver e visualizar.

A Coordenadora pedagógica (2023), em seu discurso, nos faz entender que os temas geradores permitem atribuir significados ao ensino, construção de um senso crítico e conscientização da realidade vivida. Nesta perspectiva, contribui na articulação de estratégias e enquanto ponto de partida na valorização e construção do saber popular, extraídos da realidade vivenciada pelos discentes na comunidade, assim também parte da problematização.

No quadro 8, destacado a seguir, podemos identificar que a escola em análise desenvolve quatro temas geradores discutidos pelos professores e líderes do assentamento, estes são subdivididos em subtemas trabalhados durante o ano letivo.

Quadro 8 – Temas Geradores/eixos temáticos trabalhados na escola Tiradentes

Temas Geradores	Subtemas
Tema 1 – Identidade e cultura camponesa	Sujeito individual Sujeito e a comunidade Sujeito e a terra Sujeito e a luta Sujeito e a religiosidade Sujeito e a cultura Sujeito e o envelhecimento
Tema 2 – Reforma agrária e assentamento	A função da terra A terra e o latifúndio A história de luta pela terra no Brasil Conceito de reforma agrária Assentamento
Tema 3 – Agricultura familiar, produção, meio ambiente e sustentabilidade	Agricultura familiar Agricultura do agronegócio Produção e solo

	O meio ambiente
Tema 4 – Política e Cidadania	Conceito de política e modalidade Direitos e Cidadania

Fonte: Documento oficial da escola Tiradentes

Na escola Tiradentes, a escolha dos temas geradores partiu das discussões oficiais e das reuniões com o corpo pedagógico que compõe a escola, com o propósito de integrar ao currículo conteúdos que contemplem a realidade dos alunos que residem no assentamento.

Há muitas discussões sobre o que a gente deve trabalhar, até porque tem um poder por trás de todo um currículo para todas as escolas seguir, né? E dentro dessa discussão de educação do campo, a gente foi tentando construir o nosso currículo no currículo colocado para nós. No currículo a gente tenta até hoje, encaixando os temas geradores. Para definir os temas geradores partimos das discussões que surgiam no assentamento e a partir dali seriam trabalhados na escola (DIRETORA, 2022).

O relato da diretora evidencia que envolve um processo na definição dos temas geradores incorporados às dinâmicas da escola Tiradentes. A escolha geralmente acontece nas reuniões de planejamento pedagógico para o ano letivo e as decisões são tomadas no âmbito coletivo com a participação de representantes do assentamento e os pais dos alunos. Desta forma, gerador, no sentido de buscar problematizar a realidade junto aos discentes e os sujeitos pedagógicos, assim, o objetivo não é constatar o que ela é, mas o que poderá se tornar. Entende-se, então, conforme Streck, (2010, p. 17), que significa “sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida e como lugares cheios de experiências que dão sentidos cotidianos às vivências”. A escola, então, é mais que um espaço de reprodução de conteúdo, mas também um território de produção de conhecimentos e construção de uma identidade.

Os temas geradores representam possibilidades para articular os conhecimentos universais aos saberes produzidos por esses sujeitos sociais e culturais, a fim de adaptar o currículo escolar aos contextos da escola. Na escola Tiradentes, os temas são trabalhados ao longo do ano letivo, sendo divididos por bimestre de forma contextualizada, no entanto, não deixando de seguir as orientações da secretaria da educação em relação às competências e habilidades conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consequentemente os desafios tornam-se ainda maiores, pois estamos falando de uma base curricular que universaliza o ensino sem considerar a diversidade de território e realidades no campo.

Conforme a BNCC, no ensino fundamental, principalmente nas Ciências Humanas e Sociais, o ensino e aprendizagem devem estar direcionados para as reflexões em torno das diferenças, organização da família, da sociedade em diferentes tempos e espaços e a partir da sua própria existência (BRASIL, 2018). O Brasil é composto por uma diversidade de territórios, tornando uma escola de assentamento ainda mais específica e com particularidades em relação a outras escolas e contextos. Desta forma, as práticas nas escolas do campo devem dialogar com a realidade local e, assim, reconfigurar o currículo e buscar sanar as lacunas.

Deste modo, os temas geradores envolvem na realidade mediatizadora a consciência dos professores em questionar aspectos da vivência dos alunos. Neste direcionamento, Freire (1987, p. 102) explica que “[...] o momento de buscar os temas geradores se inaugura o diálogo. A metodologia deve ser conscientizadora, que proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada dos indivíduos em torno dos mesmos”. Na perspectiva pedagógica da educação do/no campo, os temas geradores atuam de forma conscientizadora ao questionar as contradições, mas também enriquecem o processo de ensino e aprendizagem para integrar no currículo os problemas da comunidade nas ações e decisões da escola.

Muito importante, nesse contexto, as práticas educativas na escola do campo, é tornar os discentes protagonistas na aprendizagem e não apenas receptores de conhecimentos. Conforme o artigo 13, inciso I das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, “[...] o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social, da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo” (BRASIL, 2002, p. 25). As diretrizes dão respaldos para a efetivação dos discentes na construção do conhecimento, a partir da sua realidade, isto é, do território em que vivem.

A escola e a educação no e do campo devem privilegiar os diferentes olhares dos sujeitos camponeses e sob os diferentes ângulos no processo de ensino, pensar os valores e a cultura local como base para uma aprendizagem transformadora. A partir desse princípio, evidenciamos que a professora Socorro Xavier e o professor Luciélío, ambos docentes na universidade Federal da Paraíba (UFPB), estão desenvolvendo um projeto de formação¹⁶ de educadores para o campo na escola Tiradentes, voltado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas redimensionadas com base no currículo da unidade escolar e com ênfase nos princípios da educação no/do campo.

Vale ressaltar que os professores Socorro Xavier e Luciélío já desenvolveram outros projetos centrados na construção do PPP da escola Tiradentes e da escola Zumbi dos Palmares,

¹⁶ Projeto de pesquisa e extensão vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), coordenado pela professora Dr^a. Maria do Socorro Xavier Batista e o professor Dr. Luciélío Marinho da Costa. O projeto consiste na formação continuada de educadores em educação do campo, cujo objetivo é melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

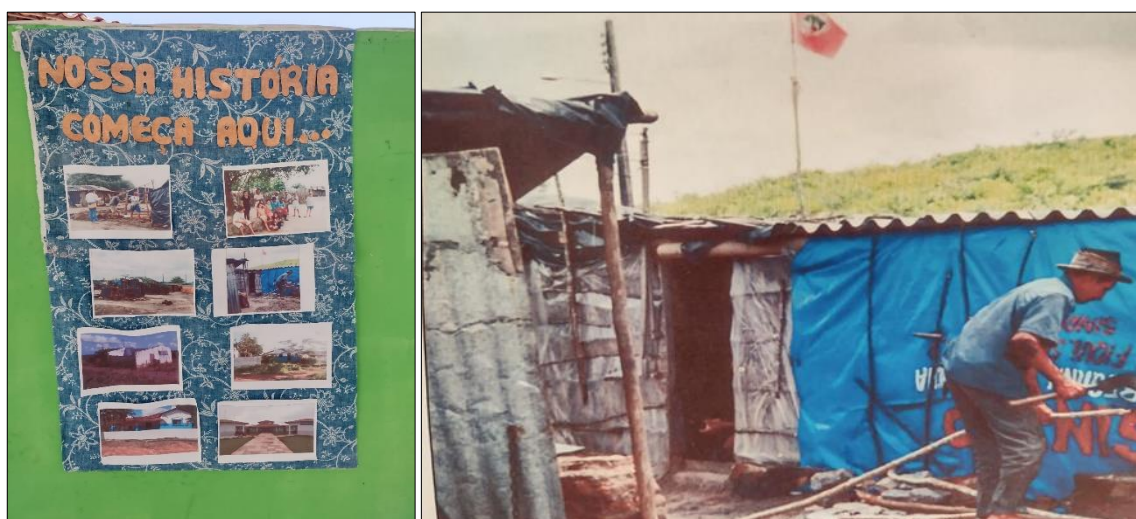
entre 2007 e 2010 e depois de 2012 a 2014. Atualmente, estão com um novo projeto, o qual segue o mesmo princípio, cujo propósito é a formação de professores, com base na educação no e do campo e nos temas geradores presentes no PPP da escola Tiradentes. Assim, estão desenvolvendo oficinas de práticas pedagógicas, conforme esclarece Socorro Xavier (2023).

A ideia é justamente a partir de temas geradores, trabalhar temáticas da realidade. Eles me propõem um tema e a gente pensa conjuntamente como trabalhar esse tema, e eles desenvolvem esse tema e depois relatam para a gente como desenvolveu, e já sugerem outro tema. Para cada mês ter um tema para eles trabalharem.

O projeto foi posto em prática pelos professores da unidade escolar, entre 04 e 30 de setembro de 2023. O projeto segue um planejamento junto à escola, então, a cada bimestre será abordado um tema diferente. No primeiro Bimestre, o tema gerador trabalhado foi a história do assentamento, justamente por estar no mês do aniversário do Assentamento Tiradentes. Neste período, os professores desenvolveram atividades com os alunos e os resultados foram apresentados à comunidade em 05 de setembro, durante a culminância em comemoração às conquistas no seu território, a exemplo da escola e do posto de saúde.

Deste modo, para incluir a história de resistência, foi exposto no pátio da escola Tiradentes um painel com fotografias que representam a luta na época de acampamento na fazenda Gendiroba, conforme demonstram as figuras 19 e 20, destacadas seguir.

Figuras 19 e 20 – Registros do acampamento, na fazenda Gendiroba – Mari/PB



Fonte: Acervo da escola Tiradentes, 2023.

A proposta de atividades trabalhadas a partir do tema gerador em questão teve como propósito discutir os conteúdos curriculares sobre o tema proposto, neste caso, a história do assentamento, assim correlacionando conhecimentos universais aos saberes locais. Em 05 de setembro, houve a culminância, evento que iniciou com um desfile no assentamento com a participação de alunos, professores, líderes e moradores da comunidade (figuras 21 e 22).

Figuras 21 e 22 – Desfile em comemoração ao aniversário do assentamento



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Em seguida, após o desfile, houve apresentação cultural, exposição de produtos cultivados pelos agricultores locais e exposição das atividades realizadas pelos discentes, além da apresentação das lideranças do assentamento, conforme as figuras 23, 24 e 25.

Figura 23 – Produtos cultivados no assentamento



Figura 24 – símbolos que representam a luta e ocupação



Figura 25 – Apresentação das lideranças e professores



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Na figura 21 podemos observar a exposição de produtos cultivados pelos agricultores no Assentamento Tiradentes, a exemplo da banana, da macaxeira, da abóbora, entre outros. Já na figura 22, a barraca de lona preta e a bandeira do MST são símbolos que representam a luta por terra no início da ocupação da fazenda Gendiroba. Conforme abordamos no capítulo anterior, na perspectiva de Haesbaert (2007), o território também é uma apropriação simbólica do espaço de vivência por determinado grupo social, atribuído de sentidos para além da materialidade. Esse momento de celebração e compartilhamento de experiências foi importante para refletirmos o papel da escola do campo na valorização do assentamento enquanto um território conquistado, marcado por uma identidade em construção que é fruto de uma luta histórica de resistência.

O tema gerador, cujo objetivo foi trabalhar a história do assentamento valoriza o papel dos movimentos sociais na luta pela igualdade, por acesso a terra e educação. Cada professor ficou responsável por desenvolver atividades em uma turma, deste modo, as turmas dos 1º e 2º anos produziram desenhos e maquetes, já no 3º ano foi trabalhada a produção de textos abordando a história e a conquista do assentamento (ver figuras 26 e 27).

Figura 26 – Atividade realizada pelos alunos do 1º e 2º anos.



Figura 27 – Atividade realizada pelos alunos do 3º ano.

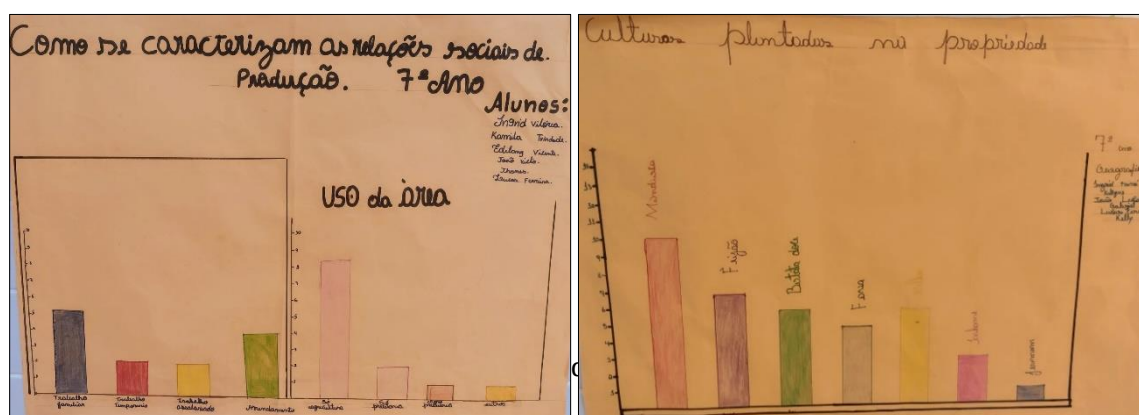


Fonte: Arquivos da autora, 2023.

As turmas do fundamental (anos finais) construíram maquetes, gráficos, realizaram entrevistas com os moradores, literatura de cordel e textos voltados para as conquistas, produção, economia, movimentos sociais e história do assentamento (ver figuras 28 e 29). É importante

ressaltar que essa nova geração não participou da ocupação, então, essa memória coletiva dos familiares que participaram direta ou indiretamente da ocupação torna-se referência na construção de uma identidade que precisa ser fortalecida. Então, exige um conjunto de propostas pedagógicas diferenciadas que precisam estar alinhadas com a ideia de fortalecimento da identidade da escola enquanto escola do e no campo. É preciso resistência dos docentes e gestores para construir uma consciência do papel que eles têm na escola.

Figuras 28 e 29 – Atividade realizada pelos alunos do 7º ano.



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

As imagens destacadas anteriormente são referentes às atividades desenvolvidas pela turma do 7º ano, na disciplina de Geografia e consistiu na construção de gráficos, cujo propósito foi demonstrar como se caracterizam as relações sociais de produção, uso da área de cultivo e principais culturas cultivadas nos lotes. Os alunos, com orientação da professora, foram responsáveis por fazer esse levantamento no Assentamento Tiradentes. Podemos observar que na figura 26 o trabalho familiar predomina, deste modo, a agricultura familiar ocupa maior área em relação a outras atividades, a exemplo da pecuária. Na Figura 27, verifica-se que os alunos organizaram o gráfico por tipo de cultura plantada e podemos identificar que a macaxeira é o principal produto cultivado, em seguida o feijão e a batata-doce.

A partir das atividades desenvolvidas, os alunos podem melhor compreender as relações de produção, organização do território e a realidade que vivenciam em seu cotidiano. Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Callai (2005), quando afirma a importância de os alunos aprenderem a ler seu espaço geográfico, no qual há uma construção social. Por este motivo, pensar em novas possibilidades educativas que correlacionem teoria e realidade, pode contribuir com a percepção do aluno sobre o espaço de vivência.

Desta forma, na entrevista, o professor Luciéllo (2023) explicou a importância da proposta do curso de formação continuada estar fundamentada nos princípios pedagógicos e na normatização da educação do campo, em outras palavras, nas referências nacionais, no decreto de 2010 e diretrizes que sustentam essa perspectiva educacional. Então, entendemos ser objeto do projeto refletir sobre as práticas pedagógicas e contribuir com o processo de reelaboração do projeto pedagógico, baseado nos princípios da educação do campo, e isso se junta a pensar, por exemplo, repensar o currículo da escola e da prática docente.

Portanto, as discussões levantadas revelam o fortalecimento da identidade como escola no campo. Contudo, também percebemos que a educação e o currículo da escola Tiradentes estão em construção e envolvem um repensar da prática, enquanto possibilidade de resistência na manutenção de uma proposta pedagógica diferenciada, que reconheça a história, memória e a luta.

No próximo tópico, tivemos em vista refletir a ressignificação do ensino de Geografia e seu papel no fortalecimento da educação no/do campo e na manutenção da identidade dos sujeitos assentados que residem do Assentamento Tiradentes.

3.2 A Ressignificação do ensino de Geografia no contexto da escola do campo

Esse tópico traz reflexões sobre a ressignificação do ensino de Geografia na escola Tiradentes, no qual adentramos nas discussões sobre o uso da Cartografia Social. Assim, mediante a construção de mapas mentais, seja na escala do assentamento ou trajeto para a escola, nos propomos a auxiliar na compreensão do espaço geográfico. Deste modo, tivemos em vista compreender a realidade no assentamento, a partir do olhar que os discentes apresentam sobre seu território, desse modo, preocupando-se com as representações do espaço vivido, saberes, identidade e memória coletiva dos sujeitos(as) assentados.

Desta forma, partimos da contextualização dos aspectos potenciais e problemáticas no assentamento, a partir dos quais entendemos que no ensino de Geografia, a categoria território transpassa a materialidade, mas existe um sentimento efetivo de pertencimento e identidade. Assim sendo, revisita-se a ideia de que a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar pode conduzir os discentes a um saber geográfico de construir, ler e interpretar mapas, mas, sobretudo, erigir um saber crítico, reflexivo, político e territorial. Entende-se, então, que na escola Tiradentes o ensino de Geografia pode ser ressignificado a partir de propostas pedagógicas que auxiliem os sujeitos(as) a pensar a realidade, o espaço e o território vivido.

Como bem nos asseguram Giroto e Giodani (2021), o papel da Geografia como disciplina escolar deve evidenciar os contextos socioespaciais no processo educativo, considerando as diferentes geografias dos alunos. A educação, a escola e a prática docente precisam, obrigatoriamente, contemplar as diversidades sem estar desvinculadas da realidade social, cultural e histórica dos sujeitos. Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) explicam que

a Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que 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, o momento atual da chamada mundialização da economia (PONTUSCHKA; PAFANELLI; CACETE, 2009, p. 38).

Notadamente, o ensino de Geografia tem um papel importante para a compreensão das questões que permeiam a educação no/do campo, exatamente pela sua capacidade de trazer questionamentos, refletir sobre as contradições, a valorização das formas de reprodução do campesinato e os saberes locais como possibilidade de reconhecimento da diversidade dos territórios campestres. São aspectos a serem pensados, considerando que a Geografia como ciência se constitui como um conhecimento necessário à formação dos indivíduos, ao permitir refletir sobre o espaço produzido pela sociedade e as relações que se estabelecem dialética e simbolicamente por diferentes sujeitos e grupos sociais.

Conforme Fernandes e Molina (2004, p. 5), “produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades”. A partir da visão dos autores, não é exagero afirmar que o ensino de Geografia pode trazer contribuições significativas para a materialização de uma educação no/do campo que contextualize a realidade. Mais que isso, que tenha a capacidade metodológica e pedagógica para desenvolver ações que permitam a esses sujeitos produzir e reproduzir seus espaços de luta, de vivência, manutenção das suas representações territoriais e construção de consciências capazes de entender serem cidadãos de direitos e deveres.

Logo, o conhecimento geográfico nas escolas do/no campo deve ser construído de maneira a não se reduzir a explicações simplistas, reducionistas e desvinculadas da realidade cotidiana. Os conteúdos geográficos, portanto, precisam estar articulados para valorizar e reconhecer os saberes produzidos em dados territórios, estabelecendo a preocupação de promover um ensino e aprendizagem que traga contribuições para a formação humana de forma crítica e reflexiva dos sujeitos, buscando romper com os padrões de conhecimentos impostos.

Desta forma, ressignificar o ensino de Geografia significa buscar fortalecer a educação no/do campo, a partir do processo de construção e reflexão na formação dos sujeitos assentados, assim como no trabalho pedagógico, na gestão e vivência no ambiente escolar. Essa relevância, segundo Moraes (2018), acontece ao buscar dialogar com “novas formas, espaço e relações” nas práticas educativas e isso ocorre mediante um ensino de Geografia que resgate a identidade, o percurso histórico da luta, mediante ações que transformem a realidade. No momento que os alunos conhecem suas raízes, as reivindicações dos movimentos sociais por acesso a terra, escola, saúde, educação e as simbologias da luta, esses discentes também valorizam sua própria história, seu território, as conquistas dos seus pais e parentes.

Nos dizeres da professora de Geografia da escola Tiradentes, a identificação do sujeito com seu território é uma das formas de utilizar-se do ensino de Geografia para fortalecer a educação no/do campo, assim como a identidade local, conforme explica em sua fala a seguir.

Há, de diversas maneiras, mas eu vou citar a questão da identificação. A Geografia como um conhecimento e como uma ciência que também estuda o território, a gente tem como dar ao aluno essa valorização daquele território, do seu território, da sua realidade (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2023).

Fica evidente no depoimento da docente que a ciência geográfica, em específico o ensino de Geografia, é uma ferramenta relevante na construção dos conhecimentos locais e na valorização das raízes identitárias e culturais dos camponeses assentados, isto é, compreensão da realidade e fortalecimento de uma identidade enraizada na luta. Ao ser questionada sobre as contribuições do ensino de Geografia na construção da identidade desses sujeitos que residem no assentamento, ela reafirma a importância da disciplina, ao ressaltar que:

a Geografia é de suma importância e ela permite isso, esse olhar para o homem do campo e isso envolve a valorização da sua realidade. Por exemplo, a gente estuda a Europa e a gente vê que na Europa tem essa valorização das pessoas que estão no campo, a gente vê que os países, eles dão embargo muitas vezes em produtos de fora para os agricultores europeus poderem se estabilizar financeiramente. Então, a gente tem que trazer isso para a nossa realidade. Trazer, por exemplo, a Revolução Verde destacando o impacto com utilização de fertilizante, agrotóxicos e a inserção de tecnologias, enquanto os pequenos produtores não conseguem esse investimento, muitas vezes não têm um trator e pedem emprestado para a prefeitura ou aluga de um dos assentados. É nesse contexto que a gente fica debatendo temas que nos afetam na realidade local também (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2023).

Essa visão nos leva a questionamentos sobre a Geografia ensinada e a Geografia aprendida na escola Tiradentes. Assim, esse cenário educativo deve estar interligado aos aspectos sociais e

geográficos do assentamento. Essa abordagem se propõe ir além de um ensino conteudista, conforme afirma Arroyo (2013), as aulas devem dar sentido à realidade e necessidades locais. Logo, consoante aos aspectos debatidos, em nossa análise exploramos pontos referentes à prática contextualizada, neste sentido, uma Geografia vivencial que fortaleça e valorize as experiências locais, integrando conhecimentos científicos ao cotidiano dos sujeitos(as) no campo.

Esse processo pode incluir a compreensão das práticas espaciais, agrícolas e das dinâmicas sociais que envolvem os territórios campestres, a exemplo do Assentamento Tiradentes. Segundo Serpa (2020, p.437), seria “uma Geografia da vida e do vivido”, a qual os sujeitos(as) praticam no dia a dia. Essa geograficidade é revelada no espaço cotidiano, este que enreda relações e situações que permeiam os territórios. Em outras palavras, o autor nos leva a refletir sobre a importância de levar os discentes a “se localizar no mundo” e “se situar no tempo e espaço” (SERPA, 2020, p. 439). Isso significa que a prática docente no ensino de Geografia deve induzir os discentes a perceberem de onde vêm e onde estão, pois se localizar é uma forma de os grupos sociais se territorializarem, construir conjunturas e contextos (SERPA, 2020, p. 439).

Diante desse desafio em desenvolver práticas contextualizadas, há a necessidade de ressignificar o ensino de Geografia na escola Tiradentes, através de temas e conteúdos articulados com a realidade do campo. Neste ponto, em relação ao fortalecimento da identificação dos discentes com seu território, a professora de Geografia (2023) ressalta que “a gente utiliza o que a gente tem na escola, utiliza a Figura do assentamento e, então, tudo isso para trazer essa realidade para os alunos”. A docente nos faz entender a importância de um ensino contextualizado com a realidade local. Em relação a essa concepção, Cavalcante (2008) nos propõe um ensino de Geografia com ênfase no espaço vivido pelos alunos.

Em relação ao ensino da cartografia, Cavalcanti (2008) sugere que as feições cartográficas não devem se limitar a representações objetivas e fixas, mas considerar um espaço fluido e pleno em significações. Desta forma, a autora afirma que

esse parece ser o intento das recomendações e das pesquisas que têm como foco tanto trabalhos com mapa mental como aqueles voltados para o geoprocessamento e a produção de recursos didáticos (CAVALCANTI, 2008, p. 32).

Diante dessa visão, introduzimos a Cartografia Social, pois nos permite contemplar as experiências vividas pelos discentes no assentamento, assim buscando refletir o olhar desses sujeitos(as) sobre as dinâmicas socioespaciais no seu território. A partir desta constatação, desenvolvemos oficinas de produção de mapas mentais com os discentes do 8º e 9º anos,

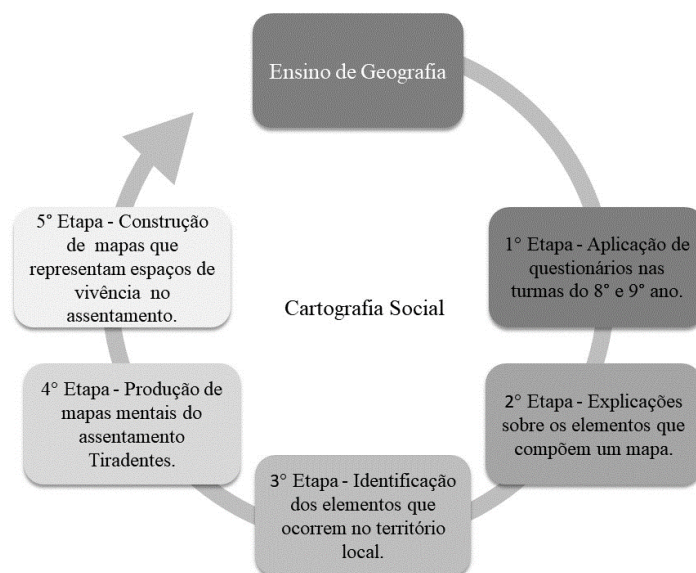
conduzindo-os a identificarem os elementos geográficos a partir do seu cotidiano, das situações vividas e percebidas, ou seja, no espaço de vivência.

Na perspectiva de Gomes (2017), a Cartografia Social é um instrumento de fortalecimento da identidade, organização política e ações reivindicatórias. O autor ainda afirma que para além de um produto cartográfico, envolve o protagonismo dos sujeitos que o realizam. O assentamento Tiradentes tem um histórico de luta no espaço agrário do município de Mari, deste modo, a escola torna-se uma marca da resistência e reconhecimento de uma identidade, passada de geração em geração. Durante as visitas no assentamento e na escola, tornou-se evidente a importância de considerar a transmissão do conhecimento territorial para os mais jovens.

Para Costa (2016), a Cartografia Social pode ser compreendida como um instrumento de construção dos saberes territoriais. Nesses dizeres, entendemos que o território, quando mapeado coletivamente, resguarda singularidades próprias, sobretudo resguarda simbologias na dimensão social e individual dos sujeitos no processo de construção. Desta forma, permite um vínculo cultural com a comunidade, a terra e as relações que constituem o território. Essa discussão nos leva a refletir sobre a construção de mapas mentais, enquanto uma possibilidade de analisarmos a inserção do território para uma aprendizagem significativa na escola, assim como o vínculo que os discentes têm com a terra e sua identidade.

Para Farias (2021), os mapas mentais influenciam na compreensão de mundo, das relações de poder, dos problemas sociais e representações do território vivido. Neste direcionamento, para o desenvolvimento das atividades, nos apropriamos da Cartografia Social. Deste modo, seguimos um caminho conforme podemos observar no organograma 2, o qual representa as etapas que compuseram as oficinas realizadas com a participação dos discentes, estas possibilitaram-lhes representar em mapas as informações sobre o seu espaço geográfico, o território.

Figura 30 - Organograma das etapas das oficinas nas turmas do 8º e 9º anos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Pensar sobre essa relação entre o ensino de Geografia e a Cartografia Social envolve um saber fazer estratégico da prática docente em busca de significar o ensino e aprendizagem. Desta forma, envolveremos os alunos, mediante a correlação entre os conhecimentos teóricos atrelados aos saberes do cotidiano, de modo a formar sujeitos(as) reflexivos sobre sua realidade, através da construção de mapas mentais. Para realizar as oficinas, seguimos uma sequência didática e contamos com a participação de 14 discentes, sendo oito alunos da turma do 8º ano e seis do 9º ano, assim, iniciamos a primeira etapa, destacada no fluxograma 2, que nos possibilitou entender a realidade cotidiana dos alunos no assentamento.

Ao serem mediados, na primeira etapa do questionário aplicado, quando indagados sobre o que o assentamento representa para eles, resultou na seguinte percepção de alguns discentes do 8º ano, ao afirmarem as seguintes observações:

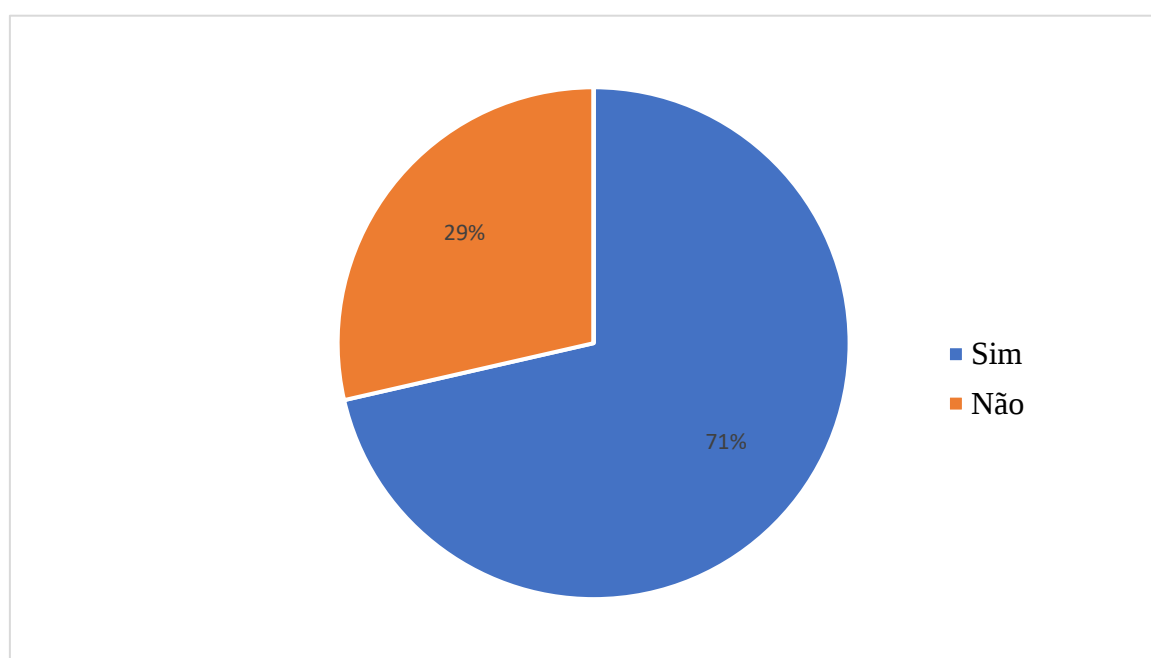
“Pra mim, é uma comunidade onde moro com meus avós e meus pais, eles lutaram com bravura pra ter terra pra nós morar e cultivar alimentos. E representa muita importância pra nós que mora aqui, no assentamento Tiradentes” (Aluno A do 8º ano, 2023).

“Na minha opinião, representa a luta de um povo com garra e também me admira a história do assentamento, porque partiu de um povo que lutou por moradia e terra. Meus avós contam que eles participaram também, aí, por isso a gente tem terra para fazer roçado e pra morar também, aí, é muito bom morar aqui, é muito importante mesmo (Aluno B do 9º ano, 2023).

As falas citadas nos fazem entender que apesar de não vivenciarem a luta e a resistência para conquistar o assentamento, a terra e a luta dos parentes são elementos centrais pontuados pelos discentes e estão intrínsecos em suas raízes. Batista (2010, 182) lembra que “a terra é um dos principais componentes da identidade camponesa”. Em síntese, é um meio de sobrevivência, produção, trabalho, moradia e felicidade que faz parte do cotidiano do Assentamento Tiradentes. A fala da aluna C do 8º ano (2023) expressa essa visão ao dizer que esse território “representa um lugar com terra boa para trabalhar e um lugar bom para morar”. Assim como a aluna D do 9º ano (2023), que compartilha do mesmo pensamento, afirmou que “representa tudo pra mim, porque meus pais têm terra pra trabalhar”.

Neste sentido, os alunos, ao serem questionados sobre o trabalho, conforme destacado no gráfico a seguir, 10 estudantes afirmaram que auxiliam os pais na plantação e colheita de produtos como macaxeira, feijão, milho, hortas e nos períodos de colheitas, especificadamente 71%. A fala do discente E do 8º ano (2023) ressalta que “sim, eu ajudo quando vai plantar, ajudo quando limpa e também na colheita”. E apenas quatro, que equivale a 29% dos alunos, disseram que não trabalham com os familiares na roça. Destacamos que conquistar o assentamento vai além do acesso à moradia, é um meio de produção, subsistência, significa sobrevivência, autonomia econômica e isso é parte da realidade cotidiana dos discentes.

Gráfico 1 – Percentual de alunos que afirmam ajudar os pais com o trabalho no campo



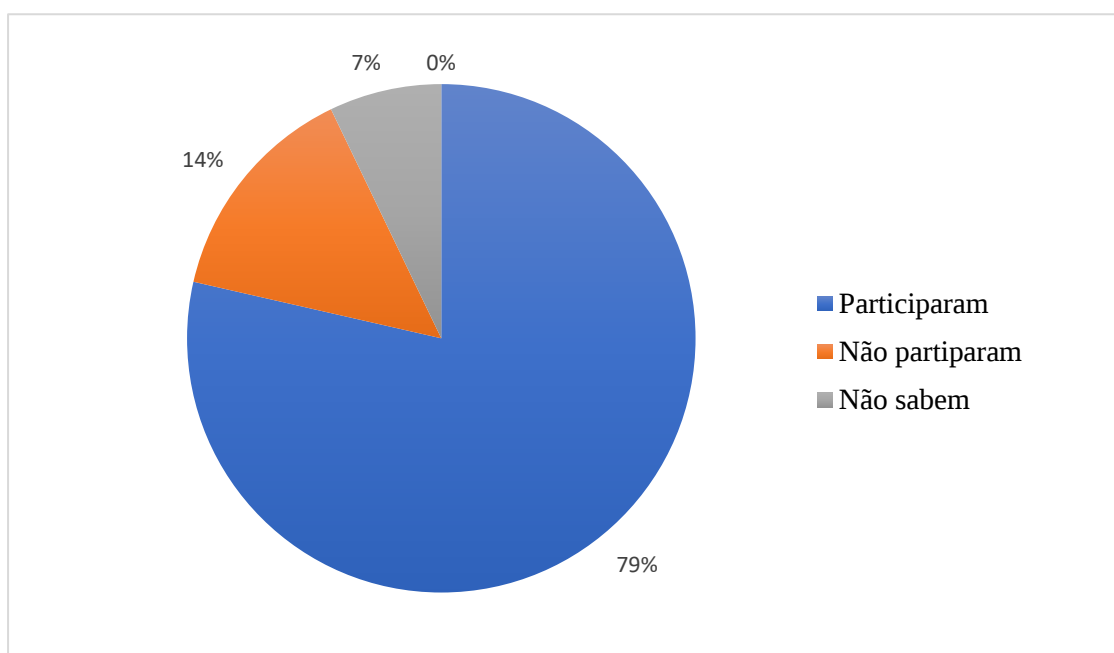
Fonte: Trabalho de campo/Organizado pela autora, 2023.

Podemos dizer, então, que a identidade camponesa desses sujeitos(as) está especialmente ligada à terra enquanto elemento central em suas relações econômicas, culturais, políticas e sociais. Segundo a aluna F do 8º ano (2023), “representa um lugar que produz muito alimentos, um lugar com muitos agricultores que usa a terra pra trabalhar”. Em relação ao aluno G do 9º ano (2023), ele explica que o “assentamento e a escola representam uma luta”. Esses olhares dos discentes sobre seu próprio território significam que as raízes e os laços construídos através dos conflitos que deram acesso a terra e educação abrangem um simbolismo passado por gerações, que molda uma identidade coletiva.

Neste sentido, as preposições de Raffestin (2003, p. 6) sobre os processos identitários na vida cotidiana envolvem a compreensão dos “territórios cotidianos” e “territórios de referências”. É aquilo que se vive no território atual, as dinâmicas sociais que garantem a sobrevivência e satisfação das necessidades, mas trazem em si um imaginário subjetivo, em outras palavras, não se trata de um território habitado, mas aquele que conhecemos mediante a memória coletiva de um grupo social. Neste caso, a escola do campo assume o papel de manter a memória da luta por terra, educação e melhores condições de vida que faz parte da história de resistência daqueles que participaram da ocupação da fazenda Gendiroba, ou seja, seus parentes (ver gráfico 2). Para Haesbaert (2007), o poder do simbolismo refere-se à apropriação dos elementos espaciais, nos quais os sujeitos(as) reproduzem e constroem escalas de identidade.

Deste modo, dentre os 14 alunos que responderam ao questionário, 11 afirmaram que seus avós, pais ou tios participaram da ocupação da fazenda Gendiroba, o que equivale a 79% das respostas. Enquanto isso, dois alunos responderam que nenhum de seus parentes participou e que eles chegaram para morar após a conquista do assentamento, equivalendo a 14% das respostas. Por outro lado, um ou 7% dos alunos afirmou que não sabem dizer se alguém da família participou do processo de ocupação da fazenda, porém, atualmente, tem tios que ocuparam outra terra, ou seja, estão em um acampamento próximo ao Assentamento Tiradentes.

Gráfico 2 – Percentual de alunos com parentes que participaram da ocupação



Fonte: Pesquisa de campo/Organizado pela autora, 2023.

Esses dados nos levam a entender que há uma necessidade do ensino de Geografia na escola Tiradentes, desempenhar o papel de compreender as múltiplas realidades do território local, além de proporcionar aos docentes um conhecimento geográfico significativo, permitindo analisar as relações existentes entre território, identidade e sociedade. Desta forma, ao abordar aspectos da construção da identidade camponesa, as práticas educativas devem ser pensadas estrategicamente a fim de levar os estudantes a explorarem aspectos como os conflitos territoriais, desigualdade social, movimentos sociais do campo, agroecologia, agricultura familiar, reforma agrária, consciência política, questões de gênero na agricultura, etc.

Outro aspecto importante a ser ressaltado agora refere-se ao diagnóstico feito pelos discentes em relação aos problemas do assentamento e os pontos positivos existentes. Foram feitas as seguintes perguntas: em sua opinião, quais os principais problemas que existem no assentamento? Quais os pontos positivos no assentamento e que vocês podem citar? No quadro 9 destacamos os principais pontos colocados pelos discentes do 8º e 9º anos.

Quadro 9 – Diagnósticos realizados pelos alunos do 8º e 9º anos

Pontos negativos	Pontos positivos
Falta de água Estradas ruins Não tem praças	Escola Açudes Localização próxima da cidade

Não tem supermercado próximo A quadra em precárias condições Falta de transporte para a cidade Falta de áreas de lazer Falta de iluminação A merenda precisa melhorar	A terra para cultivar Turismo Campo de futebol Posto de saúde Coleta do lixo
--	--

Fonte: pesquisa em campo/ oficinas de mapas, 2023.

Dentre essas questões, o problema do abastecimento de água foi o principal ponto citado pelos alunos ao afirmarem que o abastecimento de água no assentamento é problemático, conforme a fala do aluno H do 8º ano ao dizer que “falta de água, aqui chega dia sim, dia não e tem casa que não chega. Deveria ter água na casa de todo mundo”. Outro problema está relacionado à quadra de esportes, entre os 14 discentes, 8 afirmaram que a quadra precisa de reforma, como podemos perceber na fala do aluno I do 9º ano, “falta reforma na quadra que está com o telhado cheio de buracos”. Esses dados sociais da comunidade demonstram potencialidades, problemáticas e ausência de infraestrutura sob o olhar dos discentes.

Essas temáticas desvelam pontos importantes sobre o território local, que devem ser debatidos na escola Tiradentes, sobretudo nas aulas de Geografia. Desta forma, os dizeres de Caldart (2012) sobre quais conhecimentos são necessários para manter viva a luta social, enquanto legado histórico dos povos camponeses, assim, é importante haver a problematização de temas relevantes na escola do campo, o que envolve um conjunto de práticas que constituem o cotidiano escolar. Neste processo, é interessante que as práticas na disciplina de Geografia valorizem os saberes e um modo de vida ligado à relação que os assentados mantêm com a terra.

É importante evidenciar que no dia a dia os discentes realizam diferentes atividades, auxiliam os pais na lavoura, estudam, jogam futebol, ouvem músicas, navegam na internet e, por isso, a necessidade de vincular os conteúdos científicos com a realidade. E o ensino de Geografia precisa criar conexões com essas atividades, tendo em vista que os estudos geográficos estão ligados às dinâmicas espaciais e os diferentes contextos do cotidiano. Assim, quando tratamos da educação no/do campo, a base primordial para a análise refere-se aos saberes camponeses, sua identidade territorial e modo de vida. Entendemos, então, fazer-se necessário refletir o olhar que os discentes da escola Tiradentes têm em relação ao seu território.

Assim, pensamos ser essencial trazer em questão o ensino de Geografia na escola Tiradentes, enquanto possibilidade de construir uma visão dos alunos sobre as escalas geográficas, assim como os fenômenos espaciais. De forma mais clara, é essencial que os alunos construam um raciocínio espacial, conforme explica Callai (2013, p. 99) sobre “construir um olhar espacial e fazer a análise geográfica”. O objetivo é, justamente, contextualizar as diferentes escalas sociais a

partir do lugar de vivência dos discentes, do seu território, além de fazê-los compreender que o espaço onde vivem e as relações construídas são resultados de uma construção coletiva, de um processo de resistência.

Por esses motivos, nas oficinas realizadas trabalhamos com mapas mentais produzidos pelos alunos, cujo propósito foi identificar os sentidos e significados atribuídos por eles ao seu território, expressando seus saberes, fazeres, vivências e memórias no seu cotidiano (Ver figuras 31, 32, 33). A etapa voltada para a produção dos mapas foi subdividida em dois momentos: primeiro, os alunos foram subdivididos em grupos para produzir mapas mentais do assentamento, ou seja, da realidade socioespacial onde estão inseridos.

Figuras 31, 32 e 33 – Oficina de mapas mentais na turma do 8º ano



Fonte: Arquivos da autora, 2023.

Nas imagens destacadas acima, temos alunos do 8º ano produzindo mapas do assentamento, neste momento, utilizamos imagens de satélite do Assentamento Tiradentes, retiradas do Google Earth e pedimos para que eles identificassem elementos que ocorrem no território local, a exemplo de casas, vegetação, recursos hídricos, escola, ginásio entre outros. Em seguida, iniciamos as atividades. O mesmo ocorreu na turma do 9º ano, entregamos os materiais necessários e com a professora de Geografia fomos auxiliando na produção e sanando as dúvidas que foram surgindo (figuras 34, 35, e 36).

Figuras 34, 35 e 36 – Oficina de mapas mentais na turma do 9º e ano



Fonte: arquivos da autora, 2023.

Desta forma, a seguir temos os mapas mentais do assentamento Tiradentes produzidos pelos discentes do 8º e 9º anos, conforme destacados nas figuras representadas pelos estudantes (37, 38, 39 e 40). Cada representação enseja um olhar diferente, dotado de símbolos e significados, a partir das experiências dos alunos em relação à organização do espaço e aspecto do seu território. Em outras palavras, tendo a Cartografia Social, enquanto possibilidade metodológica para análise da realidade, adentramos no âmago das noções socioespaciais dos alunos da escola do campo no Assentamento Tiradentes, pois, conforme Freire (2011), é preciso primeiro adentrar nas percepções e anseios da realidade vivenciada.

Figura 37 – Mapa mental produzido pelas alunas do 8º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficinas de Mapas, 2023.

Figura 38 – Mapa mental produzido pelos alunos do 8º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficinas de Mapas, 2023.

Figura 39 – Mapa mental produzido pelas alunas do 8º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficinas de Mapas, 2023.

Figura 40 – Mapa mental produzido pelos alunos do 8º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficinas de Mapas, 2023.

O mapeamento realizado pelos discentes está ancorado na Cartografia Social e teve como objetivo conferir aos camponeses assentados o protagonismo e visibilidade do olhar que eles têm para a organização e o planejamento do assentamento, seu território. Nesse ponto, convém enfatizar, a partir das afirmações de Santos (1999, p. 8), que “o território é fundamentado do trabalho, do lugar de resistência, das trocas materiais, espirituais e do exercício da vida”. Afinal, é importante esclarecer que o território é conhecido apenas por aqueles que vivem e convivem com determinado grupo social. O Mapa 37, destacado acima, demonstra que as alunas representaram o assentamento, evidenciando elementos espaciais como área de reserva, açudes, escola, quadra de esportes, PSF, residências, casa de farinha, igrejas e parque de vaquejada. Já o mapa 38 segue o mesmo raciocínio, porém, acrescentando a área de cultivo comunitário e a cooperativa.

Nos mapas 37, 38, 39 e 40 citados anteriormente, percebemos que os discentes têm uma boa compreensão da organização espacial do assentamento, destacando os principais elementos, inclusive utilizaram aspectos da cartografia como legenda, título e orientação. Isso porque o mapeamento não ocorre apenas com o uso do Sistema de Informações Cartográficas, mas também em procedimentos simples que coincidem na organização de informações e inserção de símbolos pelos sujeitos(as). Neste caso, os alunos, ao conjugar o espaço vivido, tiveram a possibilidade de elaborar seus próprios mapas, estes que coincidem com a realidade local.

Assim, os mapas 41, 42, 43 e 44 destacados a seguir, foram elaborados pelos alunos do 9º ano que também demonstram um saber geográfico sobre o assentamento, aqui chamamos a atenção para elementos representados nos mapas que não aparecem nos mapas do 8º ano e que desvelam conhecimentos evidenciando, deste modo, discussões e representações do assentamento. Percebemos que nas representações 41 e 42, os alunos preocuparam-se em enfatizar na legenda não somente as áreas de residência, como também os pontos de comércio como bares, oficinas, lanchonetes e o Bistrô Rural que contribuem para o desenvolvimento local.

Figura 41 – Mapa mental produzido pelos alunos do 9º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficinas de Mapas, 2023.

Figura 42 – Mapa mental produzido pelos alunos do 9º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficinas de Mapas, 2023.

Figura 43 – Mapa mental produzido pelos alunos do 9º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficinas de Mapas, 2023.

Figura 44 – Mapa mental produzido pelos alunos do 9º ano



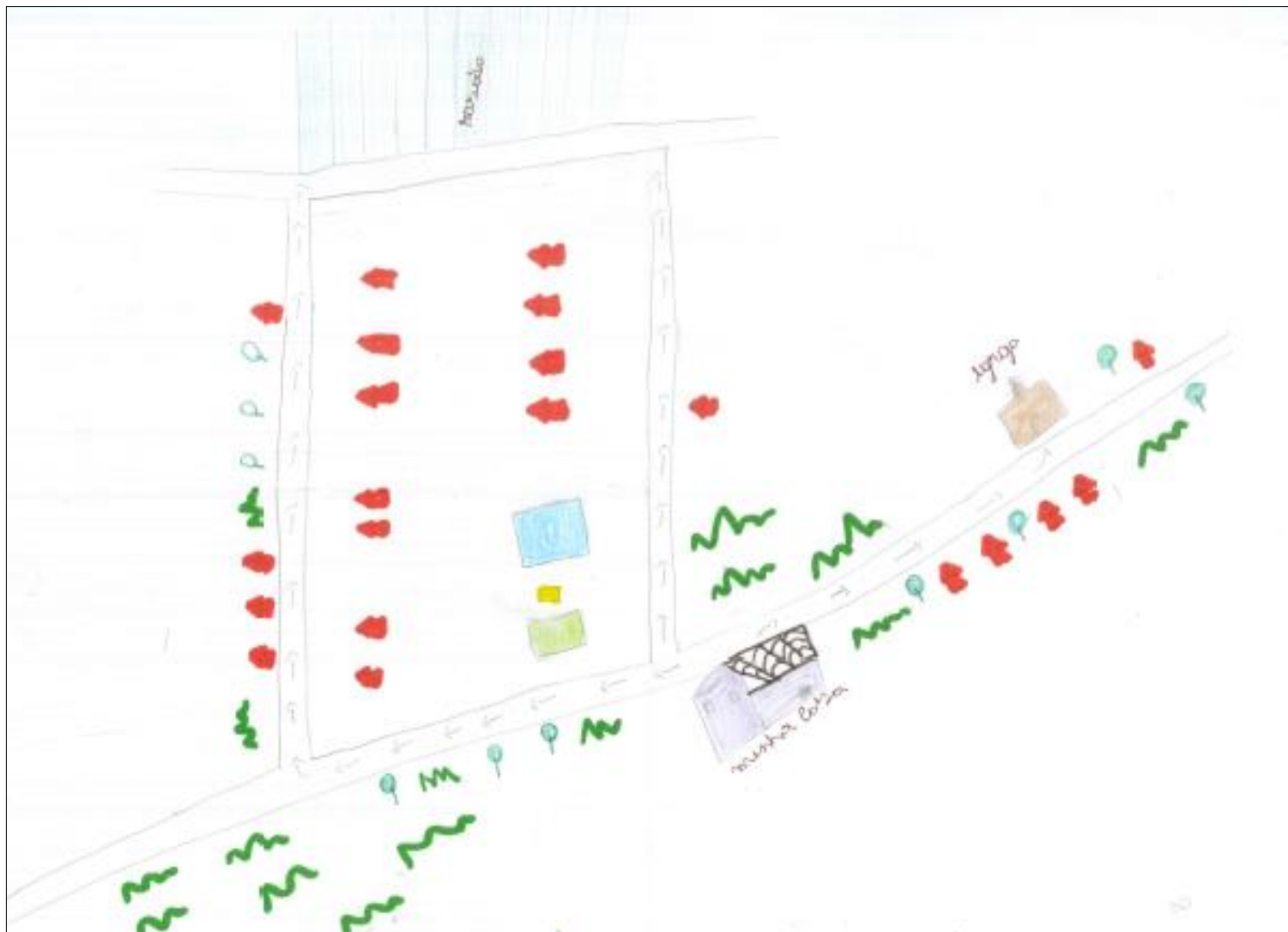
Fonte: Pesquisa de campo/ Oficinas de Mapas, 2023.

Nos mapas 43 e 44, os principais aspectos identificados na espacialização dos elementos do território local, referem-se às áreas de lazer, a exemplo dos campos de futebol, piscina e o espaço familiar, além dos locais de cultivo da agricultura. Percebemos, então, os diferentes olhares e significados em cada representação feita pelos discentes. A partir desses apontamentos, evidenciamos a importância de trabalhar com mapas mentais, no sentido de aproximar a cartografia escolar das práticas no ensino de Geografia.

A Cartografia Social, no âmbito do ensino de Geografia na escola Tiradentes, nos fornece possibilidades de utilizar-se das representações autorais, de forma significativa e contextualizada, pois a partir do diálogo e questionários feitos com os alunos, tivemos em vista refletir sobre a importância de os conteúdos de Geografia estarem em consonância com a razão global, sobretudo com o aspecto da realidade local, neste caso, em um território camponês. Gomes (2017, p. 109) chama atenção para a necessidade de uma “intencionalidade pedagógica que apresente dialogicidade, ludicidade e criatividade” na valorização da escala local intercalada com as dimensões da sociedade ao nível nacional e global.

A partir dessa intencionalidade, no segundo momento das atividades, os estudantes, individualmente, construíram mapas mentais de um espaço de vivência (Ver figuras 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53 e 54). Essa etapa foi fundamental para cada aluno que construiu seu próprio mapa mental considerando a trajetória da sua residência até o espaço de vivência escolhido para ser representado, como podemos identificar nas figuras destacadas abaixo.

Figura 45 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 8º ano



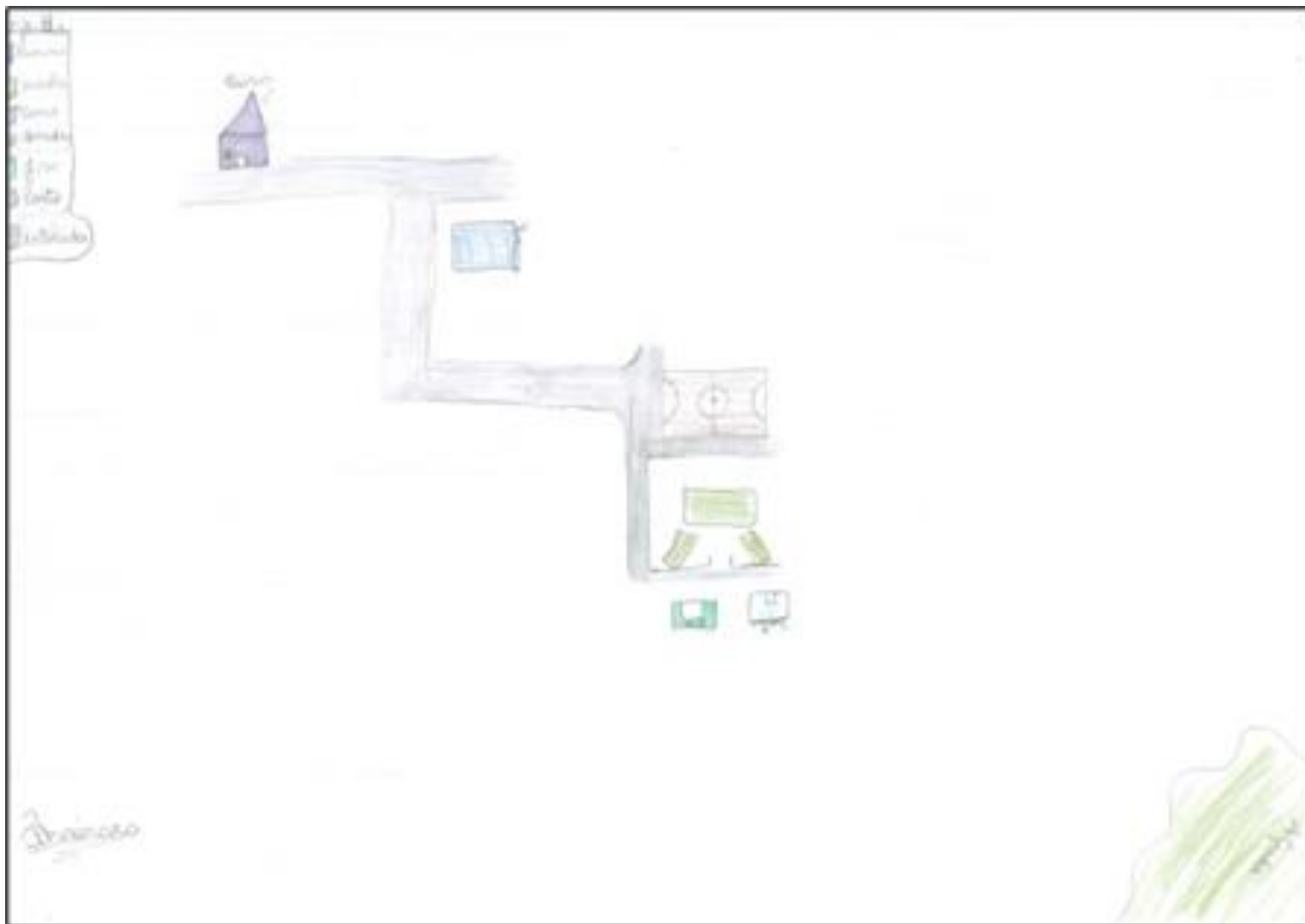
Fonte: Pesquisa de campo/ Oficina de Mapas, 2023.

Figura 46 – Espaços de vivência representados pela aluna do 8º ano



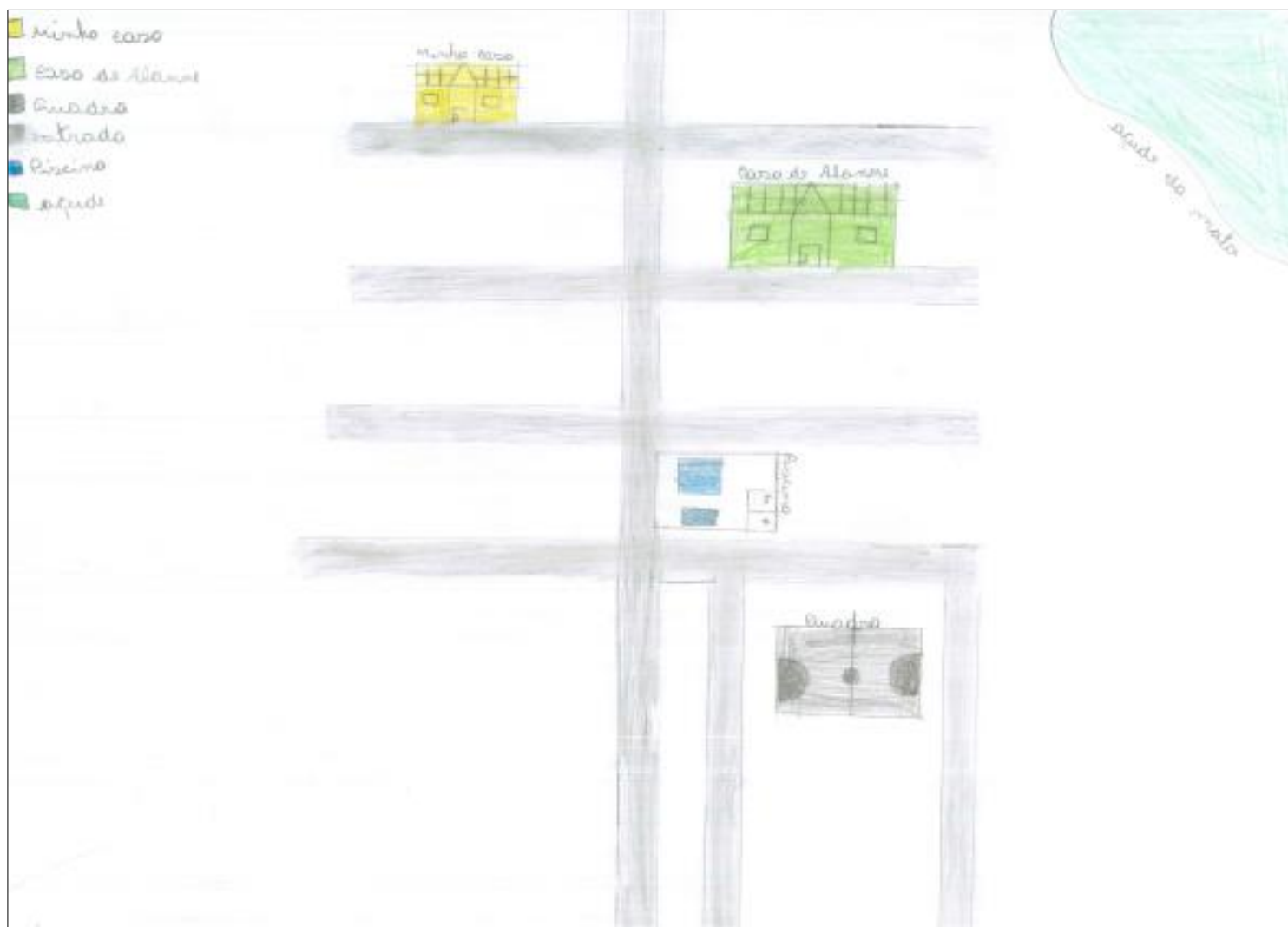
Fonte: Pesquisa de campo/ Oficina de Mapas, 2023.

Figura 47 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 8º ano



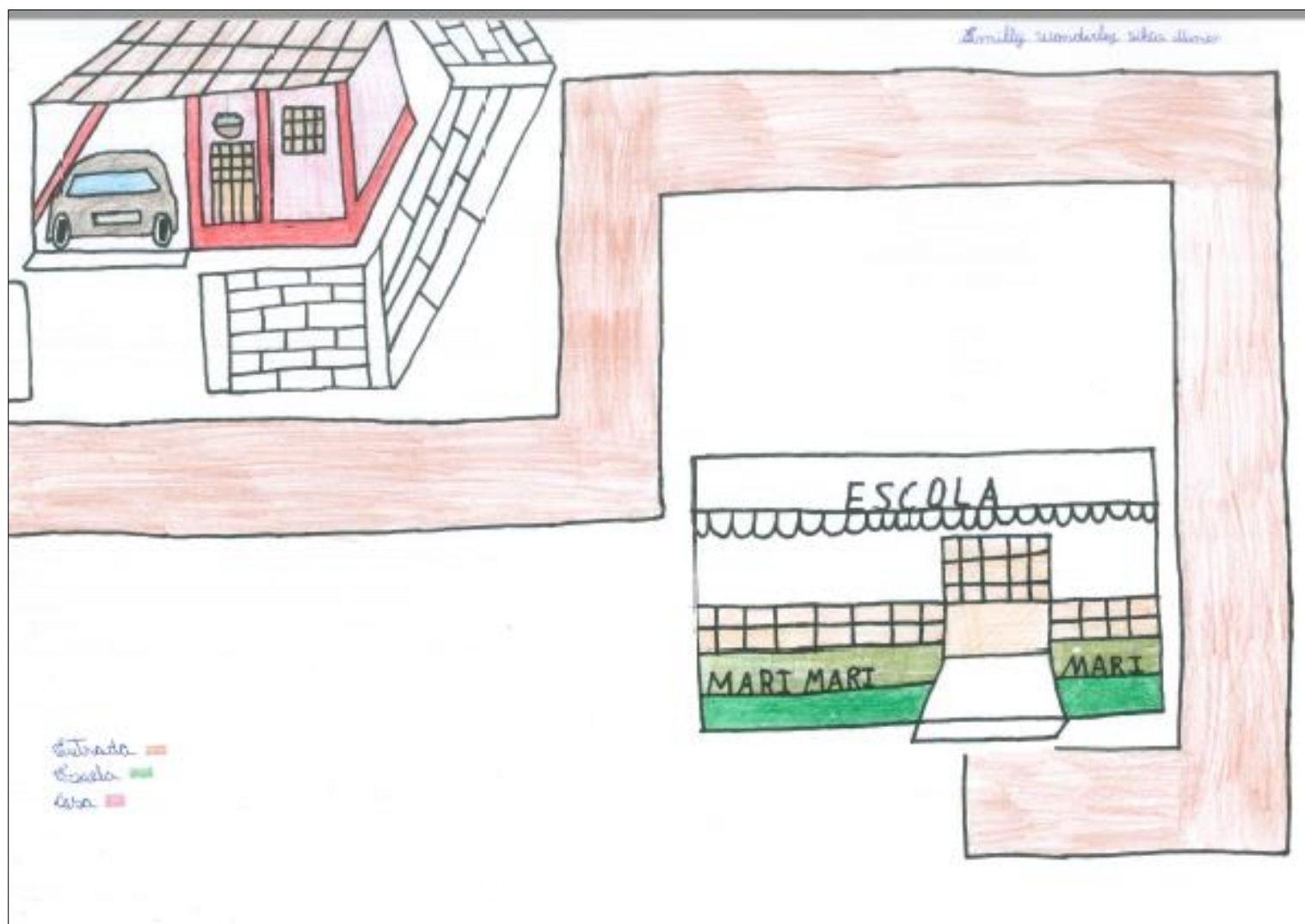
Fonte: Pesquisa de campo/ Oficina de Mapas, 2023.

Figura 48– Espaços de vivência representados pelo aluno do 8º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficina de Mapas, 2023.

Figura 49 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 8º ano



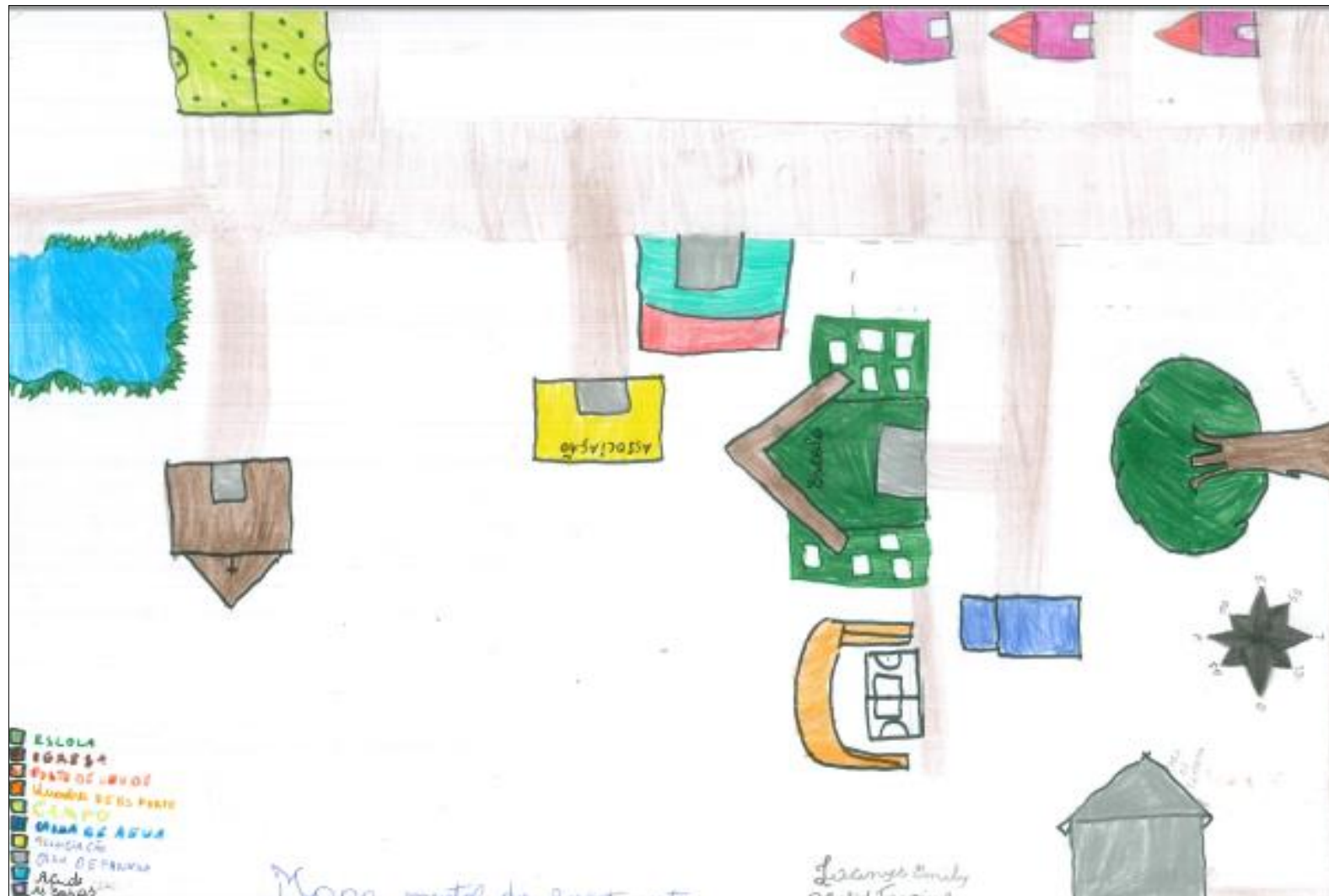
Fonte: Pesquisa de campo/ Oficina de Mapas, 2023.

Figura 50 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 9º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficina de Mapas, 2023.

Figura 51 – Espaços de vivência representados pelo aluno do 9º ano



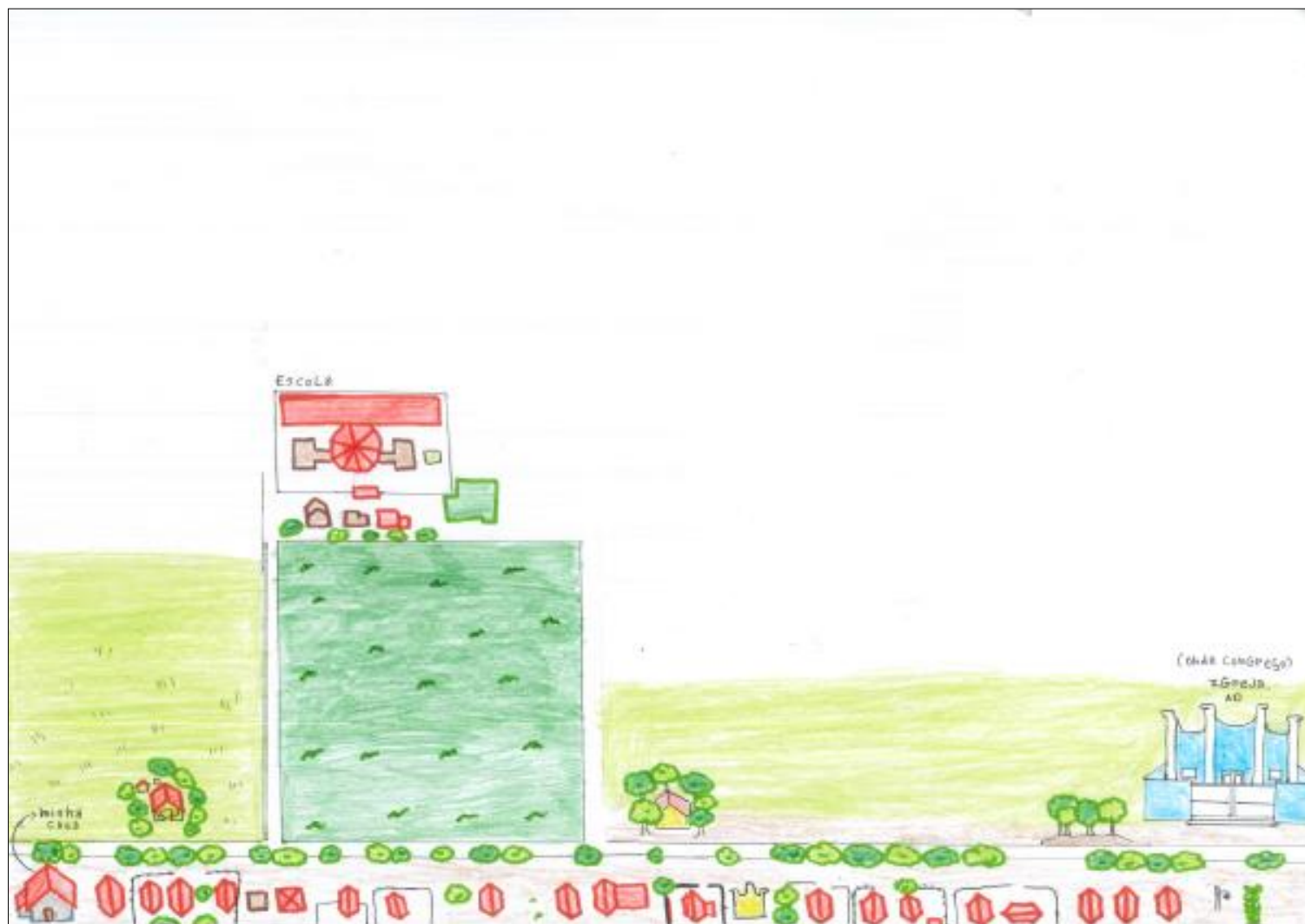
Fonte: Pesquisa de campo/ Oficina de Mapas, 2023.

Figura 52 – Espaços de vivência representados pela aluna do 9º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficina de Mapas, 2023.

Figura 53 – Espaços de vivência representados pela aluna do 9º ano



Fonte: Pesquisa de campo/ Oficina de Mapas, 2023.

177

As representações de espaços de vivência citados acima adquirem um sentido particular para cada discente, de modo que os sentidos simbólicos estão diretamente vinculados aos significados atribuídos à maneira como interpretam a realidade representada. Percebemos que os participantes foram inserindo elementos presentes no seu trajeto diário, deste modo, chamamos atenção para a figura 45, em que o aluno representou o trajeto da residência para os lotes de cultivo, em outros termos, os roçados comumente conhecidos. Neste sentido, o aluno do 8º ano explicou que escolheu representar o roçado “porque é um lugar que estou sempre ajudando meus pais no cultivo e na colheita, porque tenho que trabalhar com eles. Porque é o lugar onde mais tenho convivência e nosso sustento, agora assim, eu fico muito cansado pra estudar, sabe”.

Já nas representações 46, 47 e 48 os alunos escolheram traçar o trajeto da sua residência para o parque de vaquejada, o campo de futebol, a piscina e a quadra de esportes. Na fala de alguns alunos, expressa os significados e o que esses espaços representam para eles, “é um canto onde eu me sinto feliz” (Aluno do 8º ano). Outro respondeu que “desenhei o caminho da casa até a quadra, a piscina e o parque de vaquejada porque são lugares que gosto de passar a maior parte do tempo” (aluna do 9º ano). Já a fala de outro aluno do 9º ano esclarece que “são os lugares que a gente fica reunido com os amigos, a gente se diverte depois da escola”.

Nas figuras 49, 50, 51 e 52, os discentes representaram principalmente o trajeto para a escola, pois “a escola porque aprendo a ler e porque quero ter um trabalho melhor pra ajudar meus pais” (aluno do 8º ano). “Eu gosto da escola e meus pais disseram que eles lutaram demais para conseguir, é muito bom mesmo (Aluna do 9º ano)”. Dentre os alunos, duas representaram o trajeto para a igreja, segundo a aluna do 8º ano “é onde eu congrego com minha família e participo de muita coisa lá” (Figura 53). Me sinto muito bem lá, é o lugar que mais me sinto feliz no assentamento” (Figura 54).

Nas falas e representações através dos mapas mentais, o assentamento e os elementos são destacados pelos alunos como um espaço familiar, não percebendo o processo de luta e resistência enquanto parte da organização coletiva que levou à conquista do seu território. Embora tenham uma dimensão de todo o processo de reivindicação, durante as atividades verificamos haver um distanciamento dos jovens em relação à sua identidade territorial, ou seja, com as dinâmicas do assentamento. Na geração atual, por não vivenciarem o processo de luta e resistência, muitos não sabem o que são movimentos sociais, reforma agrária, ou seja, o contexto político, cultural e social no qual estão inseridos não constitui um quadro de motivação, participação das ações na comunidade e na escola. Como os pais já conseguiram a terra, essa ideia de movimento e de luta está se perdendo na geração atual.

Desta forma, enfatizamos a importância de uma prática pedagógica que promova um diálogo entre o ensino de Geografia e educação no e do campo, na construção da leitura de mundo e da realidade. Conforme o pensamento de Freire (2019), uma educação problematizada é aquela que promove diálogos entre educador e educando como prática da liberdade. Isso nos leva a entender que os discentes, ao produzirem seus próprios mapas têm uma possibilidade de problematizar a realidade local, uma vez que para construir uma consciência crítica e reflexiva, o processo perpassa pela análise das reações cotidianas.

Esse pensamento remete a Callai (2001), quando afirma que a disciplina de Geografia deve ser considerada no âmbito das relações na sociedade. Isso leva a entender que a Cartografia Social nos permite avançar nessa perspectiva na escola Tiradentes, pois foi possível refletir com os participantes coletivamente sobre diferentes aspectos do território local. Portanto, ficaram evidentes questões como a luta por terra, a importância da escola do campo para a comunidade, a agricultura familiar e o trabalho na terra que nos levou a analisar as práticas educativas na disciplina de Geografia conscientemente, para assim identificar como o trabalho pedagógico visa promover a sustentação de uma identidade em construção.

3.3 O percebido e o vivido: a prática docente no ensino de Geografia e a significação dos saberes geográficos na escola Tiradentes

Como ponto de partida para nossas discussões, abordamos o ensino de Geografia na Escola Tiradentes. Neste contexto, destacamos a importância de a prática docente promover uma formação crítica e reflexiva. Ressalta-se aqui a necessidade de construir conhecimentos sobre o território local e os fenômenos sociais. É interessante que esses saberes produzidos em sala de aula desenvolvam habilidades interpretativas e analíticas nos alunos. A ênfase na dimensão do vivido sublinha um componente essencial na significação da disciplina de Geografia, indo além da mera memorização dos conteúdos ensinados.

Na realidade da escola do campo, significar o ensino de Geografia requer uma prática docente comprometida com uma formação que leve ao entendimento das interações e relações que moldam o espaço geográfico. Esse processo implica no desenvolvimento de atividades dinâmicas e participativas que envolvam os discentes, especialmente levando ao questionamento, interpretação e análise das relações estabelecidas na sociedade. Neste contexto, damos ênfase às práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora de Geografia na escola Tiradentes, no sentido de fortalecimento dessa concepção educativa.

Neste sentido, enfatizamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pela docente articularam as demandas locais dos discentes com as globais. Para isso, é essencial primar por um ensino que potencialize o diálogo entre diferentes saberes, comprometendo-se com a visão de Morin (2015) sobre a abordagem complexa. Isso ressalta a necessidade de romper as fronteiras das disciplinas tradicionais, requerendo a integração de diferentes áreas do conhecimento. Assim, o fazer pedagógico se constitui mediante interações, questionamentos e na produção de saberes; o autor defende que os discentes devem tornar-se capazes de articular objetividade e subjetividade, razão e emoção, sujeito e objeto.

Nesse processo, o conhecimento geográfico comporta a possibilidade de responder às incertezas; porém, não se resume a informações, mas propõe soluções. Segundo Morin (2011), a educação deve cultivar a capacidade do discente de questionar e lidar com a complexidade da incerteza, o que ele chama de pensamento complexo. Neste caso, é necessário considerar os aspectos sociais, culturais e emocionais a partir de uma abordagem que reconheça as diferentes dimensões da vida humana. A visão do autor nos leva a entender que a aprendizagem é para ao longo da vida, sendo o ensino não limitado ao ambiente escolar, mas exigindo constante adaptação às transformações que ocorrem no espaço e na sociedade.

Desta forma, identificamos que dar significados aos saberes geográficos na sala de aula requer uma atualização e formação constante dos docentes, ao estarem cientes de que as transformações impactam diretamente na sociedade, ou seja, mudanças globais, sociais, culturais e tecnológicas. Incorporar na prática exemplos do mundo ao seu redor enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos a importância de conectar os conceitos e categorias geográficas a situações reais e atuais na vivência dos alunos.

Neste sentido, há a necessidade de uma prática que integre os conhecimentos possuídos pelos alunos e situações de vida externas à escola, contextualizando-os no tempo e no espaço, para ampliar as reflexões e compreensão de mundo. Para isso, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 108) chamam atenção para uma “observação informal” e uma “observação sistemática dos fatos ou fenômenos do cotidiano”. Ainda segundo as autoras, um ensino significativo na disciplina de Geografia envolve a interação entre saberes construídos; o saber do professor e o saber do aluno (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009).

Neste linear de pensamento sobre o saber geográfico ensinado, tivemos em vista analisar as práticas de ensino da professora de Geografia. Para isso, realizamos observações em suas aulas, levando-nos a questionar sobre o sentido da prática docente na escola Tiradentes. Neste contexto, a educadora ressalta, em seu depoimento:

olha, para mim, eu tento colocar o máximo, mas, por quê? Porque eu busco, eu me identifico com a questão do campo. Então, assim, eu tento ensinar Geografia de forma que esteja contextualizada. Por exemplo, vou dar minha aula sobre os continentes e tudo que tiver uma brecha, vou relacionando o geral para depois trazer para o lugar em que a gente está (DEPOIMENTO DA PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2023).

Um ponto esclarecido pela docente em sua fala refere-se à contextualização dos conteúdos, tendo como base as transformações na contemporaneidade em diferentes escalas. Deste modo, entendemos que as mudanças que vêm ocorrendo no mundo globalizado indicam para a necessidade de pensar a realidade sob diferentes olhares. Nesse contexto, no ensino de Geografia, ler o mundo significa compreendê-lo a partir dos processos, estruturas e mudanças contínuas, elementos essenciais na percepção do aluno em relação ao mundo à sua volta e no ambiente escolar. Isso se apresenta como um desafio para o ensino de Geografia.

Destacamos, então, a importância do pensamento dialógico como elemento crucial na construção de novos conhecimentos e saberes (MORIN, 2019). O autor citado esclarece que a educação deve valorizar e promover espaços de diálogos, pois é necessário que diferentes pensamentos sobre o mundo sejam abertamente debatidos em sala na aula. Por este motivo, superar as abordagens simplistas e lineares é o caminho para um ensino de Geografia rico e contextualizado em uma abordagem educacional reflexiva.

Desta forma, compreender o mundo, o país e o território em que vivemos e construímos relações requer reflexões sobre as interações no espaço. Neste sentido, nas aulas observadas, foi notável que a docente demonstrou preocupação em levar o aluno a descobrir o mundo, apesar dos desafios em trabalhar conteúdos complexos e contextualizar com as demandas dos sujeitos(as) camponeses, devido à diversidade geográfica, recursos pedagógicos limitados, necessidade constante de atualização e dificuldade dos alunos de compreenderem as diferentes escalas geográficas, dificultando entender as dimensões reais de determinados temas.

No quadro 9, destacado abaixo, citamos conteúdos discutidos em sala de aula pela professora de Geografia, trazendo enfoques sobre território, economia e sociedade.

Quadro 10 – Conteúdos trabalhados nas turmas do 8º e 9º anos

8º ano		9º ano	
Assuntos	Conteúdos	Assuntos	Conteúdos
América Anglo Saxônica	Estados Unidos- Aspectos políticos e econômicos	Oriente Médio	Formação dos países, divisão política e base da economia.

Explorando América Latina	Aspectos socioeconômicos e aspectos políticos	Continente Asiático	Extremo Oriente: Coreia do Norte, Coreia do Sul.
América Continental	Principais países, economia e cultura	Continente Asiático	Japão e China
África ¹⁷	Aspectos naturais, populacionais e econômicos do território		

Fonte: Aulas de Geografia/ Organização da autora, 2023.

No quadro 9, destacamos alguns conteúdos trabalhados pela docente nas turmas do 8º e 9º anos. Neste seguimento, ressaltamos que são temas presentes no currículo de Geografia dos anos finais do ensino fundamental e que demandam estratégias de ensino para tornar o conhecimento geográfico significativo. Compreender as diversidades culturais, econômicas, políticas e territoriais da escala continental para a escala local, antes requer que o aluno entenda seu papel no espaço. Dessa forma, a Geografia serve como uma ponte para descobrir o mundo, enfocar criticamente as questões ambientais e a relação sociedade/natureza (CAVALCANTE, 2008).

Logo, em um mundo globalizado, os conteúdos citados anteriormente desafiavam os discentes a compreenderem os fenômenos em diferentes partes do globo, assim como enfrentar os desafios em um mundo interconectado. Neste sentido, a professora de Geografia (2023) chama atenção para um ensino e aprendizagem que aproxime os conteúdos da realidade local na escola Tiradentes, enquanto uma escola no e do campo, lembrando que:

em relação ao ensino e aprendizagem eu busco e tento, pois quando a gente fala do ensino envolve o conhecimento e para enfatizar essa aprendizagem me preocupo em trazer o máximo para o conhecimento deles, mas que não fique fora do contexto deles. É interessante que muitas vezes o aluno tem que conhecer o lugar dele, mas também tem que conhecer o globo, né? O planeta Terra onde eles se inserem. Eu acho que entra nesse ensino e aprendizagem, essa visão de mundo, mas, ao mesmo tempo, essa questão de lugar de vivência deles (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2023).

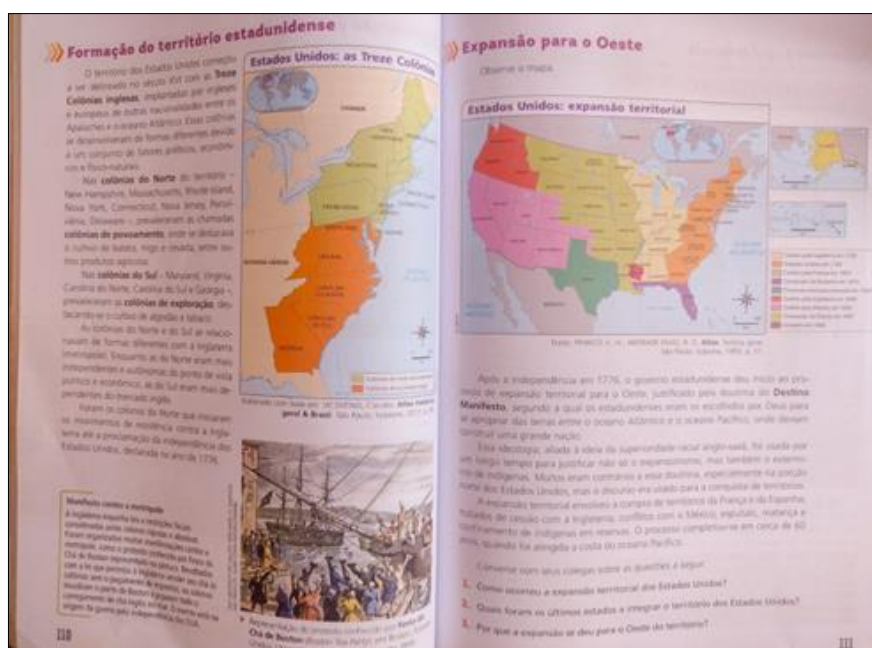
A fala da docente esclarece a importância de um ensino contextualizado para a construção do conhecimento dos alunos, promovendo assim um aprendizado significativo sobre o mundo ao seu redor e como eventos globais podem afetar sua comunidade. Esse

¹⁷ Observação: Infelizmente por questões de prazos não conseguimos observar a prática da professora de Geografia na aula sobre o continente africano.

pensamento aproxima-se da visão de Santos (1999) sobre o pensar em movimento, ao incentivar os estudantes a ler o mundo, compreender as interconexões locais e globais, assim como os fatores que moldam o espaço. Por esse motivo, a importância de um ensino que promova questionamentos e forme opiniões em um mundo interconectado.

Nas aulas sobre a América Anglo Saxônica, ela pôs em prática essa sua concepção de ensino e aprendizagem ao instigar os alunos a pesquisarem sobre os Estados Unidos, que ocupa lugar de destaque no cenário mundial, além de exercer forte influência econômica e cultural ao nível global e um elevado padrão de desenvolvimento (ver figura 55).

Figura 55 – Conteúdo sobre formação política e territorial dos Estados Unidos



Fonte: Livro didático do 8º - Geografia Espaço e Interação, 2023.

A Figura acima refere-se ao livro didático do 8º ano, uma das principais ferramentas utilizadas na escola, especificadamente pela professora de Geografia em suas aulas. Neste exemplo, são abordados aspectos da divisão política e formação territorial estadunidense. Nas suas aulas, é notório que a docente busca apropriar-se dos mapas no livro para explanar o conteúdo, e por ser um tema complexo exige uma aproximação com o contexto de vivência dos alunos. Assim, em termos culturais, utilizou exemplos como filmes, a língua, músicas, bebidas como a Coca-Cola e a moda para abordar a influência do país no nosso dia a dia.

Quanto às discussões do conteúdo apresentado sobre a América Latina, a ênfase foi na regionalização, dando respaldo para os aspectos socioeconômicos e políticos. Da mesma forma,

ao tratar da América Continental, a aula foi iniciada com a seguinte pergunta: por que é chamada de América Continental? Para explicar o conteúdo, utilizou-se de uma abordagem simples e visual, incorporando dinâmicas para incentivar a participação, consistindo em perguntas e respostas sobre os nomes dos países e suas capitais, além de explorar os mapas e atividades do livro didático “Geografia: espaço e interação”.

Sobre o uso de recursos pedagógicos, em seu depoimento, a Professora de Geografia (2023) falou sobre o uso do livro didático nas aulas de Geografia, ressaltado que:

não sei se você sabia, mas o professor tem a questão da autonomia de escolher os livros didáticos e muitos criticam o livro didático, mas quem escolhe o livro são os professores. Então, quando o professor vai escolher o livro, ele já tem que pensar qual realidade utilizar esse livro didático. Eu acho isso importante porque o livro é obrigatório para o ensino e o professor ao escolher o livro tem que ter a visão que é preciso correlacionar. A gente tem assuntos, por exemplo, no 6º ano estudamos só Geografia física, é preciso estudar e ler tudo que é relacionado à física. Na questão do 7º ano, tudo está relacionado ao território brasileiro. Tudo na questão que é do mundo, ele vai estar no 8º que começa a estudar um pouco o mundo, a população e depois começa a estudar os países. E no 9º ano a gente começa a ter a questão da globalização. Nesse processo, é sempre importante partir do geral e adentrar no local que é a realidade do aluno, sempre fazendo essa diferenciação de realidades em diferentes escalas do globo (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2023).

A docente critica a visão negativa construída em relação ao livro didático, uma ferramenta de ensino amplamente utilizada nas escolas. Por ser um material que segue uma estrutura linear, há a necessidade de o professor saber utilizá-lo em consonância com outras matérias e correlacionar com as diferentes realidades em que as escolas estão inseridas. Isso implica fazer a correlação dos conteúdos curriculares com os saberes locais, conforme explicado. Outro ponto abordado pela docente refere-se à contextualização dos conteúdos nos anos finais, destacando a importância de abordar a escala geral e adentrar no local.

Esse processo é perceptível em sua prática docente, embora haja limitações e desafios, é possível superá-los ao integrar outras possibilidades de recursos didáticos como atividades práticas, imagens, mapas e documentários, a fim de proporcionar um ensino dinâmico e correlacionado com as necessidades dos alunos. Nas turmas do 8º e 9º anos, a professora apropriou-se principalmente do livro didático para pesquisa e análise de mapas contidos no material. Além disso, utilizou um globo como ferramenta para discutir fuso horário, atividades escritas e documentários, como podemos perceber nas figuras destacadas a seguir.

Figura 56 – Atividade sobre os países da América



Figura 57 – Atividade sobre América Anglo Saxônica

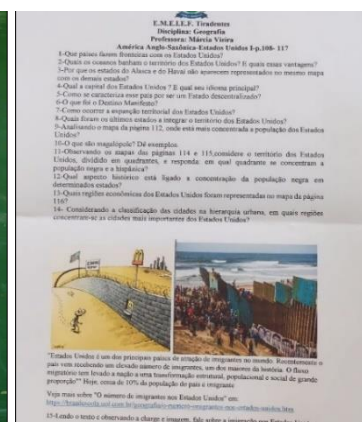


Figura 58 – Aula sobre o fuso horário da Ásia na turma do 9º ano



Figura 59 – Atividade prática na turma do 9º ano



Fonte: Observação das aulas de Geografia na Escola Tiradentes, 2023.

Nas figuras citadas, temos o uso de recursos pedagógicos como imagens, atividades impressas, o livro didático e o quadro branco para atividade em sala, a fim de incentivar a participação dos alunos. Na figura 55, temos um painel com imagens das bandeiras identificando alguns países da América do Norte, América Central e América do Sul, cujo objetivo foi discutir sobre a regionalização da América, incentivando os alunos a pesquisarem sobre os países e apresentarem. A figura 56 refere-se a uma atividade de pesquisa sobre América Anglo Saxônica, respondida com base no livro didático.

A figura 57 está relacionada a aula no 9º ano sobre o Continente Asiático. No conteúdo trabalhado, a docente fez uma relação da vegetação com o clima e os diferentes tipos na Ásia. Como ferramenta utilizou o globo e a lanterna do celular para mostrar a relação entre a rotação

da terra os diferentes fusos horários. Esse momento foi importante, ao haver uma contextualização a partir de perguntas feitas aos discentes, por exemplo, “A vegetação da tundra é semelhante à do Brasil?” “E a vegetação do assentamento tem alguma semelhança?” A metodologia utilizada facilitou a compreensão dos estudantes que estavam apresentando dificuldades em compreender o conteúdo.

Outra estratégia metodológica foi perguntar: “você sabem dizer quais os países mais populosos?” É importante estimular a participação e manter os alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, já que o envolvimento ativo e reflexivo também contribui na construção do saber geográfico, principalmente ao trazer os conhecimentos curriculares para o cotidiano. Segundo Callai (2001, p.12), “nos dias atuais, o aluno não somente aprende, ele produz saberes”. Esses conhecimentos devem ser considerados na escola e pelo educador. Sobre isso, os saberes do cotidiano se constroem no espaço geográfico que a comunidade e aluno estão inseridos, deste modo, analisar a realidade ultrapassa o lado científico, pois é um espaço vivido.

Neste sentido, ao adentrar nas discussões sobre Japão e Coreia, destacando o desenvolvimento tecnológico, foi necessário trazer para o diálogo a vivência do aluno, apresentando exemplos de elementos presentes no dia a dia, como celulares, carros, motos, animes e gêneros musicais como o k-pop, citando a importância da Geografia para entender essa dinâmica. Sobre a prática no ensino de Geografia, a docente destaca:

eu procuro trazer ao máximo a questão desse conhecimento, da vivência deles e seus saberes. Eu acho que quando você é um professor, seja de qual área for, você tem que conhecer a comunidade, tem que conhecer a clientela do aluno para tudo que for possível inserir na realidade dele para dentro das aulas, ter essa questão desse contexto interligado (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2023).

A partir desses apontamentos, entendemos que significar o ensino de Geografia passa pela necessidade de compreender, em sala de aula, as transformações espaciais que precisam ser introduzidas no contexto da realidade dos alunos. Entretanto, é importante considerar que ensinar Geografia e fazer com que esse conhecimento seja apreendido pelos discentes é desafiador. Além dos profissionais sobrecarregados, falta formação para os professores que lecionam em escolas do campo. Mais que isso, a influência governamental acentua os entres, por requerer mais esforço, dedicação e planejamento que nem sempre acontece.

Logo, ensinar significa criar possibilidades para a construção de novos conhecimentos e saberes. Requer um entrelaçamento entre o vivido e o percebido, ou seja, a geografia do cotidiano dos alunos. Sobre isso, a professora de Geografia (2023) afirma:

A gente procura trazer o máximo possível de conhecimento através de diálogo, através de mapas, através da vivência deles, né? A gente traz essa vivência, esse conhecimento deles, né? A gente não busca aquela educação bancária, mas procura promover uma educação onde o aluno seja também inserido no ensino e tento trazer o aluno para o diálogo, para pensar seu espaço de forma contextualizada com os conteúdos obrigatórios e tentando fazer uma ponte entre esses conhecimentos.

Os saberes cotidianos são produzidos no espaço geográfico, e é a partir de um ensino contextualizado que os discentes percebem as relações espaciais em casa, na igreja, na escola, na comunidade, ou seja, nos espaços simbólicos a partir da escala da vida cotidiana. É o que Cosgrove (2012, p. 220) explica ao dizer que “a Geografia está em toda parte”. Neste sentido, o autor chama atenção para o ato de geografizar o espaço, como um ato humano e parte de um mundo que se lê, vê, é representado por símbolos e significados. Destacamos, então, a importância de o aluno perceber, se organizar, se territorializar e se inserir no mundo ao trazer para as aulas a dimensão das experiências no território local.

Percebemos que a professora de Geografia se utilizou de diferentes recursos pedagógicos, além disso, demonstrou uma prática em consonância com a realidade do assentamento. Contudo, ressaltamos que nem sempre essa contextualização acontece ou torna-se quase imperceptível, por englobar um conjunto de desafios, principalmente envolvendo um currículo generalizado que abarca uma problemática na educação básica em escola do campo. Outro problema são as metodologias, que em alguns momentos não tornam a Geografia atrativa, além da dificuldade para adaptar os conteúdos à realidade da escola. A fala da docente esclarece essa dificuldade, por haver uma demanda das avaliações nacionais.

Eu acho que o maior desafio é a exigência que tem com as avaliações nacionais. Quando a gente pega as avaliações nacionais, não sei se você sabia, mas a escola que tira uma nota baixa na avaliação nacional e que também tem a avaliação municipal, então a escola se volta mais para isso e eu acho que até por causa disso a gente está perdendo mais a questão de trabalhar a educação do campo. Porque se a gente ficar focado na educação do campo o aluno pode perder os conhecimentos necessários para a avaliação. Aliás, não é que perde, tem que relacionar sim! Mas muitas vezes a gente tem que utilizar, a gente que nem é da área, a gente tem que utilizar para o aluno conhecer esse conhecimento para as avaliações nacionais. Porque se a gente tira notas baixas nas avaliações, a nota do IDEB cai e a escola perde verbas. Então, quando acontece isso, é um incentivo para você ficar ligado só focado na questão das

avaliações e com isso a gente perde muito. Então, se a escola não estiver bem nas avaliações nacionais, municipais e estaduais, perdemos porque o que vale é o quantitativo e não a qualidade do ensino (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2023).

Há uma relação entre as demandas das avaliações nacionais e responsabilização do professor em relação a uma política de resultados, que não foca na qualidade do ensino, mas no quantitativo. Essa questão leva à valorização de um “currículo onde apenas o necessário está previsto” e os professores “meros executores dos rituais previstos” (ARROYO, 2013, p. 51). A visão do autor vai ao encontro da afirmação da professora de Geografia (2023), citada anteriormente, levando a entender que no sistema educacional, ensinar para avaliar ainda é sagrado. Para Arroyo (2013), percebe-se que estão postas as disputas nos territórios da docência e do currículo, seja em escolas urbanas, rurais ou do campo.

Essas disputas levam a novas formas de luta e resistências na escola do campo. Voltando ao ensino de Geografia, é interessante citarmos o Projeto Xadrez, idealizado pela professora de Geografia na escola Tiradentes. Inicialmente, a proposta surgiu para complementar a carga horária (ver figura 60). Segundo a docente, vem tomando outras proporções; hoje, o projeto tem como objetivo “motivar o interesse dos alunos pelos conhecimentos geográficos através do lúdico, utilizando o xadrez como ferramenta pedagógica” (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2023). É importante explicar que o projeto está sendo desenvolvido na disciplina de Artes, na qual também leciona. Contudo, o conteúdo, segundo a docente, é focado na Geografia, sobretudo para trabalhar o conceito de Território.

Figuras 60 – Projeto Xadrez desenvolvido nas turmas do 8º e 9º anos



Fonte: SALES, Márcia vieira dos santos, 2023.

A Professora de Geografia (2023), em seu depoimento, explicou que “conhecer o jogo xadrez é saber a importância da conquista do território para o uso e estratégia do jogo. Relacionar isso ao conceito de Território na Geografia facilita essa compreensão”. Na sua fala, percebemos que o xadrez como recurso pedagógico pode contribuir na assimilação do aluno em relação ao conteúdo da disciplina de Geografia, por conseguinte, na compreensão do seu território. O uso de metodologias com técnicas lúdicas no ensino torna-se cada vez mais recorrente, entretanto, é importante destacar que o professor não pode esquecer que na aprendizagem o foco é construir uma consciência crítica e reflexiva.

Em relação à proposta do Xadrez como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia, é possível associar conteúdos como “coordenadas geográficas, através das casas e colunas no tabuleiro; a importância da conquista do seu território e dá para relacionar a geopolítica com o próprio jogo” (PROFESSORA DE GEOGRAFIA, 2023). Percebemos que a docente utiliza-se de variadas metodologias e ferramentas pedagógicas que desempenham uma função crucial no ensino e aprendizagem.

Desta forma, nesse processo de construção do saber geográfico, há diferentes realidades; assim sendo, existem díspares caminhos e possibilidades trilhados pela docente. Como diz Manoel de Barros (2010, p. 110), “que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós”. Concordamos com esse pensamento ao refletirmos que a prática docente na disciplina de Geografia na escola Tiradentes precisa ir além das questões sociais, pois não é possível pensar a aprendizagem desvinculada do contexto da escola e do aluno, assim, exige um ensino contextualizado, envolvente e significativo. Percebemos haver um esforço nesse sentido, contudo, isso não exclui os desafios e dificuldades enfrentados em uma escola de assentamento, desde os aspectos institucionais até o currículo, recursos didáticos, formação docente e prática em sala de aula.

Por fim, não podemos negar a realidade dos alunos assentados. Ressaltamos que o Assentamento Tiradentes é um espaço pedagógico que permite um pensar geográfico e uma articulação entre saberes locais e conhecimentos científicos, possibilitando, assim, uma articulação dos dizeres e fazeres com a identidade territorial dos sujeitos(as), sua memória, laços e valores. Diante do exposto, o ensino de Geografia torna-se uma ponte para os discentes refletirem sobre sua existência, resistência e rememorar o processo de luta que originou o seu território e a escola. Entretanto, ainda é necessário repensar e adotar uma abordagem reflexiva na disciplina de Geografia que fortaleça a educação no e do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: este não é o fim, mas o recomeço de uma trajetória possível

Retomando as discussões iniciais, até o momento, afirmamos que a construção de políticas educacionais para o campo brasileiro é um direito garantido constitucionalmente. No entanto, esse direito por muito tempo esteve ausente para os povos camponeses, historicamente subalternizados. Contudo, nas últimas décadas, no enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, os movimentos populares e sindicais vêm articulando ações que levaram à conquista dos marcos normativos que fundamentam a educação no/do campo, ao mesmo tempo, buscando adequar-se à realidade dos povos que vivem, trabalham no campo e têm particularidades territoriais próprias.

Percebemos, em nossas análises, que os marcos legais conquistados até então, cujo propósito é amparar as escolas do campo, vêm desempenhando um papel fundamental no âmbito das políticas públicas, pareceres, decretos e programas que fortalecem o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas com a realidade das diferentes comunidades camponesas. Neste cenário, as legislações voltadas à educação pública oferecem apoio para garantir diretrizes alinhadas com as especificidades do campo. Deste modo, os aspectos para enfrentar os desafios incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a possibilidade de flexibilização do currículo, contribuindo na valorização da cultura local e adaptação do calendário escolar ao ciclo das práticas agrícolas.

Logo, observamos haver uma repercussão das políticas públicas educacionais tanto em níveis de escalares, quanto na dimensão socioespacial local e coletiva, como verificamos na realidade da escola Tiradentes. Nesta esfera, permitindo aproximar da realidade camponesa, essa foi uma conquista no âmbito dos marcos normativos. Outra questão foi a possibilidade de fortalecimento da identidade dos povos do campo, além de sinalizar para a luta e a resistência dos diferentes contextos e territórios de produção e reprodução do modo de vida camponês.

Dentre estas conquistas, as escolas do campo recebem atenção particular com a instituição de programas governamentais direcionados a essa perspectiva educacional, com objetivos voltados para o fortalecimento das licenciaturas em educação do campo e para promover uma educação de qualidade, sobretudo com profissionais capacitados para atuarem em áreas de reforma agrária, a exemplo do Pronera, Pronacampo e Procampo. Esse processo envolve a defesa de um currículo contextualizado, especialmente que considere a diversidade de territórios, identidades, diferenças socioeconômicas e culturais. Busca, principalmente,

garantir acesso e permanência dos sujeitos(as) na escola, mediante estratégias que atendam as demandas das comunidades, a exemplo do transporte escolar e políticas inclusivas.

Percebemos então que, de fato, nos marcos legais conquistados com luta e resistência, em sua proposta há um incentivo à participação coletiva das comunidades, através de conselhos escolares e outras instâncias na tomada de decisões em relação ao funcionamento das escolas do campo. Em suma, as conquistas nos territórios institucionais representam um avanço considerável no fornecimento de estruturas necessárias para o desenvolvimento de práticas educativas que atendam as particularidades dos povos do campo.

Mais que isso, a educação no/do campo representa uma conquista para os povos do campo; neste sentido, perpassa uma série de conflitos e resistências. Esse processo de luta identifica as demandas por acesso à educação e escola de qualidade, principalmente contextualizada com os múltiplos contextos do campo, espaço este que comporta uma diversidade de povos, territórios e identidades. Evidenciamos que o espaço agrário, em suas diferentes escalaridades, apresenta uma heterogeneidade de relações e sujeitos, porém essa diversidade leva a um conjunto de desafios na implantação das políticas públicas.

Essa complexidade envolve um jogo de poder entre as demandas educacionais que surgem desde baixo, em um contexto que não é recente, e as formas de controle impostas pelo sistema educacional padronizado desde cima. Essa é uma realidade presente no campo, pois, inicialmente, esteve sob a organização da classe dominante, da elite agrária e, tardiamente, passou a estar na tutela do Estado. Não é de se admirar que as ações, programas e políticas educacionais, no cenário atual, no âmbito da educação no/do campo, enfrentam desafios para sua efetivação, de modo que contemplem as especificidades regionais e territoriais dos sujeitos que residem no campo, seja no âmbito nacional, regional ou local.

Constatamos, no estudo, que no âmbito do Assentamento Tiradentes a escola do campo assume um papel crucial na valorização da identidade local, pois é um espaço no qual os processos educacionais podem ser integrados à história de luta e resistências dos moradores por acesso a terra e educação. Isso requer práticas educativas específicas com uma abordagem metodológica que visualize a preservação da identidade territorial local, além de promover o desenvolvimento integral dos sujeitos(as) coletivos. Constatamos que o PPP da escola Tiradentes apresenta estratégias para implementar um currículo incorporado aos princípios e valores do assentamento, a fim de promover uma educação contextualizada.

Todavia, no fortalecimento da identidade coletiva na escola analisada, certamente há uma repercussão dos marcos normativos em âmbito local, assim criando condições para trabalhar a educação no e do campo. Ressaltamos que para os camponeses assentados, a

construção de uma identidade não se restringe a conquista do espaço físico, mas ao território, compreendido a partir das relações estabelecidas, sejam econômicas, culturais, políticas, sociais e educacionais que são estabelecidas coletivamente entre os sujeitos(as). Desta forma, pode-se dizer que a escola Tiradentes como território do saber, designa novas formas de refletir a produção e reprodução do modo de vida camponês. A construção dessa identidade envolve dois aspectos essenciais, conforme discutimos anteriormente sobre as referências identitárias na construção de territorialidades que constroem territórios, no sentido concreto e simbólico.

No entanto, destacamos, no decorrer do texto, que há vários desafios que envolvem a formação dos professores, pressões avaliativas, falta de recursos pedagógicos e infraestrutura limitada. Entretanto, evidenciamos que para superar esses desafios requer esforços da gestão municipal, gestão escolar, dos professores e da comunidade. Contudo, nem sempre ocorre essa parceria para somar estratégias voltadas à implementação bem sucedida do PPP, podendo ser perceptivas nas falas dos entrevistados citados no decorrer do texto.

Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Aragão (2011, p. 71), quando afirma que o acesso a escolas não é suficiente para contemplar a realidade camponesa, “tem que existir um Projeto Político Pedagógico eficiente, que contemple as reais necessidades dos docentes e discentes engajados nas diversas áreas de comunidades rurais existentes no país”. Somente assim as escolas do campo cumprirão a função de promover educação, igualdade, preparar os sujeitos(as) para a sociedade, promover desenvolvimento social e intelectual.

Como resultado, percebemos que a pressão da secretaria de educação por resultados nas avaliações e preparação para os exames nacionais influenciam no ensino, deste modo, a abordagem contextualizada e alinhada à proposta presente no PPP da escola Tiradentes é deixada, de certa maneira, em segundo plano. Assim sendo, há uma proposta de fortalecimento da identidade local, no entanto, vem se perdendo na unidade escolar e na própria comunidade. Entendemos haver uma conflitualidade de interesses, contudo, a construção de um PPP em consonância com as diretrizes do campo também representa um processo de luta e resistência.

Longe de ter como objetivo analisar o ensino na escola do campo, exclusivamente sob o viés da alfabetização em si, ou seja, pensá-la apenas como mais uma modalidade educativa, tivemos em vista alcançar outra perspectiva: analisar o papel da escola Tiradentes no fortalecimento da identidade e como as práticas de ensino na disciplina de Geografia podem contribuir com esse processo. Para isso, as reflexões sobre as dinâmicas territoriais foram importantes para entendermos que é na luta por terra e educação que vêm sendo construídos os elementos, materiais e referenciais simbólicos que sustentam a territorialidade camponesa.

A escola Tiradentes, por outro lado, vem assumindo uma função social relevante na manutenção da identidade territorial local e na constituição de espaços de resistência, ou seja, nas atividades de resistência dos camponeses na luta por melhorias no seu território, nos princípios filosóficos e pedagógicos que afirmam o Projeto Político Pedagógico e na organização curricular. A partir das falas dos entrevistados, percebemos que a unidade escolar enfrenta dificuldades na concretização das práticas formativas voltadas para esta concepção educativa. Um dos pontos destacados se refere à infraestrutura limitada, falta de formação e comprometimento do conjunto pedagógico e práticas correlacionadas com a realidade e identidade local dos sujeitos camponeses.

Outro ponto que podemos destacar são as burocracias institucionais que limitam a autonomia da escola, no sentido de fortalecer essa educação no/do campo. A escola tem que dar conta das exigências solicitadas pela secretaria da educação, neste caso, a concepção de currículo limita-se a mera transmissão de habilidades, competências e avaliações de resultados. Porém, não significa que a escola Tiradentes não propõe possibilidades educativas que seguem na contramão do currículo homogeneizador e de um ensino conteudista. Então, é essa resistência que faz com que alguns docentes e a gestão da escola procurem reinventar suas práticas na busca por uma reestruturação curricular, isso pode ser percebido nos projetos desenvolvidos na escola, no PPP e nas reivindicações da comunidade, quando necessário.

Esse é um dos pontos que aprofundamos no decorrer da escrita da dissertação, pois, a partir dessas indagações, refletimos como a escola tem em vista trabalhar as vivências dos educandos, mesmo sem apoio de forma consolidada das políticas públicas, das diretrizes curriculares e do material didático. Nesta perspectiva, é importante reconfigurar formas de resistência mútua que levam à conformação da manutenção de uma identidade coletiva. Essa questão exige um ensino de Geografia que leve a um questionamento criativo e participativo, no entanto, exige uma prática que transforme, ensine e envolva os discentes no processo.

Entretanto, também evidenciamos um trabalho coletivo, envolvendo uma relação dialógica entre a escola Tiradentes e a comunidade, em parceria com professores da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Através do projeto voltado para a formação continuada de professores na escola do campo, demonstram que essa parceria envolve uma resistência, deste modo, evidenciamos que a unidade escolar investigada, nos últimos anos, alcançou várias conquistas no âmbito da infraestrutura, a exemplo da biblioteca, da brinquedoteca e de salas climatizadas. Para além da organização espacial, os projetos desenvolvidos pelos professores da UFPB promovem o fortalecimento da educação no/do campo e práticas em consonância com a realidade local.

Assim, nos propomos, no decorrer desta pesquisa, a pensar o ensino e aprendizagem na disciplina de Geografia na escola Tiradentes, elencando a importância de práticas educativas que se aproximem da realidade vivenciada pelos alunos. Desta forma, o pensar e o fazer pedagógico devem estar proferidos ao propósito de construir conhecimentos articulados aos saberes locais e construir uma noção espacial dos discentes sobre o espaço vivido e as relações externas ao seu território.

Neste contexto, ao investigar sobre as contribuições das práticas de ensino em Geografia para a educação no/do campo na escola Tiradentes e como estão associadas à emancipação e valorização dos saberes cotidianos desses sujeitos, percebemos que nas aulas há um esforço para construir conhecimentos e não apenas transmiti-los. Um passo importante demonstrado foi a integração dos conteúdos geográficos aos espaços de vivência e às experiências locais. A disciplina de Geografia é relevante na significação e ressignificação do processo de ensino e aprendizado, prezando pelo fortalecimento da identidade territorial dos discentes assentados.

Além disso, as estratégias pedagógicas adotadas pela professora de Geografia, através do uso de diferentes recursos, têm potencial para estimular uma participação dos discentes, fortalecendo a identidade, a autonomia e a capacidade crítica de questionamentos. Entretanto, há um conjunto de desafios enfrentados pela docente e que dificultam sua prática, um deles refere-se à construção da identidade territorial, pois a geração atual não partiu das lutas e reivindicações, e aqueles que conquistaram seus lotes não têm mais a efervescência de antes, o que não influencia na construção de um olhar reflexivo em relação à luta por terra.

É importante pensar novas possibilidades de recursos pedagógicos que auxiliem a prática desse processo de conexão dos conceitos à vivência cotidiana, assim como a busca por formação continuada. Neste caso, a Cartografia Social como ferramenta metodológica abriu um leque de possibilidades de reflexões sobre um ensino de Geografia que contribua com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados com a própria realidade. Percebemos que durante a construção dos mapas mentais, os discentes apresentaram diferentes olhares e dimensões das potencialidades e fraquezas do seu território, citando aspectos que precisam ser melhorados no assentamento. Isso demonstra um saber sobre a organização espacial, os aspectos históricos e políticos da luta que possibilitou a conquista do seu território e da escola.

Aqui, percebemos a existência de materialidades e simbologias que envolvem a territorialidade desses sujeitos(as), assim como a construção de uma identidade territorial. Portanto, o ensino de Geografia na escola Tiradentes busca o fortalecimento da identidade local, no entanto, demanda um repensar da prática, pois ainda há muito a ser feito para fortalecer a educação no/do campo, promover a valorização dos saberes e fazeres do cotidiano, em outras

palavras, um ensino e aprendizagem que torne a escola um espaço emancipador. Ressaltamos que deve ser uma ação de participação coletiva, desde a gestão, a coordenadora pedagógica, os docentes, a gestão municipal e a própria comunidade. Por fim, é essencial reconhecer a existência dos saberes para fortalecer a identidade territorial, mas também promover uma consciência crítica e participativa

REFERÊNCIAS

Fontes Bibliográficas

ALMEIDA, M. G de. **Diversidade paisagística e identidades territoriais e culturais no Brasil sertanejo**. In: ALMEIDA, M. G de; CHAVEIRO, E. F; BRAGA, H. C (Orgs.). **Geografia e cultura: os lugares da vida e a vida dos lugares**. Goiânia: Vieira, 2008.

APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-91.

APPLE, M. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013, 375 p.

ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982, p. 1-6.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017. 336 p.

AUED, B. W. **A vitória dos vencidos: Partido Comunista Brasileiro e ligas camponesas (1955-64)**. Florianópolis: Editora UFSC, 1986.

AZEVEDO, F. de. **Os sistemas escolares**. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, M. M. Educação e Sociedade. São Paulo: Nacional, 1985.

BATISTA, M.S. X. Movimentos sociais e educação popular do campo-Reconstituindo território e a identidade camponesa. In: JESINE. Edineide; **Educação e movimentos sociais**. Campinas, SP. Alínea 2010. p. 169-189.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BARROS, M.de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2010.

BICALHO, R. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Ecos. Científica**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 221-236. jan. 2018.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: ROSENDOHL, Leny; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs). **Manifestação da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

BRANDÃO, C. R. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. *Sociedade e Cultura*, V. 10, n. 1, Jan./Jun. 2007, p. 11-27.

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

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Arroyo, M. G. Caldart, R. S., & M. C. Molina, (Orgs.). **Por uma educação do campo** (pp. 148-158). Petrópolis, RJ: Vozes, (2009).

CALDART, R. S; MUNARIM, A; ROCHA, E. Novais; MOLINA, M. Ca. **Fórum Nacional de Educação no/do campo** – FONEC Notas para análise do momento atual da Educação no/do campo. Seminário Nacional, 15 a 17 de agosto 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

COSGROVE, D.A. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R.L; ROSENDAHL, Zeny (Org.). **Geografia cultural: uma antologia**. V. I. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Rio Grande do Sul: Unijui, 2013.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai/ago 2005.

CANDAU, V.M. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CAVALCANTE, L. S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

CLAVAL, P. **A geografia cultural**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2001.

CLAVAL, P. **O território na transição da Pós-modernidade**. Geographia, Niterói: RJ, ano I, n. 2, 1999.

COELHO, N. **A Tragédia de Mari**. João Pessoa: Ideia, 2004, 279 p.

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2007.

COSTA, A.M.M. **Movimentos sociais e ensino superior: ação coletiva e protagonismo na construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, 2012.252 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

COSTA, L. M. da. **A construção do Projeto Político-Pedagógico da escola municipal Tiradentes: desafios e possibilidades para a educação do campo**. 2010, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

COSTA, M.L; OLIVEIRA CABRAL, C. L. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

COSTA, N.O. **Cartografia Social: Instrumento de luta e resistência no enfrentamento dos problemas socioambientais na reserva extrativista Marinha da Prainha do Canto Verde, Beberibe, Ceará**. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós Graduação em Geografia na Universidade Federal do Ceará, 2016.

CRUZ, V. C. Territorialidades, identidades e lutas sociais na Amazônia. In: ARAÚJO, Frederico Guilherme Bandeira de; HAESBAERT, Rogério (Orgs.). **Identidades e territórios: questões e olhares contemporâneos**. Rio de Janeiro, p. 93-122, 2007.

DAHL, Zeni (Org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999. p. 169-189.

DALMAGRO, S.L. **Trabalho, coletividade, conflitos e sonhos: a formação humana no Assentamento Conquista na Fronteira**. 2002, 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FÁVERO, O. **Uma Pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB (1961-1966)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FELICIANO, C. A. **Movimento Camponês Rebelde, a reforma agrária no Brasil**. 1 ed. editora contexto São Paulo, 2006, 205 p.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Silvério. **Territórios e territorialidade: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA)**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 1-9, jun/ago, 1999.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA)**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 1-9, jun/ago, 1999.

FERNANDES, B. M. Educação no/do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Por uma educação no/do campo**: Campo-Políticas 7ª Publicações-Educação. ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 39-65.

FERNANDES, B. M. Via Campesina. In: CALDART, R.S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (Orgs.). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

FERNANDES, B. M., Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (2009). Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G. CALDART, R. S., & M. C. Molina, (Orgs.). **Por uma educação do campo** (pp.20-63). Petrópolis, RJ: Vozes.

FERNANDES, B. Ma; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronera. **Revista Educ. Soc**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.545-567, jul.-set., 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FINATTO, R. A; FARIAS, M. I. **A Cartografia Social como recurso metodológico para o ensino de Geografia**. Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v 25, 03, 2021.

FRASSOM, M. Fotografia, contexto e análise no ensino e pesquisa em Geografia. **Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia Maringá**, v. 13, n. 2, p. 4-27, 2021.

FREIRE, P. **Ação cultura para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREITAS, L. C. de. **Organização do trabalho pedagógico**. Revista de Estudos. Novo Hamburgo, ano 14, nº1, julho, 1991.

FUSARI, J. C. **A construção do projeto de ensino e avaliação**. Série Ideias, nº 8. CONHELETO, M. C (Org.). São Paulo: FDE, 1990.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIRARDI, E. P; FERNANDES, B. M. **A luta pela terra e a política de assentamentos rurais no Brasil**: a Reforma Agrária. Revista conservadora: São Paulo, nº 8, 2008, pp. 73-97.

GIROTTI, E. D; GIODANI, A. C. C. **Princípios do ensinar-aprender geografia**: apontamento para a racionalidade do comum. Geografia. v. 44, n.1, jan/jun,2019.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GOMES, M. F. V. B. **Cartografia Social e Geografia Escolar**: aproximações e possibilidades. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 7, n. 13, p. 97-110, 2017.

GURAN, M. **Considerações sobre a constituição e a utilização de um corpus fotográfico na pesquisa antropológica**. Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da FFLCH – USP, 2005.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização**: Do Fim dos Territórios à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, R. **Território e multiterritorialidade**: um debate. Revista GEOgraphia - Ano IX – N.17, p, 19-45, 2007.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KAYSER, B. O geógrafo e a pesquisa de campo. **Boletim paulista de Geografia**, n. 84, São Paulo, SP, 2006.

LORENZO, Ivanalda Dantas Nóbrega. **A construção da territorialidade camponesa no assentamento dona Helena, Cruz do Espírito Santo**. 2007.316 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, 2007).

LACOSTE, Y, **A geografia**: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Editora Papirus, 2005.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1990.

LEFEBVRE, H. **Lógica Formal/Lógica Dialética** (tradução de Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, 5. ed.

LEITE, C. M. **Educação, Ciência Geográfica e Geografia Escolas**: um exercício de compreensão sobre suas relações intrínsecas. Brasília, 2018. 300 p.

LEITE, S.C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEMOS, F.A. Nordeste: **o Vietnã que não houve – Ligas camponesas e o golpe de 64**. João Pessoa: Linha d'Água, 2008.

LORENÇO, N. P. **Da concepção de cooperação do MST à sua materialização no Assentamento Zumbi dos Palmares-Mari/PB**. 2014. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MARTINS, J. S. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1995.

MEDEIROS, M. D. de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**: O caso do Seridó Norte riograndense. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MELO, A. Á.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão. In: Anais do VO **Congresso Luso-brasileiro de História da Educação**. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

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

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MITIDIERO, M. A. J. **A ação territorial de uma igreja radical**: Teologia da Libertação, luta por terra e atuação da Comissão Pastoral da Terra no Estado da Paraíba. 2008. 480 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.

MOLINA, M. C. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo**: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M. C; ROCHA, M. I. A. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MORAES, A. C. R de. **Território e história do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORAIS, E. H. M de. **O papel do Ensino de Geografia no fortalecimento da Educação do Campo e na (re)construção do território camponês local**. 2018. 163 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MOREIRA, E et al. **Reestruturação produtiva e paisagem rural na Zona da Mata Paraibana**. IX Encontro Regional de Estudos Geográficos. Aracaju, 2003.

MOREIRA, E. **Territórios de esperança**. João Pessoa: Projeto de Pesquisa. CNPq, 2006.

MOREIRA, E; TARGINO, I. **Capítulos de geografia agrária da Paraíba**. João Pessoa: Universitária/UFPB, 1997. 332p.

MORIN, E. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 1999.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. Tradução de Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNARIM, A; Locks, G. A. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de Professor**, vol. 15, núm. 1, 2012, p. 83-95.

NASCIMENTO, L.K. **O lugar do ensino da Geografia: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia: São Paulo, 2012.

NOVAES, R. R. A questão agrária e o papel da igreja na Paraíba. In: PAIVA, Vanilda (Org.). **Igreja e questão agrária**. São Paulo: Loyola, 1997.

OLIVEIRA, I. A. **Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire**. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, M. E. B. de. **As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia: o projuvem campo – saberes da terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária**. 2015. 378 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PAIVA, I. A. A construção do projeto político pedagógico. In: FOERSTE, E. **Por uma educação do campo: projeto político-pedagógico da educação do campo**. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

PAIVA, V. **História da educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, A.A. **Pedagogia do movimento camponês na Paraíba: das ligas camponesas aos assentamentos rurais**. João Pessoa: Ideia /Edutora Universitária, 2008.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009, 383 p.

PORTO, M. D.P de; LAGE, I.L.C. CEPLAR: **História de um sonho coletivo**. João pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 1994.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires**, Argentina, set. 2005.

RAFFESTIN, C. Immagini e identità territoriali. In: DEMATTEIS, G. e FERLAINO, F. Il mondo e i luoghi: geografie delle identità e del cambiamento. Torino: IRES, 2003. p.3-11. RAFFESTIN, **Claude Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

RATZEL, F. [1899]; Ratzel – **Geografia**. S. I.: Ática, 1990. N.59. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (Orgs.) **Dicionário da Educação no/do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 456 p.

SANTOS, M. **A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, M. **Território e territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SANTOS, M. C. M dos; SILVA, J. O. T. da; OLIVEIRA, Daniel da Silva. **Conflitos sociais no campo paraibano**: a tragédia de Mari em 1964. In: XI - Encontro Nacional da ANPEGE. Presidente Prudente - SP. XI, 2015.

SANTOS, R. B dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação no/do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, Seropédica - RJ, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, R. B. **História da educação do campo no Brasil**: o protagonismo dos movimentos sociais. Teias: Micropolítica, democracia e educação, v. 18, n. 51, out a dez, p. 210-224, 2017.

SANTOS, S. C. M. dos, **Território e educação**: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo. 1. ed. Curitiba: Apris, 2020, 231 p.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 3. Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SAQUET, M. A. **As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade**. Geosul, Florianópolis, v. 22, n. 43, p 55-76, jan./jun. 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1983.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SERPA, A. **Por uma Geografia dos espaços vividos**: Geografia e fenomenologia. 1. Ed. São Paulo: contexto 2021, 128. p.

SERPA, A. Uma Geografia que se pratica no dia a dia. Geosaberes: **Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol. 11, p. 436-447, 2020.

SILVA, E.O. Campesinato e mobilidade espacial: **O estudo dos Projetos de Assentamentos de Tiradentes e Frei Damião**. 2012, 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, 2012.

SILVA, O. A. da; SANTOS, E. M. C; COELHO NETO, A. S. **Identidade, Território e Resistência**. 1. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. -3. ed.; 8. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUTO, J.V. **Entre a contestação e a superação. A produção camponesa no assentamento rural Tiradentes em Mari**. 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal da Paraíba, 2007.

SOUZA, J. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, M.A. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. 2 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

STEINKE, V. A. **Geografia e fotografia**: apontamentos teóricos e metodológicos. Brasília, DF: LAGIM/Unb, 2014.

STRECK, D. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interfaces**: Botucatu, p. 37-47, 2016.

SUERTEGARAY, D. M. A. **Notas sobre epistemologia da Geografia**. Cadernos Geográficos Florianópolis, 2005, 63.p.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L. Diretrizes curriculares para a educação do campo: uma contribuição ao debate. In: VENDRAMIN, C. R.; MACHADO, F. I (Orgs.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TEIXEIRA, A. **A educação escolar no Brasil**. In: PEREIRA, L; FORACCHI, M. Educação e Sociedade. São Paulo: Nacional, 1985.

VARELA, F. **A questão agrária nacional e assentamentos rurais na Paraíba**. João Pessoa: Idéia, 2006.

VEIGA, I, P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. (Orgs.). **Escola Fundamental: currículo e ensino**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. **Escola e movimento social: experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WANDELEY, M.N.B. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Sociedade e Agricultura**, Porto Alegre, n.15, out, 2000.

ARAGÃO, Wellington Alves. **Questões agrárias e a educação do campo: uma análise do Assentamento Campo Verde, microrregião do Litoral Sul Paraibano**. 2011, 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

Disposições Legais Nacionais

BRASIL, **Ministério da Educação e da Cultura. Revista Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)**. Brasília, DF, 1959, n.8, ano 06, p.319 (Campanha Nacional de Educação Rural).

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 2, de 09 junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015.

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Organizado por Brasília, DF: Presidência da república. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 13 abril 2023.

BRASIL. **Decreto CNE/CEB nº 6.755**. Brasília: Conselho Nacional de Educação de 29 de janeiro de 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação no/do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, nº 9.394 de 1996, em seu artigo 28º.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDB)**, nº 4.024 de 1961. Brasília/DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei nº 11.947/2009, de 16 de junho de 2009**. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Altera a Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Poder Executivo, 25/Jul, seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Poder Executivo, 28/Mar, seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. MEC. **Lei 11.645/2008.** 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”.

BRASIL. MEC. **Lei nº 10.639, de 09 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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº3/2008-** Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 18 de fevereiro de 2008.

BRASIL. **Portaria nº - 391, de 10 de maio de 2016.** Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, n. 89, 11 mai. 2016.

BRASIL. **Portaria nº - 86, de 1º de fevereiro de 2013.** Ministério da Educação- Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, DF, n. 28, 04 fev. 2013.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº01/2002.** Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 3 de abril de 2002.

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

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 08/2012** – Brasília: MEC – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05/2012** – Brasília: MEC – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 38 de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL: **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**. Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 2 de fevereiro de 2006. Curitiba (PR) | 28 de fevereiro de 2020.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 82 p.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Prévia da População dos Municípios com base nos dados do Censo Demográfico 2022**. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Fontes Oraís – Entrevistas

FLORES, Josinal Barbosa das. Depoimento [Set.2023]. Entrevistadora, Lenira Lins da Silva, Mari/PB: Escola Tiradentes, 2023. 1 arquivo, mp4 (42 mim, entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre educação no/do campo e ensino de Geografia.

SILVA, Nívea Maria de Nascimento. Depoimento [Mai. 2023]. Entrevistadora Lenira Lins da Silva. Mari: Escola Tiradentes, 2023. 1 arquivo.mp4 (32 min), entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre educação no/do campo e ensino de Geografia.

CARNEIRO, Maria Betânia Neris. Depoimento [Mai. 2023]. Entrevistadora Lenira Lins da Silva. Mari: Escola Tiradentes, 2023. 1 arquivo.mp4 (40 min), entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre educação no/do campo e ensino de Geografia.

BARBOSA, Olga Maria de costa. Depoimento [Mai. 2023]. Entrevistadora Lenira Lins da Silva. Mari: Escola Tiradentes, 2023. 1 arquivo.mp4 (25 min), entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre educação no/do campo e ensino de Geografia.

TRINDADE, Luiz Augusto. Depoimento [Mai. 2023]. Entrevistadora Lenira Lins da Silva. Mari: Escola Tiradentes, 2023. 1 arquivo.mp4 (45 min), entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre educação no/do campo e ensino de Geografia.

SALES, Márcia Vieira dos Santos de. Depoimento [Jun. 2023]. Entrevistadora Lenira Lins da Silva. Mari: Escola Tiradentes, 2023. 1 arquivo.mp4 (40 min), entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre educação no/do campo e ensino de Geografia.

SOCORRO, Maria Xavier. Depoimento [Nov. 2023]. Entrevistadora Lenira Lins da Silva. Google Meet, 2023. 1 arquivo.mp4 (30 min), entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre educação no/do campo e ensino de Geografia.

COSTA, Luciélíio Marinho da. Depoimento [set. 2023]. Entrevistadora Lenira Lins da Silva. Google Meet, 2023. 1 arquivo.mp4 (35 min), entrevista concedida para a pesquisa de mestrado sobre educação no/do campo e ensino de Geografia.

APÊNDICES

Apêndice 1



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

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - REALIZAÇÃO DAS OFICINAS DE PRODUÇÃO DE MAPAS MENTAIS DO ASSENTAMENTO TIRADENTES

Objetivo – Fortalecer o autoconhecimento dos discentes da escola Tiradentes em relação ao cotidiano e sua identidade territorial no assentamento.

Etapa 1 – Aplicamos um questionário para compreender o olhar dos discentes sobre o seu território, ainda nessa etapa os discentes fizeram um diagnóstico participativo a fim de identificar as fraquezas e fortalezas do assentamento e da escola Tiradentes, destacamos as seguintes questões:

- 1 Você gosta de estudar em uma escola do campo? Por quê?
- 2 Por que a importância de uma escola dentro do assentamento?
- 3 A escola Tiradentes é importante para você?
- 4 Quais os lugares que você conhece e gosta no assentamento?
- 5 Você ajuda seus pais no trabalho com a terra?
- 6 Você gosta de morar no assentamento?
- 7 A sua família participou da luta para conquistar o assentamento? Quem participou?
- 8 Você gosta de estudar Geografia?
- 9 Quais os conteúdos da disciplina de Geografia que você mais gosta?
- 10 O que você acha dos movimentos sociais?
- 11 O que é reforma agrária?
- 12 Na sua visão, quais os principais problemas existentes no assentamento?
- 13 Quais as potencialidades (pontos positivos) e o que precisa ser mudado no assentamento e na escola Tiradentes?

Etapa 2 – Trabalhamos com os alunos a cartografia básica destacando os elementos essenciais na produção de mapas.

Etapa 3 – Definimos os elementos representados no mapa (estradas, lotes, produção agrícola, açudes, casas, igreja, escola, cooperativa, área de reserva ambiental), ou seja, os discentes identificaram a espacialização desses elementos básicos.

Etapa 4 – Construção de mapas coletivos do Assentamento Tiradentes. Os alunos foram divididos em duplas para a realização da atividade.

Etapa 5 – Os alunos de forma individual produziram mapas mentais considerando o trajeto da sua residência para os espaços de vivência, sobretudo aqueles atribuídos de sentidos e significados no seu cotidiano.

ANEXOS

ANEXO A



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

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE GEOGRAFIA DA EMEIEF TIRADENTES

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

- 1-Nome completo: _____
- 2-Formação: _____ Idade: _____ Sexo: _____
- 3- Há quanto tempo atua na docência na escola do campo?
- 4- Ano/série que você leciona?
- 5-Quantos alunos por turma?
- 6-Onde você reside?

PARTE II – CONQUISTA DO ASSENTAMENTO E DA ESCOLA TIRADENTES

- 1-O que você sabe sobre a luta e conquista desse território? Como e quando ocorreu?
- 2-Sobre a escola Tiradentes o que você sabe em relação à conquista?
- 3-Em sua opinião, o que significa a conquista da escola dentro desse território?
- 4-Como ocorre a relação escola, comunidade e movimento? Há essa interação?
- 5-Para você, a educação no/do campo pode ser entendida como ferramenta na construção da territorialidade desses sujeitos?
- 6-Qual é a função social da escola do campo na construção e fortalecimento da identidade territorial dos discentes?
- 7-Como docente, qual a sua visão em relação ao papel da escola na constituição de espaços de resistência no Assentamento Tiradentes?
- 8-Quais as suas impressões sobre os conflitos por terra e Reforma Agrária defendidos pelos movimentos sociais? Acha importante esses temas serem tratados na escola?

PARTE III – A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA ESCOLA TIRADENTES

- 1-Conte-me um pouco sobre suas experiências de formação, destacando sua relação com a educação no/do campo.
- 2-Qual é a sua concepção de educação no/do campo?
- 3-Para você, o que define a identidade de uma escola do campo?
- 4-Como ocorre o fortalecimento da identidade Sem Terra dos discentes no ambiente escolar?
- 5-Em sua opinião, a escola Tiradentes é vista de fato como uma escola do campo?
- 6-Quais os principais desafios enfrentados como docente em uma escola do campo?
- 7-Qual o sentido da prática docente em uma escola do campo?
- 8-Você tem uma formação em educação do campo (graduação, especialização etc.)?
- 9-Qual é a sua concepção em relação ao currículo das escolas do campo? Há alguma distinção em relação às escolas do campo e da cidade em âmbito municipal?
- 10-O PPP da escola atende as diretrizes operacionais da Educação do Campo?

PARTE IV – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

- 1-Em sua opinião, como o ensino de Geografia pode fortalecer a educação no/do campo?
- 2- Quais as contribuições do ensino de Geografia na construção da identidade territorial dos sujeitos que residem nesse território campesino?
- 3-Como você busca fortalecer essa identidade Sem Terra?
- 4-Qual metodologia você utiliza em suas aulas?
- 5-Como você trabalha nas aulas a realidade e as práticas espaciais cotidianas dos alunos?
- 6-Você pode falar sobre sua prática pedagógica no ensino de Geografia?
- 7-Como essas práticas podem contribuir na ressignificação do ensino de Geografia nessa escola do campo?
- 8-Você pode descrever como ocorre o processo de ensino e aprendizagem?
- 9-Os conteúdos trabalhados têm relação com a educação no/do campo?
- 10-Você utiliza elementos da Geografia local em suas aulas? Em caso afirmativo, como ocorre esse processo e quais elementos utiliza?
- 11-Na sua concepção, o que é território? Como você aborda esse conceito em suas aulas?
- 12-Como você aborda com os alunos a relação campo-cidade?
- 13-Quais os recursos didáticos utilizados nas aulas de Geografia? Eles são apropriados para uma escola do campo?
- 14-Em suas aulas como você busca adequar as competências e habilidades da BNCC na perspectiva da educação do campo e da realidade dos alunos? Quais os desafios?

ANEXO B



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EMEIEF TIRADENTES

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

- 1-Nome completo:_____
- 2-Formação: _____ Idade:_____ Sexo: _____
- 3- Há quanto tempo atua como diretora/coordenadora pedagógica?
- 5-Quantos alunos por turma?
- 6-Onde você reside?

PARTE II – DADOS GERAIS SOBRE A ESCOLA TIRADENTES

- 1-Número de alunos matriculados? E por turma?
- 2-Quais turmas são ofertadas (série/ano)?
- 3-São salas seriadas ou multisseriadas?
- 5-Quantos professores atuam na escola? Residem no assentamento ou na cidade?
- 6- Os professores têm formação específica? Qual o nível de formação?
- 7-Há formação continuada em Educação do Campo para os professores? Quem oferece?
- 8- Como funciona a atuação da prefeitura e da secretaria da educação?
- 9-O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ainda é atuante na escola?
- 10- Quais as suas impressões sobre a concepção, os conflitos por terra e Reforma Agrária defendidos pelos movimentos sociais? Acha importante esses temas serem tratados na escola?

PARTE III – EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA ESCOLA TIRADENTES

- 1-Qual é a sua concepção de educação no/do campo?
- 2-Para você, o que define a identidade de escola do campo?
- 3-Como ocorre o fortalecimento da identidade Sem Terra dos discentes no ambiente escolar?
- 4-Em sua opinião, a escola Tiradentes é vista de fato como uma escola do campo?
- 5-Qual é a função social da escola do campo na construção e fortalecimento da identidade territorial dos discentes?
- 6-Como docente, qual é a sua visão em relação ao papel da escola na constituição de espaços de resistência no Assentamento Tiradentes?
- 7-Quais são os principais desafios enfrentados como gestora em uma escola do campo?
- 8-Qual é o sentido da prática docente em uma escola do campo?
- 9-Você tem uma formação em educação do campo (graduação, especialização etc.)?
- 10-O MST ainda é atuante na escola?

- 11-Como ocorre a relação entre escola, comunidade e movimento?
12-O PNAE contribui para o desenvolvimento desse território? Como esse programa funciona no âmbito da escola Tiradentes?

PARTE IV - A CONSTRUÇÃO DO PPP E DO CURRÍCULO DO CAMPO

- 1-A escola Tiradentes possui um PPP? Como foi elaborado? Houve participação da comunidade?
1-O PPP atende as diretrizes operacionais da Educação do Campo?
2-Houve participação dos pais e da comunidade na construção do PPP?
3-Como está organizado o currículo da escola?
4-A escola trabalha com temas geradores?
5-Quais são os temas abordados e como são trabalhados na perspectiva da educação do campo?
6-Como é abordada, nos temas geradores, a identidade territorial dos alunos?
7-São utilizados elementos da realidade local? Quais são esses elementos?
8-Qual é a sua concepção em relação ao currículo das escolas do campo? Há alguma distinção em relação às escolas do campo e da cidade em âmbito municipal?
9-Como são trabalhadas as memórias e vivências dos discentes que residem no território?
10-Em sua opinião, as práticas pedagógicas estão correlacionadas com a realidade da comunidade?
11-Existem projetos educativos desenvolvidos na escola? Em caso afirmativo, quais projetos? Como são devolvidos e quais objetivos?
12-Os conteúdos trabalhados estão em consonância com a proposta da educação do campo?
13-Quais os principais recursos didáticos? Eles são apropriados para uma escola do campo?



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

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS REPRESENTANTES DO ASSENTAMENTO
TIRADENTES-PB**

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

- 1- Nome completo: _____
- 2- Escolaridade: _____ Idade: _____ Sexo: _____
- 3- Quanto tempo reside no assentamento?
- 4- Quais as atividades realizadas no seu lote?

PARTE II - CONQUISTA DO ASSENTAMENTO TIRADENTE-PB

- 1- O que você sabe sobre a ocupação e a conquista desse território?
- 2- Você participou da ocupação?
- 3- Como era o cotidiano no acampamento?
- 4- Houve muitos conflitos? Como e quando ocorreu? Quais as principais dificuldades?
- 5- Como foi o processo de regulamentação do assentamento?
- 6- O que significa a conquista do assentamento para você?
- 7- Você se identifica com uma identidade Sem Terra?

PARTE III - A ORGANIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO

- 1- Quantas famílias participaram da ocupação?
- 2- Hoje quantas famílias residem no assentamento?
- 3- Existem políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do assentamento?
- 4- Como você avalia a atuação do poder municipal?
- 5- Como você avalia a atuação política no assentamento, na busca por seus direitos?
- 6- Quais os principais desafios encontrados na comunidade?
- 7- Existe conflitos internos entre os moradores ou conflitos externos?
- 8- Após a emissão de posse, em sua opinião, a condição de vida dos moradores melhorou?
- 9- O que ainda precisa ser melhorado nesse território (abastecimento, energia, produção)?

PARTE IV - ATUAÇÃO COMO LIDERANÇA NO TERRITÓRIO

- 1- Há quanto tempo você está na liderança? E como foi o processo?
- 2- Qual é a importância da associação de moradores?
- 3- Quais os principais temas debatidos? Em que período se reúne?
- 4- Existe algum projeto no assentamento voltado para a melhoria da produção familiar?
- 5- Quais são esses projetos? Quem são os envolvidos?
- 6- Como funciona o trabalho coletivo no assentamento? Existe uma cooperativa? Vem contribuindo com melhorias no desenvolvimento social e econômico? Como?

7-Como a prefeitura atua? Contribui para o desenvolvimento do assentamento e melhoria das condições de vida dos moradores?

PARTE V - O PAPEL DA ESCOLA NO ASSENTAMENTO

1-O que você sabe sobre a conquista da escola? E qual é a importância para o campo?

2-Existe relação entre as práticas educativas na escola e a luta por terra?

3-Como se dá a relação das lideranças do assentamento com a escola do campo?

4-Em sua opinião, qual é a importância da escola Tiradentes nesse território?

5- Qual é a sua concepção de educação do campo?

6-Na sua visão, qual é a relação da escola do campo com a vida cotidiana no assentamento e manutenção da identidade Sem Terra dos alunos?

7-Você acha importante temas como questão agrária, reforma agrária, movimentos sociais, propriedade da terra e conflitos serem tratados na escola? Por quê?

8-Como representante desse território participa do planejamento e estruturação do PPP?

9-Como a comunidade atua na escola? O que você acha que poderia ser melhorado na relação entre a comunidade e a escola Tiradentes?

ANEXO D



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROF. MARIA SOCORRO XAVIER BATISTA E LUCIÉLIO MARINHO DA COSTA

- 1 - Qual é a sua opinião sobre atuação e contribuição dos movimentos sociais na luta por uma reforma agrária, no cenário atual?
- 2 - Qual é o papel dos movimentos sociais na construção de uma identidade camponesa?
- 3- Você acredita que essa luta vem construindo novas territorialidades na construção de políticas públicas voltadas à educação para os povos do campo?
- 4 - Qual é a sua concepção de educação do/no campo?
- 5 - Para você, o que define a identidade das escolas do campo?
- 6 - Qual é a sua visão em relação ao papel da escola na constituição de espaços de resistência em assentamentos?
- 7- Como o ensino nas escolas do campo pode fortalecer a identidade territorial dos sujeitos?
- 8- Como você avalia a realidade atual da educação do campo no município?
- 9- Qual é a sua concepção em relação ao currículo das escolas do campo? Há alguma distinção em relação às escolas do campo e da cidade em âmbito municipal?
- 10- O PPP das escolas do campo atende às diretrizes operacionais da Educação do Campo?

ANEXO E

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



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Território e educação do/no campo: um olhar sobre o ensino de Geografia na escola do assentamento de reforma agrária Tiradentes/PB

Pesquisador: LENIRA LINS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68517123.0.0000.5188

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG)

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.080.468

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGG - NÍVEL MESTRADO, do CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna LENIRA LINS DA SILVA, sob orientação da Profª. Dra. Amanda Christine Nascimento Marques.

Objetivo da Pesquisa:

Na avaliação dos objetivos apresentados os mesmos estão coerentes com o propósito do estudo:

Objetivo Primário:

Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Geografia, na perspectiva da dimensão do território e dos fundamentos da educação do/no campo, na escola do assentamento Tiradentes, Mar - PB.

Objetivos Secundários:

Refletir sobre os marcos regulatórios que fundamentam o contexto das escolas do campo e que

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

amparam as práticas de ensino de Geografia no território de reforma agrária Tiradentes;

Analisar a função social da escola na construção da identidade territorial e na constituição de espaços de resistência no assentamento Tiradentes;

Discutir as práticas de ensino em Geografia desenvolvidas pelos docentes na EMEIEF Tiradentes, que contribuem para a educação do/no campo e a valorização dos saberes locais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação dos riscos e benefícios apresentados estão coerentes com a Resolução 466/2012 CNS, Item V "Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graduações variadas. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes.

Riscos:

Pode ocorrer eventualmente para os participantes da pesquisa no momentos propostos para o diálogo gerar algum tipo de constrangimento ao revelar fatos e experiências pessoais, responder questões que possam vir a se comover ou gerar uma recusa em responder.

Benefícios:

Benefícios: Provocará reflexões sobre o papel da escola do campo no fortalecimento da identidade territorial local, sobretudo, pensar o ensino de Geografia para além da decoreba e da nomenclatura, mas que gere inquietações, questionamentos sobre o espaço em que vivem e estabelecem suas relações, mas também que construa consciências críticas sobre a sociedade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente projeto apresenta coerência científica, mostrando relevância para a academia, haja vista a ampliação do conhecimento, onde se busca, principalmente, analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Geografia, na perspectiva da dimensão do território e dos fundamentos da educação do/no campo, na escola do assentamento Tiradentes, Mari – PB.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação Obrigatória, foram anexados tempestivamente.

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 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: 6.060.468

Ausência	TCLE.pdf	26/04/2023 09:52:31	LENIRA LINS DA SILVA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Direcionado_pais_responsaveis.pdf	26/04/2023 09:52:04	LENIRA LINS DA SILVA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/04/2023 09:51:34	LENIRA LINS DA SILVA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	26/04/2023 09:49:56	LENIRA LINS DA SILVA	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada.pdf	26/04/2023 09:26:21	LENIRA LINS DA SILVA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOAO PESSOA, 25 de Maio de 2023

Assinado por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio do CCS UFPB - 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

Página 04 de 04