



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

**JULIANE FAUSTINO DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA PERSPECTIVA TERRITORIAL CAMPONESA:  
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO  
ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES - MARI/PB**

JULIANE FAUSTINO DA SILVA

**A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA PERSPECTIVA TERRITORIAL CAMPONESA:  
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO  
ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES - MARI/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<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Amanda Christinne Nascimento Marques

**Mestranda:** Juliane Faustino da Silva

João Pessoa- PB  
2025

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586e Silva, Juliane Faustino da.

A educação no/do campo na perspectiva territorial camponesa : reflexões sobre o Ensino de Geografia na escola do assentamento Zumbi dos Palmares - Mari/PB / Juliane Faustino da Silva. - João Pessoa, 2025.

170 f. : il.

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

1. Educação do campo. 2. Ensino de Geografia. 3. Escola Zumbi dos Palmares. I. Marques, Amanda Christinne Nascimento. II. Título.

UFPB/BC

CDU 376.7(043)

**A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA PERSPECTIVA TERRITORIAL CAMPONESA:  
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO  
ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES - MARI/PB**


Por


**Juliane Faustino 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.

Aprovada por

  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Christinne Nascimento Marques**  
Orientadora

  
**Prof. Dr. Josias de Castro Galvão**  
Examinador interno

  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Ferreira Rodrigues**  
Examinadora externa

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

**Fevereiro/2025.**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho com carinho e gratidão aos meus pais, pelo amor incondicional durante toda a minha vida, pela força, companheirismo e incentivo para que tudo isso fosse possível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ser minha força e me amparar nos momentos mais difíceis. Mais uma vez, me fortaleceu e permitiu que eu tivesse saúde, determinação e perseverança para alcançar meus objetivos e concluir este trabalho. Sua luz e misericórdia são essenciais na minha vida.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Francisco Tadeu da Silva e Maria de Lourdes Faustino dos Santos. Obrigada por todo apoio e incentivo, vocês são o meu alicerce e me encorajam a lutar pelos meus sonhos. Aos meus irmãos, Gabriel e Ana Julia, pelo carinho, companheirismo e apoio de sempre. Aos meus tios, Severina, José e Maria, por acreditarem que sou capaz e estarem ao meu lado durante esses longos anos de jornada acadêmica. Agradeço a Eduardo, namorado e melhor amigo, por toda força e incentivo que me deu durante a pesquisa, e por estar ao meu lado em todos os momentos. Obrigada por seu companheirismo, paciência e amor.

A minha orientadora, a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Amanda Christinne Nascimento Marques, por ter me incentivado, por ter confiado em mim e pela valiosa partilha de conhecimentos enquanto minha professora e orientadora no curso de mestrado. Sua compreensão, dedicação e paciência foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, as reflexões e ensinamentos levarei para toda a vida.

Expresso meus agradecimentos aos professores que estiveram como avaliadores na banca, pelas sugestões, contribuições e disponibilidade na avaliação de minha dissertação. Aos docentes e coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, que durante o mestrado contribuíram de forma direta e indireta para minha formação, foi uma experiência muito enriquecedora.

A diretora, coordenadora pedagógica, liderança do assentamento Zumbi dos Palmares e em especial ao professor de Geografia pela atenção, disponibilidade e por contribuir com a execução da pesquisa. Também agradeço às crianças da escola Zumbi dos Palmares, por toda receptividade e carinho nos momentos em que estive na escola realizando a pesquisa, foram importantes momentos de partilha em que me senti acolhida. Vocês foram fundamentais na construção da minha dissertação.

Ao GESTAR – Laboratório de Estudos do Território da Cultura e da Etnicidade, pelas discussões realizadas, os debates e indicação de leituras que auxiliaram de forma significativa na produção da pesquisa e amadurecimento intelectual. A CAPES, pela bolsa de mestrado que possibilitou a execução da pesquisa. A todos, gratidão!

## RESUMO

A educação no/do campo é uma modalidade de ensino e prática social ainda em desenvolvimento que parte das experiências de formação humana, desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Nesse contexto, compreendemos que a escola do campo, enquanto espaço de construção coletiva, assume importante papel no fortalecimento da identidade territorial dos camponeses e valorização dos saberes e fazeres locais. Dessa forma, buscamos analisar as práticas educativas que fortalecem o território camponês articuladas com a educação do campo e o ensino de geografia na escola Zumbi dos Palmares, localizada no município de Mari/PB. O estudo parte da dialética e fenomenologia enquanto métodos de análise, que nos permite refletir sobre as representações materiais e simbólicas nesses territórios. Para adentrar nas discussões, recorremos a autores como Raffestin (1993), Haesbaert (2004, 2007), Saquet (2008), Bonnemaïson (1999), Freire (1980; 1987), Arroyo (2011; 2012), Ribeiro (2013), Molina e Sá (2012) e Fernandes (2012). No que se refere à coleta de informações, utilizamos diferentes procedimentos metodológicos, tais como: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisas de campo. Nesta última, realizamos entrevistas, observações e uma oficina voltada à produção de mapas mentais. Os resultados apontam que a educação no/do campo ainda é um processo em construção na escola Zumbi dos Palmares, a conquista da unidade escolar no interior do assentamento é uma construção em busca de uma educação de qualidade e voltada à realidade dos sujeitos camponeses, além disso, busca promover um ensino de Geografia voltado à realidade e identidade territorial local. Consideramos que, apesar das dificuldades relacionadas às demandas institucionais, falta de formação docente e influência de um ensino urbano, a escola se coloca em luta e resistência ao propor um currículo escolar diferenciado presente na organização do Projeto Político Pedagógico. Portanto, a partir da pesquisa realizada, constatou-se que na Escola Zumbi dos Palmares, o ensino de Geografia se configura um aporte importante para os discentes da unidade escolar refletirem sobre sua existência, cotidiano e rememorar o processo de resistência e luta que deram origem ao seu território e à escola. No entanto, ainda é necessário o ato de repensar e refletir sobre a prática pedagógica no ensino de Geografia, enquanto um componente importante na busca e fortalecimento da educação no/do campo e da identidade territorial local.

**Palavras-Chave:** Educação no/do Campo; Território; Ensino de Geografia; Escola Zumbi dos Palmares.

## ABSTRACT

Education in rural areas is a form of teaching and social practice that remains under development. It draws on experiences of human development shaped by the struggles of peasant social movements for land and education. In this context, the rural school emerges as a space for collective construction, playing a vital role in reinforcing the territorial identity of peasant communities and valuing their local knowledge and practices. This study aims to analyze educational practices that strengthen peasant territories, focusing on rural education and geography teaching at Zumbi dos Palmares School, located in Mari/PB. The research employs dialectics and phenomenology as analytical methods, enabling reflection on the material and symbolic representations within these territories. To inform our discussions, we draw on the works of authors such as Raffestin (1993), Haesbaert (2004, 2007), Saquet (2008), Bonnemaison (1999), Freire (1980; 1987), Arroyo (2011; 2012), Ribeiro (2013), Molina and Sá (2012), and Fernandes (2012). For data collection, we used various methodological approaches, including bibliographic and documentary research, as well as fieldwork. In the field research, we conducted interviews, observations, and a workshop focused on creating mental maps. The findings indicate that rural education at Zumbi dos Palmares School is still a work in progress. Establishing the school within the settlement represents a significant step toward providing quality education that reflects the realities of peasant life. Moreover, the school seeks to integrate geography teaching that emphasizes local realities and territorial identity. Despite challenges such as institutional demands, insufficient teacher training, and the pervasive influence of urban-oriented education, the school continues to resist and innovate. It does so by proposing a differentiated curriculum, embodied in its Political-Pedagogical Project. The research underscores that geography teaching at Zumbi dos Palmares School plays a crucial role in helping students reflect on their daily lives, their existence, and the history of resistance that shaped their territory and school. However, there remains a need to rethink and refine pedagogical practices in geography teaching to further advance rural education and strengthen local territorial identity.

**Keywords:** Education in Rural Areas; Territory; Geography Teaching; Zumbi dos Palmares School.



## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>CEB</b>	-	Câmara de Educação Básica
<b>CNBB</b>	-	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
<b>CNE</b>	-	Conselho Nacional de Educação
<b>CEFFA</b>	-	Centros Familiares de Formação por Alternância
<b>CPT</b>	-	Comissão Pastoral da Terra
<b>CPC</b>	-	Centros Populares de Cultura
<b>EJA</b>	-	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENERA</b>	-	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
<b>FONEC</b>	-	Fórum Nacional de Educação do Campo
<b>IBGE</b>	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INCRA</b>	-	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDB</b>	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação
<b>MEB</b>	-	Movimento de Educação de Base
<b>MOBRAL</b>	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MCP</b>	-	Movimento de Cultura Popular
<b>MST</b>	-	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra
<b>PNAE</b>	-	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNE</b>	-	Plano Nacional de Educação
<b>PIBIC</b>	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
<b>PL</b>	-	Projeto de Lei
<b>PROCAMPO</b>	-	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo
<b>PRONACAMPO</b>	-	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

<b>SECAD</b>	-	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
<b>UFPB</b>	-	Universidade Federal da Paraíba
<b>CONTAG</b>	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
<b>ARCAFAR</b>	-	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
<b>UNEFAB</b>	-	União Nacional das escolas Famílias Agrícolas no Brasil
<b>UnB</b>	-	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b>	-	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
<b>UFS</b>	-	Universidade Federal de Sergipe
<b>UFMG</b>	-	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFBA</b>	-	Universidade Federal da Bahia
<b>UNICEF</b>	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Visão parcial da agrovila do Assentamento Zumbi dos Palmares.....	93
<b>Imagem 2</b> - Modelo das casas construídas no PA Zumbi dos Palmares.....	94
<b>Imagem 3</b> - Cooperativa de Produção Agropecuária – COOPAZ.....	94
<b>Imagem 4</b> - Plantio de macaxeira.....	95
<b>Imagem 5</b> - Plantio de milho.....	95
<b>Imagem 6</b> - Galpão onde funcionava a antiga escola Zumbi dos Palmares.....	105
<b>Imagem 7</b> - Atual Escola Zumbi dos Palmares.....	106
<b>Imagem 8</b> - Pátio da unidade escolar.....	106
<b>Imagem 9</b> - Refeitório e a cantina da escola.....	107
<b>Imagem 10</b> – Sala de aula da escola Zumbi.....	107
<b>Imagens 11, 12:</b> oficina de mapas mentais na turma do 4º e 5º anos.....	132
<b>Imagens 13 e 14:</b> oficina de mapas mentais na turma do 4º e 5º anos.....	133
<b>Imagens 15 e 16:</b> Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB.....	134
<b>Imagens 17 e 18:</b> Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB.....	138
<b>Imagens 19 e 20:</b> Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB.....	137
<b>Imagens 21 e 22:</b> Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB.....	139
<b>Imagens 23 e 24:</b> alunos do 4º e 5º anos escola Zumbi dos Palmares apresentando os mapas Mentais produzidos.....	141
<b>Imagens 25 e 26:</b> Capas dos livros “Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo”.....	145

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fluxograma da organização teórico-metodológica da Dissertação.....	18
<b>Figura 2:</b> Organograma com as etapas do desenvolvimento da oficina nas turmas do 4º e 5º anos.....	128

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Ações e Programas educacionais destinados ao âmbito rural no Brasil.....	37
<b>Quadro 2-</b> Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação do campo.....	50
<b>Quadro 3 –</b> Marcos Legais e Normativos da Política Nacional da Educação do Campo.....	55
<b>Quadro 4 -</b> Número de alunos matriculados por ano/série.....	108
<b>Quadro 5:</b> Objetivos Gerais.....	118
<b>Quadro 6:</b> Objetivos Específicos.....	118
<b>Quadro 7:</b> Temas Geradores e Subtemas trabalhados na escola Zumbi dos Palmares.....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Percentual dos alunos que afirmaram ajudar os pais com o trabalho no campo..	130
<b>Gráfico 2:</b> Percentual dos alunos com parentes que participaram da ocupação da fazenda..	131

## LISTA DE MAPAS

<b>Mapa 1 –</b> Territorialização do Campo Paraibano por Unidades Regionais.....	72
<b>Mapa 2 –</b> O Nordeste das Ligas Camponesas.....	74
<b>Mapa 3-</b> Localização do Município de Mari – PB.....	81
<b>Mapa 4-</b> Localização da EMEIEF Zumbi dos Palmares.....	85

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA DINÂMICA DO TERRITÓRIO DE PERTENÇA CAMPONESA: UMA MODALIDADE ESCRITA E REFLETIDA NA CENA POLÍTICA E EDUCACIONAL BRASILEIRA.....</b>	<b>26</b>
1.1 Um capítulo na história da educação no Brasil: nuances entre a educação o, educação popular e educação do campo.....	26
1.2 Da educação rural a educação do campo: o debate entre concepções pedagógicas diferenciadas.....	40
1.3 A constitucionalidade no direito à educação para os povos do campo: instrumentos normativos para uma política de educação específica.....	52
<b>CAPÍTULO 2 - A DIMENSÃO TERRITORIAL NO LINEAR DO MOVIMENTO E ESPACIALIZAÇÃO DA LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO NA PARAÍBA E NO MUNICÍPIO DE MARI/PB.....</b>	<b>66</b>
2.1 O campesinato no contexto das relações sociais e territoriais paraibanas: luta e resistência.....	66
2.2 Do acampamento ao assentamento: luta, resistência e conflitos territoriais na conquista por terra e por educação no assentamento Zumbi dos Palmares.....	79
2.3 A educação no/do campo no contexto da luta pela terra: o papel da escola Zumbi dos Palmares como ferramenta de resistência e desenvolvimento do território camponês.....	99
<b>CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA.....</b>	<b>112</b>
3.1 O Projeto Político-Pedagógico da escola Zumbi dos Palmares em diálogo com a comunidade: construção coletiva a partir de experiências locais.....	113
3.2 O papel do ensino de geografia e suas potencialidades no contexto da escola do campo.....	123
3.3 A realidade vivenciada e o cotidiano no ensino de geografia: o fazer docente e o sentido do conhecimento e saberes geográficos na escola Zumbi dos Palmares.....	142
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>170</b>

## INTRODUÇÃO

A educação do campo comporta especificidades relevantes nas discussões sobre o atual processo educacional da sociedade brasileira. Segundo Caldart (2012), é uma prática pedagógica e social ainda em processo de desenvolvimento e constituição, em que a população do campo luta por políticas públicas que garantam o direito à educação contextualizada e desenhada a partir do seu espaço de moradia, ou seja, que seja do e no campo. Neste contexto, as escolas necessitam incorporar estas especificidades para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais condizentes com suas realidades locais, estando a diversidade cultural desses sujeitos e os saberes destas comunidades no centro do processo de formação.

Historicamente, o espaço agrário brasileiro passou por numerosos conflitos, bem como por transformações econômicas, políticas e sociais. Por volta de 1970, o campo brasileiro iniciou o que se conhece como modernização da agricultura, resultando em uma série de mudanças que afetaram todo o território nacional. Esse processo gerou profundas mudanças no campo e para os sujeitos presentes nesse espaço. Segundo Arroyo (1999), este foi um dos fatos que levou ao aumento do número de trabalhadores sem-terra que passaram a participar de movimentos sociais pela terra e pela reforma agrária.

Em uma perspectiva contrária a essa lógica desenvolvimentista com vistas à modernização da agricultura e expropriação da terra, estão os movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desde 1980 luta contra esses mecanismos de subalternização e repressão. Esse movimento social tem importante papel na busca por direitos dos que trabalham e vivem no campo, tendo em vista que foi a partir de sua articulação e da mobilização dos camponeses que se obteve conquistas relacionadas à educação do campo. A educação passou a fazer parte da agenda de lutas do MST tornando-se um importante mecanismo de luta por terra e reforma agrária, além de se configurar uma ferramenta indispensável na consolidação da identidade territorial dos camponeses.

As escolas devem ser compreendidas como territórios compostos de pluralidades culturais e de saberes que carecem de reconhecimento nas políticas públicas educacionais, considerando seu vínculo com o processo histórico de luta da classe trabalhadora, tendo em vista que “o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta” (Molina; Sá, 2012, p. 325).

Os primeiros desdobramentos e discussões em torno da educação no/do<sup>1</sup> campo acontecem na década de 1990, objetivando romper com um modelo de educação ofertada à população camponesa e que não atendia às suas demandas e especificidades, por meio de mobilizações e ações de caráter coletivo tanto no âmbito institucional, como em universidades, escolas, assentamentos de reforma agrária e demais espaços nos quais essa discussão ganha amplitude. Esse momento de reivindicação acontece porque “Essas escolas sempre foram tratadas como um elemento residual, não havendo, por isso, políticas que definissem os rumos da construção de um sistema educacional no campo (Camacho 2008, p. 172).

Desse modo, esse paradigma educacional é um mecanismo também de luta e reafirmação de direitos, que promove a interpretação da realidade vivenciada. Sendo assim, as práticas pedagógicas e as metodologias empregadas precisam promover a valorização da identidade camponesa, da cultura, da história e protagonismo dos movimentos sociais.

O interesse na temática de pesquisa reside na continuidade dos estudos e discussões referentes à educação no/do campo, que foram iniciadas na Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Esse universo temático foi trabalhado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), por meio do projeto intitulado “Perspectivas de desenvolvimento educacional nas escolas do/no campo no semiárido paraibano”, com duração de dois anos e orientado pelo prof. Dr. Edvaldo Carlos de Lima. Esse foi um primeiro momento de contato com um assentamento de reforma agrária e com uma escola que trabalha na perspectiva da educação no/do campo.

Seguindo nessa proposta, minha trajetória acadêmica me levou a dar continuidade a essas discussões no trabalho de conclusão do curso, em que me debrucei sobre as práticas educativas trabalhadas no contexto da educação do campo na escola do assentamento de reforma agrária Tiradentes, no município de Mari/PB. Assim, as vivências, diálogos e contato com as lideranças do assentamento, o corpo docente e gestão da escola, desencadearam a necessidade de continuar as reflexões e expandir o debate em relação às lutas, reivindicações e resistência desses sujeitos pelo acesso e permanência na terra, além da conquista de uma escola vinculada com à vivência e cotidiano local.

---

<sup>1</sup> No campo: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do campo: 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 (Caldart, 2011).

Estamos ampliando nossas discussões, dando ênfase ao ensino de geografia nos anos iniciais do ensino fundamental no fortalecimento da educação no/do campo e as especificidades da temática em questão. Para isso, pesquisas anteriores como monografias, dissertações e teses desenvolvidas sobre o Assentamento Zumbi dos Palmares, foram de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho. Destacamos: Neto (2020); Oliveira (2007); Cunha (2011); Lourenço (2011, 2014) e Silva (2013), geógrafos que pensaram sobre o referido tema no âmbito da Geografia.

Sendo assim, a importância da presente pesquisa reside no fato de que, embora a temática da educação do campo tenha ganhado uma visibilidade nas últimas décadas, é necessária a produção de pesquisas que apontem os desafios e possibilidades para o seu fortalecimento. Concomitante a isso, destaca-se o papel dos movimentos sociais na materialização dos marcos normativos instituídos, que estabelecem que a escola deve atender a essa população respeitando sua diversidade, tanto nos aspectos culturais como sociais, políticos, territoriais, de raça, gênero e etnia.

A partir da geografia buscamos compreender a realidade da escola, de modo a permitir pensá-la a partir de uma perspectiva territorial, presente no espaço agrário. Nesse sentido, a leitura de mundo é essencial para a vida em sociedade e exercício da cidadania, e isso pode ser possível “[...] por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens” (Callai, 2005, p. 228).

A partir desses apontamentos iniciais, cabe ressaltar que o contexto agrário onde a pesquisa foi realizada é marcado por um dos mais importantes movimentos de luta pela terra no Estado da Paraíba e que aflora de forma mais evidente na década de 1960 com as Ligas camponesas, tida como a mais importante organização de luta camponesa no Brasil e que posteriormente, é impulsionada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Buscamos refletir sobre a relação desses movimentos ocorridos na Paraíba, considerando nosso interesse de pesquisa entre a educação no/do campo e o ensino de geografia. Estabelecemos como recorte espacial a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, no município de Mari/PB. Essa instituição de ensino resulta de conquistas coletivas advindas dos conflitos sociais no espaço agrário do município de Mari no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Nesse sentido, tomaremos como recorte temporal da pesquisa o ano de 2001, período em que os camponeses acampam na Fazenda cafundó, e permanecem na atualidade, na condição de assentados da reforma agrária. Em 2004, as famílias acampadas



receberam a emissão de posse, sendo iniciado o projeto de assentamento pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O assentamento está localizado no município de Mari – PB, na Região Geográfica Intermediária de João Pessoa e na Região Geográfica Imediata de João Pessoa – PB (IBGE, 2017). Sendo assim, o referido território está situado em uma região que no passado foi palco de vários embates e conflitos por terra, o que resultou na conquista do assentamento Zumbi dos Palmares e no Assentamento Tiradentes no mesmo município.

Visando compreender a importância da Geografia na formação de discentes nos anos iniciais do ensino fundamental, traçamos como questão central de nossa pesquisa: As práticas educativas desenvolvidas na disciplina de geografia ofertada na escola Zumbi dos Palmares, contribuem para o fortalecimento e (re)construção do território camponês?

A partir dessa questão central, elegemos as seguintes questões secundárias: Qual (is) o percurso (os) histórico (os) da educação no/do campo como modalidade de ensino, sua vinculação aos movimentos sociais e às políticas educacionais? Quais demandas foram reivindicadas pelos camponeses no contexto da luta pela terra no Assentamento Zumbi dos Palmares? Qual (is) prática(s) pedagógica(s) trabalhada(s) no ensino de geografia fortalecem a educação do campo enquanto paradigma educacional?

Partindo desse pressuposto, objetivamos analisar as práticas educativas que fortalecem o território camponês articuladas com a educação do campo e o ensino de geografia na escola Zumbi dos Palmares, localizada no município de Mari/PB.

Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a educação no/do campo como modalidade de ensino, delineando seu percurso histórico, marcos regulatórios e vinculação aos movimentos sociais.
- Analisar a integração entre a comunidade e a escola, considerando as demandas educativas no contexto da luta pela terra no assentamento Zumbi dos Palmares, bem como a dinâmica agrária no município de Mari/PB.
- Discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de geografia na escola do campo Zumbi dos Palmares que fortalecem a valorização da identidade camponesa e saberes locais no território de pertença.

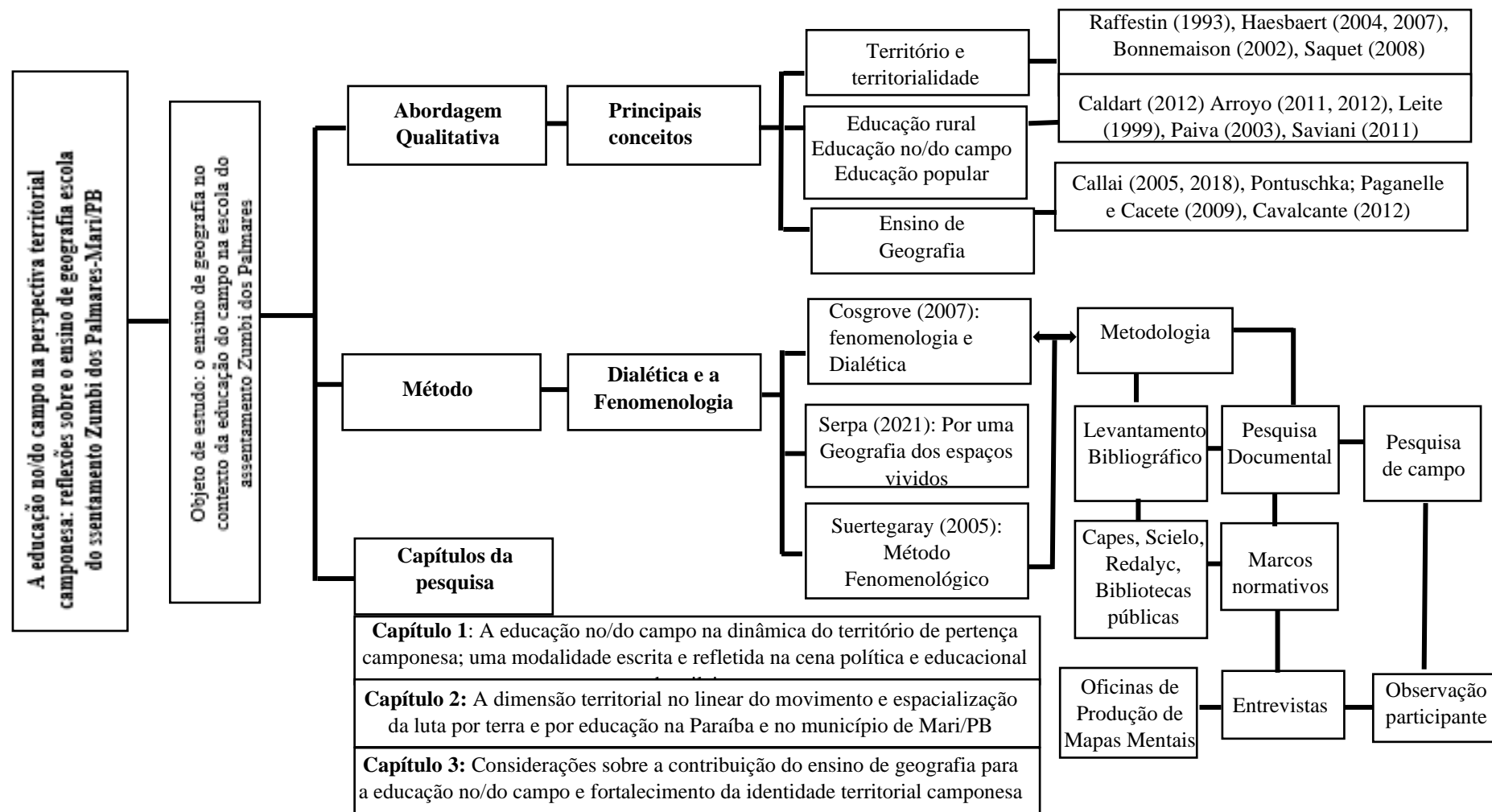
A partir da questão central e dos objetivos da pesquisa, buscamos abordar os principais elementos para discussão metodológica, teorias e conceitos de autores que tratam da temática em destaque. Ao refletirmos acerca do objeto de estudo a ser investigado, o

ensino de geografia no contexto da educação no/do campo na escola do assentamento Zumbi dos Palmares, ressaltamos a importância em se pensar a escola do campo para além dos espaços institucionalizados, e que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo.

Consideramos em nossa análise, a escola do campo numa relação de antagonismo às concepções hegemônicas de educação e que no âmbito escolar, as práticas pedagógicas precisam estar vinculadas a realidade cotidiana da comunidade em que está inserida, ao passo em que se articula com a produção de novos saberes articulados a conhecimentos locais.

Nessa perspectiva, para alcançar os resultados almejados e concretizar os objetivos propostos, definimos um caminho metodológico considerando as peculiaridades do objeto investigado. E a partir do recorte do objeto da pesquisa, foram necessários alguns caminhos metodológicos para estruturar a pesquisa, conforme descrevemos no fluxograma 1, a seguir:

**Fluxograma 1:** Organização teórico-metodológica da Dissertação.



**Fonte:** Organização pela autora, 2024.

A partir dos objetivos propostos, partimos da abordagem cultural da Geografia Humanística, pois acreditamos que ela pode examinar questões relacionadas à vivência na organização espacial e à questão simbólica na conjuntura das relações de produção e reprodução tanto material quanto cultural da vida dos homens no âmbito social. Segundo Cosgrove (2007), a geografia humanista parte para a interpretação e compreensão do mundo vivido de grupos sociais, e salienta ainda que a geografia marxista precisa reconhecer esse mundo vivido, e que apesar de ser construído de forma simbólica, também é material e objetivo, ou seja, para além das simbologias, é importante adentrar no mundo material, considerando que toda atividade humana é ao mesmo tempo material e simbólica (Cosgrove, 2007). Para o referido autor, a cultura não é algo exterior ao homem, mas reproduzida nas ações da vida cotidiana e nas relações de poder.

Ambicionamos dialogar com o método dialético e fenomenológico, na construção teórica metodológica, tornando-se relevante enfatizar, na pesquisa, as contradições existentes no campo e os conflitos em decorrência da reivindicação da terra e da escola do campo, como resultado do processo histórico de expropriação do campesinato brasileiro. Essa concepção vai ao encontro do pensamento de Serpa (2021, p. 94), ao enfatizar uma “Geografia dos espaços vividos, cujas bases devem ser construídas a partir de uma abordagem dialética e fenomenológica das relações sociedade-espço”, ou seja, na compreensão das experiências materiais e imateriais. Para o autor, o diálogo e a aproximação entre essas concepções são imprescindíveis, na contemporaneidade, para entendermos tanto as contradições, como as experiências espaciais e simbólicas na produção do espaço.

Assim, a compreensão da realidade não se limita à objetividade, tendo em vista existirem subjetividades, o que resulta, então, em diferentes perspectivas de mundo (Claval, 2001). Nesse sentido, ao deliberar sobre o método fenomenológico na abordagem de fatos sociais, Suertegaray (2005) dá visibilidade à Geograficidade, que se refere as nossas experiências de vida em relação ao espaço e ao tempo. Considerando a visão da autora supracitada, entendemos a relevância em considerar os elementos socioculturais e as experiências dos camponeses na construção dos saberes locais, a partir do cotidiano.

Assim, nos utilizamos da abordagem qualitativa, por estarmos lidando com a subjetividade do objeto, que requer a compreensão das dinâmicas das relações sociais e os significados atribuídos ao território para determinados sujeitos. De acordo com Ramires e Pessoa (2013) a pesquisa qualitativa reconhece a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência viva entre sujeito e objeto e de uma postura

interpretativa, constituindo-se, assim, um campo de atividades que possui conflitos e tensões internas.

Dito isso, para adentrarmos nas discussões dos conceitos de território e territorialidade, recorreremos aos pressupostos teóricos de autores como Raffestin (1993), Haesbaert (2004, 2007), Saquet (2007, 2008), Santos (2002) e Bonnemaïson (1999). Já para abordar o histórico da educação do campo, bem como os conceitos de educação popular, educação rural e educação no/do campo, nos utilizamos de referências tais como: Ribeiro (1993), Saviani (2011), Teixeira (1985), Coutinho (2009), Leite (1999), Paiva (2003), Freire (1980; 19987; 1992), Paludo (2012), Santos (2020), Gadotti (2012), Caldart (2012), Arroyo (2011; 2012; 2014), Camacho (2019) e outros.

Optamos por estabelecer um diálogo interdisciplinar, a partir de Santos (2004) e Morin (2003), entendendo que uma área do conhecimento fechada em si mesma e em seus pressupostos resulta em uma simplificação do objeto de estudo. Santos (2004) faz uma discussão acerca da interdisciplinaridade enquanto subsídio ao estudo de um fenômeno e que o diálogo da geografia com outras ciências favorece a interpretação da realidade humana e social do objeto a ser estudado e, por isso, propõe um trabalho interdisciplinar ao dar ênfase ao conhecimento produzido por diferentes saberes.

Desse modo, integrar saberes permite a não unicidade do conhecimento e a possibilidade de discussões amplas e conexões que estimulam a não estagnação da ciência. Sendo assim, pautamo-nos em Morin (2003), ao defender que ciências como a geografia tratam de sistemas complexos, em que suas partes e o todo têm a capacidade de se organizarem entre si, possuindo uma natureza multidimensional e diversa, abarcando relações e conhecimentos que vão da Geologia aos fenômenos sociais e econômicos.

Partimos para análise do processo de construção do território e de luta por terra e educação no assentamento Zumbi dos Palmares, através dos trabalhos de campo, em que nos pautamos nos aspectos relacionados às memórias coletivas e individuais desses sujeitos do campo. Halbwachs (1990) ressalta que a memória ocorre tanto por fatores biológicos, como também culturais, e desse modo, o que lembramos e como lembramos corresponde à sociedade a qual estamos inseridos e fazemos parte.

Nos utilizamos da pesquisa bibliográfica, por intermédio de produções acadêmicas, para embasar a pesquisa, investigadas em sítios eletrônicos tais como programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, sendo eles: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, e no Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG. Além disso, realizamos consulta em plataformas como Portal de Periódicos da Capes,

Redalyc, Scielo, além de acervo pessoal. Para esse levantamento bibliográfico, foram utilizadas palavras-chave como: educação no/do campo; educação popular; questão agrária; território; identidade camponesa; ensino de geografia; Assentamento Zumbi dos Palmares etc.

Quanto à pesquisa documental, recorreremos aos pressupostos de Le Goff sobre documento/monumento, ao destacar que o documento é algo que perdura, e o que ele carrega enquanto testemunho e ensinamento devem ser analisados no intuito de interpretar o seu significado visível. Desse modo, para este autor:

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-los e ao historiador usá-los cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (Le Goff, 1990, p. 470).

O referido autor aponta que todo documento é resultado de ações coletivas, produzido de maneira consciente e inconsciente, de uma determinada época da sociedade que o produziu. Assim, o documento é um testemunho que precisa ser analisado criticamente, a partir da desmistificação do seu significado aparente. Assim, a pesquisa documental é um elemento de relevância na construção da pesquisa, na qual utilizamos documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CCS/UFPB, pelo parecer de número 6.966.905, que está em anexo (ANEXO A). Atendendo às Resoluções de número 466/12 e 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde, que disciplinam as pesquisas com humanos, seguimos com as entrevistas semiestruturadas. Todos os participantes foram informados previamente sobre os objetivos da pesquisa e a importância da contribuição para esta investigação.

Além disso, foi feita uma leitura e análise documental em documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, o Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001, o 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 de forma mais específica da educação do campo, além de outros marcos regulatórios.

O trabalho de campo também é um elemento importante no desenvolvimento da presente pesquisa. De acordo com Serpa (2006), esse é um elemento essencial na produção do conhecimento geográfico. Além disso, também salienta a necessidade de considerar o espaço enquanto totalidade e o perigo em que incorrem os pesquisadores ao fazer a separação entre o conceito e sua operacionalização, ou seja, separar teoria e metodologia no trabalho de campo.

Sendo assim, é um elemento de indubitável importância, no qual foram realizadas observações no referido assentamento, núcleo escolar e, concomitantemente a isso, realização de coleta de dados e informações. Sobre isso, Serpa (2006, p. 21) ressalta que:

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

Assim, consideramos o trabalho de campo como movimento de conexão e articulação entre teoria e prática, além de ser um elemento de expressiva relevância no processo de produção do conhecimento geográfico. Se configura, também, uma importante técnica não só para observação de elementos na paisagem, mas também na compreensão das relações específicas dos componentes geográficos.

Nas incursões em campo, nos utilizamos do caderno de campo e o gravador para registrar as experiências de vivências dos sujeitos da pesquisa no território. Realizamos nossa investigação por intermédio da pesquisa participante, entendendo que ela possibilita maior interação entre o pesquisador e a comunidade, dando voz aos sujeitos por meio da convivência estabelecida durante a realização da pesquisa. Desse modo, o observador “fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa” (Minayo, 2009, p. 70).

Para realização das pesquisas de campo, saímos de Guarabira/PB, com destino à escola do assentamento Zumbi dos Palmares, localizada na zona rural do município de Mari. A primeira visita à respectiva unidade escolar aconteceu em 20 de outubro de 2023, com o propósito de fazer o reconhecimento da escola e possibilidade de desenvolver nossa pesquisa. Nesse momento, fomos bem recebidos pela gestora da escola, que nos repassou informações referentes à organização dessa instituição, quantitativo de alunos e professores, os desafios enfrentados enquanto escola do campo e nos contou sobre o processo de luta e resistência que resultou na conquista da escola.

Em 8 de março de 2023, tivemos outra oportunidade de visitar o assentamento, desta vez percorrendo alguns pontos importantes do assentamento, como a Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Zumbi dos Palmares – Coopaz, a quadra de esportes da escola, as principais culturas produzidas nos lotes e outros espaços. Nos trabalhos de campo realizados, destacamos as seguintes etapas: entrevista com a diretora da escola na

terceira ida a campo em 19/04/24; na quarta ida a campo, entrevista com a liderança do assentamento, no dia 02/05/2024; na quinta ida a campo, entrevistamos a coordenadora pedagógica, no dia 06/05/2024; na sexta ida a campo, entrevista com o coordenador da educação do campo, no dia 20/05/2024, e entrevista com o professor de geografia no dia 10/06/2024. Em 16 e 23 de outubro de 2024, foram realizadas idas a campo para realizar observações das aulas de geografia, já a oficina pedagógica ocorreu no dia 16/10/2024. Sendo assim, as incursões em campo ocorreram de 20/10/2023 a 16/10/2014.

Estabelecemos essa interação com os sujeitos com o intuito de compreender as relações em seu território e as dinâmicas no que se refere a luta por terra e à educação. As incursões em campo e as atividades realizadas resultaram em momentos de conversa com a liderança do assentamento, corpo docente e gestão da escola, contribuindo para a elucidação das vivências, memórias e dinâmicas das relações coletivas no cotidiano.

Além disso, a pesquisa participante se revela um instrumento científico, social, político e, também, pedagógico, uma vez que se refere à participação do processo de ações de caráter social a serviço de práticas populares transformadoras. A esse respeito, Brandão (2016, p. 11) pontua que esse tipo de pesquisa “pretende criar alternativas populares de transformação das estruturas sociais que tornam tal “vida” exigente de ser sempre “melhorada”. Desse modo, a pesquisa participante possibilita a análise e debate de problemas reais vividos pela comunidade.

Optamos pela entrevista semiestruturada, procedimento técnico para a coleta de dados utilizado na investigação social, que contempla as singularidades e vivências de cada entrevistado. Caracterizada pela flexibilidade, as singularidades são expressas através das memórias que cada sujeito carrega consigo.

Para Triviños (1987), ao mesmo tempo em que esse tipo de entrevista valoriza a presença do investigador, também oferece as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias e assim, enriquecer a investigação. Além disso, a postura do pesquisador é um importante elemento na coleta dos depoimentos orais a partir do hábito da escuta, devendo deixar o entrevistado à vontade para expressar da forma que achar mais adequada as suas memórias.

Desse modo, as entrevistas foram direcionadas aos sujeitos da pesquisa, sendo: 1 gestora, 1 coordenadora pedagógica, 1 líder do assentamento, 1 professor de geografia e o coordenador pedagógico do campo, junto à secretaria de educação de Mari/PB, totalizando 5 pessoas. Optamos por trabalhar com o corpo pedagógico, técnico e administrativo da escola, por estarem inseridos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e por terem



participado da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Já a respeito da escolha da liderança do assentamento enquanto sujeito da pesquisa, foi considerado o fato de que existe um domínio da história da comunidade e por ter vivenciado os momentos que vão dos conflitos à desapropriação da propriedade.

Dividimos os participantes da pesquisa por grupos, em que o grupo 1 corresponde ao conjunto pedagógico da escola: gestora, coordenadora e o professor de geografia, além do coordenador da educação do campo. O grupo 2 se refere ao líder do assentamento e o grupo 3 é composto pelos discentes do 4º e 5º ano. Para fins éticos, utilizamos pseudônimos para identificar os participantes entrevistados, de modo que os entrevistados do grupo 1 foram representados como: Diretora, Professor de Geografia, Coordenadora Pedagógica e Coordenador da Educação do Campo. Já o grupo 2 identificamos como Liderança do Assentamento e o grupo 3, referente aos discentes, identificaremos como “Aluno A, B, C, D” e assim sucessivamente.

Utilizamos como recurso metodológico o desenvolvimento de oficinas com alunos do 4º e 5º ano, com a participação do professor de Geografia dos anos iniciais. Considerando também que os conteúdos trabalhados nas séries selecionadas têm por objetos de conhecimento o território e a diversidade cultural. Assim, é necessário que esses alunos compreendam as dinâmicas existentes no território a partir do seu lugar de vivência.

Tivemos por objetivo observar a relação que se estabelece com a terra, com o território, com a identidade Sem Terra a partir do cotidiano e dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o espaço geográfico em que habitam. Para isso, utilizamos a cartografia social, considerando que as representações sociais são abstrações relacionadas à forma particular de cada sujeito em compreender a realidade e que tendem a proporcionar, através do estímulo, novos olhares interpretativos em relação ao espaço vivido. Na Geografia, a Cartografia Social permite analisar as experiências cartográficas dos discentes ao impulsionar a criação de mapas mentais pelos discentes. De acordo com Silva e Castrogiovanni (2021), a Cartografia Social permite a representação do que é visto e sentido no espaço geográfico.

Na 1ª etapa, do desenvolvimento da oficina pedagógica, houve um momento de diálogo com perguntas direcionadas aos alunos como: Você gosta de morar no assentamento? Quais os lugares que você mais frequenta? Você gosta de estar na escola? Você ajuda seus familiares no trabalho com a terra? O que vocês sabem sobre as lutas e conflitos do assentamento? Esse foi um momento importante para a compreensão da dimensão que eles têm do seu território e conhecer a realidade local. A partir disso, entramos na dimensão do vivido e do sentimento de pertencimento desses sujeitos a um território e identidade coletiva.

Na 2ª etapa, os alunos identificaram a espacialização dos elementos que ocorrem no território local para representar nos mapas mentais, como as casas, lotes, estradas, açude, cooperativa, igreja etc. Já na 3ª etapa, partimos para a elaboração dos mapas mentais coletivos do assentamento Zumbi dos Palmares, em que os alunos, divididos em grupos elaboraram os mapas mentais do assentamento destacando os espaços de vivência desse território. Na 4ª e última etapa, houve a interpretação dos mapas mentais produzidos, em que os discentes explicaram os elementos representados nos mapas. Essa etapa foi importante para refletir a realidade cotidiana, a identidade territorial e as diferentes percepções dos alunos acerca do espaço geográfico em que estão inseridos.

Nesse sentido, a oficina foi uma estratégia importante para refletir o próprio espaço geográfico a partir das experiências locais e ressignificar o ensino de Geografia na escola Zumbi dos Palmares para além de uma disciplina escolar, mas um componente que permite trabalhar e fortalecer o sentimento de pertencimento ao território construído e vivido. Nesse aspecto, compreendemos que a Geografia pode ser trabalhada e apreendida em sala de aula, mas também fora dela por meio de representações espaciais e realidade dos alunos.

A respeito da organização do texto da presente dissertação, optamos pela estruturação em três capítulos. No primeiro, discorremos sobre os antecedentes históricos da educação no campo brasileiro e os processos que envolvem dois paradigmas antagônicos e projetos educativos distintos para o campo: a educação rural e a educação no/do campo. Além disso, damos enfoque aos marcos regulatórios que fundamentam a educação do campo e que representam a conquista dos povos camponeses no âmbito institucional das políticas educacionais para o campo.

No segundo capítulo, fazemos uma discussão acerca das dinâmicas territoriais e da luta pela terra que culminaram na conquista do Assentamento e da Escola Zumbi dos Palmares. Evidenciamos a trajetória e dinâmica agrária na Paraíba e no município de Mari, enfatizando a luta pela terra nesse município, um dos principais palcos das disputas territoriais no Estado da Paraíba, marcado pela luta e reivindicação por terra e educação.

No terceiro capítulo, realizamos uma reflexão sobre a importância do ensino de geografia no fortalecimento da educação no/do campo na escola Zumbi dos Palmares, e sua contribuição no fortalecimento da identidade territorial camponesa, a partir de metodologias e práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre as vivências e saberes do cotidiano e os saberes científicos desse componente curricular.

## **CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA DINÂMICA DO TERRITÓRIO DE PERTENÇA CAMPONESA: UMA MODALIDADE ESCRITA E REFLETIDA NA CENA POLÍTICA E EDUCACIONAL BRASILEIRA**

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Paulo Freire, 2000, p. 31).*

Este capítulo tem o objetivo de refletir sobre a educação do campo enquanto modalidade de ensino e prática social antagônica a educação rural e ancorada nas demandas e reivindicações dos movimentos sociais populares. Apresentamos também os principais elementos da escolarização da população brasileira, a trajetória sócio-histórica da educação rural, a vinculação desta com a educação popular e os instrumentos normativos que fundamentam o ensino nas escolas no/do campo.

Em nossa análise, nos amparamos em dispositivos legais, como: Constituição Federal de 1998; Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDBEN, 9394/96; Parecer CEB/CNE de nº 36/2001; Resolução CEB/CNE de nº 01/2002; Parecer CNE/CEB de nº 01/2006; Resolução de nº 02/ 2008; A Lei nº 11. 947/2009; Lei do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Decreto nº 7352/2010; Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), portaria nº 86 de fevereiro de 2013, entre outros dispositivos.

Além disso, recorremos a autores como Ribeiro (1993), Saviani (2011), Teixeira (1985), Coutinho (2009), Leite (1999), Paiva (2003), Freire (1980; 19987; 1992), Paludo (2012), Santos (2020), Gadotti (2012), Caldart (2012), Arroyo (2011; 2012; 2014), Camacho (2019), Ribeiro (2013), Molina e Sá (2012), Fernandes (2012), Fernandes e Molina (2004), Molina e Rocha (2014), Lorenzo (2013), entre outros autores para discutir as nuances entre a educação escolar no Brasil, os pressupostos do paradigma da educação rural e do campo e a educação popular.

### **1.1 Um capítulo na história da educação no Brasil: nuances entre a educação, educação popular e educação do campo**

As discussões e pesquisas envolvendo a escola, as práticas pedagógicas e a educação de forma mais ampla evidenciam como a escolarização da população brasileira obteve, ao longo da história, diversos contornos que resultaram em reformas e políticas educacionais diversas. Traçar esse percurso histórico relacionado aos mecanismos e condições sob os quais

se desenvolveram esses processos se faz necessário para a compreensão acerca dos papéis que a escola assumiu ao longo desses diferentes momentos da educação escolar no Brasil e para o entendimento da dinâmica atual do sistema de ensino.

No que se refere à educação do campo, é necessário considerar que diversos acontecimentos marcaram decisivamente a trajetória dessa modalidade de ensino e como a conjuntura social, econômica, política e cultural brasileira foi organizada e estruturada a partir dos interesses e motivações do capital, que definiram as normas e regras para oferta de educação pública e para as políticas públicas para os povos do campo.

A educação no Brasil é marcada por dois principais elementos: o elitismo e a exclusão, de modo que o “sistema escolar” estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva” (Saviani; Duarte, 2012, p. 2). Posto desse modo, esses mecanismos são percebidos a partir dos aspectos mais importantes da história da educação escolar, considerando também a formação socioeconômica do país.

Basicamente, foi a experiência de caráter religioso que fundou a escola no Brasil, estabelecendo os moldes a partir dos quais a conhecemos na contemporaneidade, de produção disciplinada e institucionalizada. Além disso, em decorrência da violenta ocupação do território brasílico, o até então objeto da missão evangelizadora, a população indígena sofreu etnocídios e genocídios. Sendo assim, no limiar da segunda metade do século XVIII, a educação jesuítica colonial já era predominantemente de elite, uma vez que os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros espaços educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais (Junior, 2010).

Essa conjuntura permanece no contexto do Primeiro Império, marcado por revoltas reivindicando um novo regime político. Além disso, cabe ressaltar que, no período citado, as questões referentes ao rural, à educação pública, à educação para os povos do campo, à reforma agrária e aos direitos trabalhistas não se configuravam pauta nas discussões políticas, ou seja, embora a economia do país fosse eminentemente agrária, ainda não se mencionava uma educação voltada para o meio rural (Vieiro; Medeiros, 2018, p. 15). Sobre isso, é possível observar que:

Em termos políticos o Brasil “saiu” da condição de colônia, constituiu-se império, fez-se “independente” e proclamou-se república. Tais contextos levaram, por sua própria contradição, à reivindicação da educação, sob a responsabilidade do Estado. Mas, demoraria muito a se configurar uma política de educação efetiva, pois da parte das elites brasileiras, sempre houve um grande receio quanto aos ideais políticos de

liberdade e de direitos sociais que poderiam ser estimulados caso fosse ofertada aos trabalhadores (Coutinho, 2009, p. 41).

Desse modo, a demora na cristalização da política de educação reforça a ideia do elitismo, tal como apresentou Saviani (2011), ao destacar que, na verdade, essa escola era eficiente, tendo em vista os objetivos das elites, e dado esse contexto, a questão da extensão dessa educação às massas populares ainda não se colocava. Nas primeiras décadas do século XX, seu caráter seletivo era evidente. Segundo Teixeira (1985), o sistema escolar existente não adentrava as camadas populares e se configurava, perfeitamente, uma educação de elite, considerando o fato de contemplar os filhos dos pais em boa condição econômica na sociedade. Já em relação ao meio rural, o processo educacional permaneceu desordenado como sempre esteve.

De acordo com Leite (1999), mesmo a república, inspirada na perspectiva positivista e científica, não buscou o desenvolvimento de uma política educacional voltada à escolarização rural, que ficou à mercê das ações desinteressadas das lideranças do país. O comprometimento dessas elites com a dinâmica urbano-industrial que despontava já nas primeiras décadas do século, fez com que os esforços de caráter político e administrativos se dirigissem ao cenário metropolitano. Um olhar para a educação rural por parte da sociedade brasileira só acontece por ocasião do intenso processo migratório interno, quando grande número de pessoas deixa o campo à procura de áreas onde o processo de industrialização se iniciava.

De 1930 a 1936, há uma transição da sociedade oligárquica para a urbana industrial, que reflete consideravelmente no sistema educacional existente, e este passa a empreender esforços para acompanhar essa lógica. A interpretação nacionalista de Getúlio Vargas se firmava, com prioridade, no processo industrial de base e a escolarização urbana passou a fazer parte desse ideário como elemento impulsionador da industrialização. De certa forma, a tradição escolar brasileira se manteve pautada na garantia da obrigatoriedade e gratuidade, mas dando ênfase ao trabalho manual das escolas e ao desenvolvimento de uma política educacional direcionada ao ensino urbano e principalmente às classes populares. Segundo Teixeira (1985):

Ao entrar o país em sua fase de mudança correspondente à industrialização, o renascimento de energias e de esperanças, que acompanha tais processos de transformação, deflagrou uma procura insofrida por educação escolar, pois essa educação se fazia indispensável às novas oportunidades de trabalho que a vida entrou a oferecer, não só diretamente, em virtude de novos tipos de trabalho industrial inaugurados, como sobretudo, pelos novos serviços que o enriquecimento

público veio a criar, com o surto industrial e urbano e o crescimento consequente da classe média (Teixeira, 1985, p. 400).

A desigualdade na qualidade da educação ainda era muito forte, com grande disparidade entre as áreas urbanas e rurais, além de questões relacionadas à ausência de infraestrutura e recursos nas escolas. Assim, com base em um processo de industrialização mais amplo e abrangente, ficou estipulada inicialmente uma escolaridade que se voltasse com mais ênfase para a capacitação profissional, dada as possibilidades ofertadas pelo mercado.

As necessidades educacionais existentes não se reverteram na resolução da demanda intensificada de educação das novas classes de trabalho, emergentes do processo de industrialização na década de 1930. O apelo ao atendimento educacional obrigatório e gratuito de oportunidades à classe popular se converteu na mobilização de educadores e intelectuais brasileiros e, em 1932, essa mobilização é materializada em um documento intitulado: “O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, redigido por diversos intelectuais, como Fernando de Azevedo, sendo considerado um dos mais importantes documentos produzidos na história da educação brasileira (Vieiro; Medeiros, 2018).

O documento enaltece o exercício dos direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação, voltada para todos, sem discriminação de classe social, como é possível observar em um determinado trecho:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, decerto, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil a universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos (Azevedo *et al.*, 2 010, p. 44).

Este movimento educativo defende a educação universal, gratuita e obrigatória. Seu nome, Escola Nova, decorre de uma ruptura com a educação tradicional e conservadora, ao passo em que busca renovar a educação no Brasil e a transformação da sociedade por meio de uma escola pública laica e que não esteja presa ao elitismo. Portanto, seu objetivo é

reconstruir a educação no Brasil como elemento propulsor e eficaz na construção de uma sociedade democrática, levando em conta a diversidade e a individualidade dos sujeitos.

No entanto, destacamos que mesmo o movimento renovador adotando a posição ideológica na qual defende uma escola pública para todos, e consequentemente, alcançar uma sociedade mais justa e igualitária, acaba contribuindo para uma maior elitização do ensino. Isso se justifica pelo fato de não ter tocado na base da estrutura da educação brasileira, buscando ampliar sua verticalidade desde a escola primária, o que manteve a seletividade em relação ao seu acesso.

De acordo com Saviani (2011), a Escola Nova não se mostrou eficaz no combate à defasagem no ensino, tendo em vista a demanda existente por investimentos em estrutura e formação profissional. Assim, a oferta da educação igualitária não conseguiu alcançar a todos. Desse modo, prevalecia um aprimoramento do ensino direcionado à elite, enquanto a massa popular permaneceu desfavorecida no ensino escolarizado.

Concomitantemente a essas questões, estava o conflito entre o capitalismo industrial, que despontava com rapidez, e a economia agrícola, que apresentava sinais de declínio. Observa-se que a oposição em relação ao ideário urbano-industrial é marcada pela reação da então adequação do meio rural às demandas e exigências do espaço urbano e da modernização e de um modelo de escola que, ao se adequar às normas da sociedade, se distanciava das condições e dos modos de vida do campo. Nesse ínterim, a terra era, em oposição à industrialização, um essencial meio de riqueza e o apelo à fixação do homem do campo passava a ser uma justificativa em defesa do ruralismo pedagógico (Fernandes, 2012).

Assim, com o grande fluxo migratório do campo para a cidade, surge uma grande preocupação de grupos ruralistas que começaram a questionar esse movimento e lançaram um movimento de fixação do homem no campo. Nesse cenário, se acirram as discussões acerca das peculiaridades da escola na zona rural, momento em que surgem os pensamentos em prol de uma educação que forneça subsídios para a permanência do homem nesse espaço (Fernandes, 2012).

O ruralismo pedagógico, para Fernandes (2012), era um projeto que visava atender os interesses dos fazendeiros, mantendo os trabalhadores no campo e atender, também, os interesses dos que temiam o crescimento desordenado dos centros urbanos, a superpopulação das cidades, causada pelo intenso fluxo migratório rural-urbano. Nesse sentido, forçar a permanência desses sujeitos no campo parecia a melhor decisão, pois poderia coibir problemas para os grupos capitalistas rurais que obviamente não queriam que a mão-de-obra no campo diminuísse. No entanto, o ruralismo pedagógico não sanou os problemas da

educação no âmbito rural e, apesar de ser uma proposta nova, não representou mudanças na prática nem despertou a consciência crítica nos sujeitos do campo em relação à sua condição social excludente.

Podemos observar, então, que o chamado ruralismo pedagógico é fruto de um pensamento ideológico, movido pela preocupação em frear a migração provocada pela perda gradativa da capacidade produtiva e condições precárias de subsistência das populações rurais. Desse modo, as escolas rurais tornaram-se reflexo de um ensino de caráter urbano, que reproduz estigmas<sup>2</sup> do rural como sinônimo de atraso.

Nesse período, os processos formativos destinados às camadas populares do campo estiveram pautados em um modelo importado da educação urbana, tendo em vista também o fato de que as relações sociais, econômicas, valores e saberes camponeses foram, por séculos, tratados com preconceito e inferioridade. De acordo com Leite (1999).

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do 44 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).

Dito isso, a população camponesa é vista como atrasada, sem instrução e incapaz de adquirir novos saberes e conhecimentos. Este autor aprofunda sua análise na implementação desse padrão de educação no meio rural, a partir de sua percepção em relação a modelos ideológico-pedagógicos enraizados na escolaridade camponesa. Nessa direção, é importante o aprofundamento dessas questões no contexto atual do campo, para entender como estão sendo formuladas as políticas educacionais e quais mudanças vêm promovendo. Como consequência dessa visão estigmatizada do campo como lugar de atraso, se intensifica a imagem da cidade enquanto espaço de desenvolvimento e melhoria de vida, gerando uma supervalorização das atividades desenvolvidas nesse espaço em contraposição ao campo.

Segundo Paiva (2003), a partir da década de 1950, a política de educação para o setor rural busca a qualificação capitalista da força de trabalho. Esse é um mecanismo utilizado para disseminar a crença de que a modernização é o que dará ao trabalhador do campo melhores condições de existência. Os altos índices de analfabetismo passam a ser vistos como

---

<sup>2</sup> O estigma social, na perspectiva de Erving Goffman (1981), é uma visão parcial e pejorativa que impede a aceitação social de uma pessoa, marginalizando-a. Um indivíduo que poderia ser recebido facilmente na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Assim, Goffman considerava que os normais e estigmatizados não são pessoas em si, mas perspectivas constituídas pelo meio social.



condição de atraso e uma âncora ao processo de desenvolvimento, e a busca e supervalorização da educação fazem com que ela seja vista como uma saída para os demais problemas existentes no país (Paiva, 2003).

A taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais (%) entre 1940 e 2022, de acordo com os indicadores escolares IBGE<sup>3</sup>, demonstra que nas décadas de 1940 e 1950, menos da metade da população era alfabetizada. Dado esse cenário, o Estado passa a se empenhar em fortalecer as políticas educacionais existentes e formular outras políticas destinadas a institucionalizar a educação profissional, com o objetivo de profissionalizar a força de trabalho para atender às novas demandas do mercado capitalista, garantindo, assim, a promessa de redução da desigualdade social.

Nesse contexto, os processos educativos não priorizam o trabalho intelectual nem se voltam para a transformação da realidade, tornando-se apenas um elemento estabilizador da realidade existente. Seguindo essa linha de pensamento, o sentimento baseado na ideia de supervalorização da educação e da formação profissional técnica ganhou destaque como possível solução para os problemas centrais da sociedade, considerando que o analfabetismo era uma das principais causas de atraso e âncora do progresso econômico.

Sendo assim, para Santos (2020), de 1952 a 1963, estabeleceu-se um ensino de base de recuperação e de desenvolvimento de comunidades rurais, através da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR). De acordo com Santos (2020), houve o apoio da Igreja Católica sob o regime de corresponsabilidade entre o Ministério da Educação e o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, e patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura e da Organização dos Estados Americanos (OEA). As atividades relacionadas a essas campanhas, ocorriam por meio de Missões Rurais e Centros Sociais de Comunidades.

Pautada nos ideais do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo foi, na verdade, a internacionalização da economia nacional aos interesses monopolistas. Sobre a territorialização do capital, Oliveira (2007) elucida que nesse processo, ocorre o esvaziamento do campo, que desencadeia a concentração de trabalhadores nos centros urbanos fornecendo mão de obra para o comércio e serviços, ou até mesmo para serem assalariados no campo. Além disso, o autor compreende que o avanço do capitalismo na agricultura por meio da monopolização do território, leva a subordinação tanto de produtores camponeses à lógica do mercado quanto a renda da terra ao capital.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>

Sendo assim, de acordo com Leite (1999), a Campanha Nacional de Educação Rural, ao empreender esforços no seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições existentes dos grupos camponeses e seus elementos integrativos, sejam eles políticos, culturais ou sociais.

Além disso, essas Missões também ocorriam, de forma indireta, através do treinamento de dirigentes comunitários em órgãos locais e regionais que eram criados pela própria Campanha. Nos centros, havia o enfoque em estudos e atividades voltadas principalmente para adultos, como corte e costura, projetos de alfabetização etc. Sua forma de ação ou metodologia girava em torno da organização social da comunidade através de orientação religiosa e agropecuária, ao passo em que forneciam ensinamentos relacionados a técnicas agrícolas, trabalhos manuais e higiene, nas cidades do interior que eram percorridas (Santos, 2020).

Essas Missões, que tentavam suprir as necessidades educacionais provocadas pela alta taxa de analfabetismo, fracassaram à medida que estabeleceram, de acordo com Paiva (2003), funcionar até o momento em que as comunidades passassem a assumir seus problemas, arcando com a sua solução. Com isso, não obtiveram seu desenvolvimento nem atingiram sua autonomia. Além disso, é importante salientar que os pequenos grupos sem representatividade que eram alvo da Campanha não tinham voz frente às decisões comunitárias, uma vez que estas deveriam ser de caráter coletivo e não direcionadas ao atendimento de setores isolados.

No início da década de 1960, há mudanças consideráveis no campo institucional, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 4.024/61. Ela é resultado de intenso debate, envolvendo órgãos em busca de uma política de educação nacional pautada em vertentes ideológicas diversas sendo os representantes do movimento renovador, e de outro lado, os representantes da escola tradicional. Uma questão importante da referida lei, é o debate sobre a oferta do ensino público e oferecimento de oportunidades educacionais baseadas nos princípios de liberdade e solidariedade (Brasil, 1961).

No ensino rural, não houve mudanças expressivas no cenário da oferta de educação à população camponesa (Coutinho, 2009). O foco girava em torno da garantia de uma educação acessível e obrigatória conforme a perspectiva escolanovista, e as escolas situadas no campo, eram incentivadas a estimular as atividades profissionais e adaptar o homem ao meio rural. Segundo Coutinho (2009), os municípios ficaram responsáveis pela estruturação das escolas na zona rural. De tal modo que houve problemas nessa demanda, visto que boa parte das

prefeituras municipais não dispunha de recursos humanos e financeiros, ficando sem condições de se sustentar em termos pedagógicos, administrativos e financeiros, o sistema educacional rural.

Para Paludo (2012), a década de 1960 é um período de grandes acontecimentos e onde emerge, com grande evidência, um projeto de educação popular, que se pauta na transformação da realidade social e que se firmava como alternativa às práticas e pedagogias tradicionais e liberais que estavam a serviço da manutenção das estruturas de poder político, da exploração da força de trabalho e do domínio cultural (Paludo, 2012).

Essa mobilização a favor da democratização da educação promoveu uma articulação entre movimentos, dos quais podemos citar o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CPC), entre outros. Cumpre ressaltar que as indagações referentes a uma provável educação de base não se restringiam à defesa do acesso à escola e alfabetização, mas evidenciam a ampla demanda por um ensino que promova transformações no combate às injustiças sociais existentes. Nessa direção, as resistências e reivindicações populares enfatizaram questões que levaram a várias discussões sobre um jeito novo de pensar a escola e fazer pedagógico nos diferentes contextos e realidades (Oliveira, 2011). Dentre as principais questões levantadas estão a educação vinculada à dinâmica social, a carência de escolas e a formação de jovens e adultos.

Nesse momento, há a difusão dos ideais de Paulo Freire. Para ele, a educação se configura uma ação que tem o poder de libertar e emancipar as pessoas, diferentemente de uma Educação bancária, que se constitui ferramenta de transmissão de conhecimentos e reprodução das relações de poder.

A partir das práxis de grupos sociais, sejam das periferias urbanas ou do campo, Freire (1987) criou métodos da educação popular recorrendo e tendo como suporte o universo linguístico-cultural desses grupos. Com isso, ele rompeu com a dicotomia presente na escola brasileira com o intuito de buscar uma educação para a práxis, na qual o elemento político, cultural e social sejam mecanismos vinculados ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, começam a ganhar notoriedade, movimentos voltados à promoção da cultura popular, dentre os quais se destaca o Movimento de Cultura Popular (MCP)<sup>4</sup>, instituído pela Prefeitura de Recife no ano de 1960, do qual Freire fundou e participou. Além desse movimento, também se constituem nesse período os Centros Populares de Cultura (CPC), o

---

<sup>4</sup> O Movimento de Cultura Popular tinha o intuito de trabalhar com a educação e cultura popular, vislumbrando uma sociedade voltada para a mudança social e acreditando no potencial humano, pretendendo resgatar, nas pessoas, o seu potencial criador (Pereira; Pereira, 2010).

Movimento de Educação de Base (MEB), vinculado à Comissão de Bispos do Brasil (CNBB), e entre outros.

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos 1960 assume outra significação. 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, pretende-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (Saviani, 2011, p. 317).

Desse modo, a educação popular é um movimento de caráter pedagógico e político pensado no seio das organizações populares. Luta contra as formas de opressão impostas pelo sistema capitalista, defendendo a construção coletiva como possibilidade de compreensão e transformação da realidade e humanização dos sujeitos. Esse momento representa a abertura para um projeto educativo que põe o sujeito no centro do processo formativo, como protagonista e não mero receptor de ideias e concepções de mundo alienantes, mas que considere as vivências e saberes cotidianos enquanto matéria-prima para o ensino e base para a construção da visão de mundo.

Nessa perspectiva, a educação se desvincula de sua prática neutra e passa a ganhar significado de ato político (Freire, 1987), realizando a formação política e a conscientização para a ação, relacionando-se a processos de luta e organização das classes populares. Moacir Gadotti (2012), ao refletir sobre a educação e suas práticas diversas, como a educação popular, comunitária e social, reafirma a não-neutralidade da educação e como ela está diretamente ligada ao seu contexto histórico. Além disso, a educação popular trabalha as práticas cotidianas dos setores populares, problematizando-a e incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso e científico, de modo a não criar fronteiras rígidas entre o formal e o não-formal, dando a educação um caráter dinâmico e interativo (Gadotti, 2012).

Em conexão com o contexto mais amplo, na América Latina, a educação popular também aflora mediante a organização das classes populares e trabalhadores empobrecidos que, com a gestão de governos autoritários, não conseguiam reproduzir dignamente a sua vida material, o que leva à articulação, luta e movimento desses sujeitos em defesa dos seus direitos. Desse modo, a Educação Popular carrega consigo o sentido das organizações populares do campo e da cidade, conforme corrobora Paludo (2012, p. 281):

A origem da concepção de educação popular, dessa forma, decorre do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, na América Latina e também no

Brasil, e emerge a partir da luta de classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam inclusive a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social.

Além disso, a educação popular se materializou a partir das práticas educativas emancipatórias e como proposta educativa que tem, sobretudo, o objetivo de construir no indivíduo uma consciência crítica da realidade na qual ele está inserido. “constitui-se uma forma de educação que visa contribuir com o processo de conscientização das classes subalternas” (Machado, 2009, p. 92). Essa difusão da Educação Popular se dá a partir das experiências inovadoras de alfabetização propostas por Paulo Freire, desenvolvidas em grupos populares com objetivo de ir além da noção de alfabetizar, mas desenvolver nos indivíduos o senso crítico e sua desvinculação da noção de oprimido.

Diversas experiências são efetivadas dentro e fora da escola e apontam a possibilidade de conscientização e compreensão da realidade, abrindo margem para ações concretas no mundo. Nesse sentido, a conscientização implica que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1980, p. 26).

Nesse processo, a instauração da ditadura militar em 1964 leva ao distanciamento total da população nas tomadas de decisão e inibe qualquer tipo de participação popular. Esse golpe representa a opção por um projeto de desenvolvimento vinculado ao capital internacional, e os programas de educação popular, passam a ser vistos como uma ameaça e desestabilizadores da nova ordem vigente. Sob influência das teorias crítico-reprodutivistas, ampliam-se as análises do Estado e da escola enquanto aparelhos de reprodução da ordem capitalista. Procurou-se, desse modo, vincular o sistema educacional à concepção econômica de desenvolvimento.

Sobre a educação para a população do campo nesse contexto militar, é possível constatar a penetração da Extensão Rural, que teve o objetivo imediato de combater fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil e, mais evidentemente, aqueles que integravam o espaço rural e eram categorizados como desprovidos de valores. A extensão rural e sua ideologia se inserem no campo, com o técnico e o extensionista substituindo a professora, com vencimentos subsidiados por organizações internacionais.

Na década de 1970, a questão socioeconômica do país, com base na indústria, desencadeia a preocupação com o analfabetismo, que passa a ser foco das políticas públicas

por ser considerado um obstáculo aos objetivos de desenvolvimento. Nesse sentido, são criados projetos com o intuito de melhorar a educação, tais como o EDURURAL, que passou a funcionar na década de 1980, com vigência até 1985. Seu objetivo era a ampliação das condições de qualidade do ensino direcionado ao povo nordestino, por meio da melhoria de recursos materiais e humanos disponíveis. Além disso, a reestruturação curricular e a adequação de materiais didáticos também estavam na pauta desse projeto.

Além do EDURURAL, O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) também foi criado, em 1967, com o objetivo de erradicar o analfabetismo na cidade e no campo, e ao trabalhar com esses dois grupos, tentou repassar um projeto social e político do governo, visando de forma mais expressiva a questão econômica e política do regime, inibindo, desse modo, avanços sociais mais amplos e realmente efetivos para as classes populares. Observa-se que, mais do que resolver os problemas relacionados ao analfabetismo, essas políticas educacionais tiveram como objetivo maior diminuir as tensões sociais ocasionadas pela pobreza no campo. Efetivamente, nenhum dos citados movimentos conseguiu sanar o problema do analfabetismo no Brasil (Fernandes, 2012).

Não devemos desconsiderar, então, a estreita relação entre o sistema escolar e o Estado no que tange à garantia da escolaridade fundamental como direito e, sobretudo, como a educação fixa-se em estreita conexão aos objetivos nacionais (Leite, 1999). Nesse sentido, essa questão é evidenciada quando observamos a escolarização rural no Brasil, pensada a partir de um plano político-administrativo de caráter desenvolvimentista. No quadro 1 a seguir, apresentamos uma linha do tempo com as principais leis e programas destinados ao desenvolvimento de ações no âmbito rural.

**Quadro 1:** Ações e Programas educacionais destinados ao âmbito rural no Brasil

<b>Ano</b>	<b>Programas e ações</b>	<b>Objetivo</b>
<b>1937</b>	Sociedade Brasileira de Educação Rural	Seu objetivo foi a expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contensão que orienta o ensino rural é mantido e a escola se coloca como canal de difusão ideológica.
<b>1942</b>	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais	Tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de centros de treinamento, clubes agrícolas, semanas ruralistas e conselhos comunitários rurais.

<b>1945</b>	Programa de Extensão Rural no Brasil	Se voltou para o combate à carência e subnutrição no meio rural, apresentava um modelo de educação e de organização produtiva comunitária dos rurícolas submetido a influência norte-americana.
<b>1952/1963</b>	Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)	Teve o intuito de criar projetos destinados à educação de base rural e programas para a melhoria de vida da população rural. Por meio da CNER, surge a Campanha de educação de adultos e as Missões Rurais.
<b>1970</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)	Tinha o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, tanto nos agrupamentos urbanos como rurais.
<b>1975/1979</b>	Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec)	Pretendeu a expansão do ensino fundamental no meio rural, com o objetivo de melhorar a vida o ensino nesse espaço, visando a diminuição dos índices de evasão e repetência escolar.
<b>1976</b>	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR)	Teve o objetivo de estabelecer programas de formação profissional rural, no intuito de preparar mão-de-obra rural em regime de colaboração com órgãos públicos e privados.
<b>1980/1985</b>	Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL)	Destinado a educação rural para o Nordeste, sob orientação do Governo Federal. Propôs melhorias físicas nas escolas, reestruturação curricular e materiais didáticos voltados a formação cultural e preparação para o mercado de trabalho.

**Fonte:** Organizado pela autora com base em Leite (1999).

Diante do exposto e conforme Silva (2024) no âmbito da educação rural, os cursos agrícolas evidenciaram a educação sob a ótica de uma racionalidade de caráter capitalista. O propósito do ensino ofertado não era formar consciências, de modo que a estrutura curricular se pautava na adequação do “homem ao meio”, havendo uma demanda por capacitação de mãos de obra, elemento essencial para o crescimento econômico do país. Nesse contexto, não houve mudanças significativas no cenário da educação ofertada nas áreas rurais, apenas medidas compensatórias do governo através de programas, tais como o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), Projeto Rondon, Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC), Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (PIPMOA).

Conforme Silva (2024), esses programas destinados à educação rural enfatizam indicadores de uma proposta educacional subalternizante, e não de um ensino comprometido com a realidade social e econômica das populações camponesas.

Desse modo, podemos observar que as políticas educacionais estruturadas nesse contexto significaram melhorias, mas não representaram, na prática, mudanças significativas na estrutura do sistema educacional, nas escolas, no currículo e nas práticas de ensino. Devemos destacar que a sociedade não teve, verdadeiramente, um espaço nas tomadas de decisão, historicamente é resquício de políticas, projetos e programas pensados para e sem o povo, impossibilitando adentrar efetivamente nas especificidades do espaço rural. Assim, a educação escolar pensada para os sujeitos do campo permaneceu precária, sem atender às suas necessidades e particularidades.

Porém, no final da década de 1980, há uma nova conjuntura política com a abertura democrática no país e efervescência de movimentos sociais, fortalecidos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que representa a busca por um novo projeto de sociedade. Assim, a década de 1990 apresenta diversas conquistas no campo das políticas públicas, resultando em pautas direcionadas para a elaboração de um novo projeto educacional com a presença de órgãos públicos, privados e outras instituições. A escola, nesse contexto, passa a ser vista como um campo de possibilidades na superação das contradições sociais existentes e são retomados os ideais de educação popular, defendendo ser necessário considerar os saberes e experiências de vida dos alunos. Essas são reivindicações que estão no centro do processo histórico de luta e resistência protagonizado pelos sujeitos camponeses e organicidade dos movimentos sociais.

No que se refere às demandas da sociedade civil, os movimentos sociais do campo se destacam na luta por educação no contexto da luta pela terra e enxergam a educação como caminho de transformação humana. Destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), responsável por dar continuidade às lutas pela terra no país, realizando uma série de manifestações e exigindo soluções efetivas para os problemas existentes no campo.

O movimento por uma educação do campo, que teve suas primeiras articulações a partir de 1997, também resgata elementos importantes da educação popular. Essas duas propostas se vinculam na medida em que a educação do campo busca construir uma proposta educativa alicerçada nos ideais de igualdade, dignidade e justiça, organizada de forma coletiva e pautada na luta contra a subalternização e opressão sofridas por esses sujeitos. Assim, observa-se que a educação popular e a educação do campo carregam as marcas das



lutas travadas contra a educação tradicional postulada e pensada na ótica do sistema hegemônico capitalista.

Portanto, apesar das dificuldades em se estabelecer uma educação no/do campo, há a presença dos camponeses na cena política do nosso país, reivindicando um projeto de educação que seja “do povo, pelo povo e para o povo” conforme dizeres de Saviani (2011). A educação é, nessa conjuntura, elemento de fundamental importância na transformação social e espaço de cultivo da esperança, que precisa da prática para tornar-se concretude histórica e, sem o embate, a esperança se desendereça e a espera vira espera vã (Freire, 1992).

No próximo item deste capítulo, nos debruçamos de forma mais detalhada sobre o paradigma da educação do campo enquanto prática social que se diferencia da educação rural, além dos principais elementos estruturantes dessa modalidade de ensino.

## **1.2 Da educação rural a educação do campo: o debate entre concepções pedagógicas diferenciadas**

A educação do campo, para além de uma modalidade de ensino, configura uma prática social ainda em desenvolvimento que possui em sua base uma série de elementos intrinsecamente associados aos processos e desdobramentos da questão agrária brasileira. Este fenômeno educacional tem sua significação pautada na vida camponesa, tendo em vista que tanto os trabalhadores do campo, como organizações, foram responsáveis por esse movimento de uma política de educação destinada aos interesses das comunidades camponesas.

As questões do trabalho, lutas sociais e embates que se desenvolvem nessa dinâmica revelam o confronto entre lógicas de desenvolvimento e projetos de campo que têm implicações no modelo de sociedade, educação e formação humana (Caldart, 2012). Nesse sentido, discutimos nesse item o delineamento histórico dessa modalidade de ensino, sua afirmação enquanto prática social antagônica ao paradigma da educação rural e sua vinculação ao contexto das lutas dos movimentos sociais.

Como observado no item anterior, durante muito tempo a educação destinada aos povos do campo foi posta em segundo plano e deixada de lado sem que houvesse o interesse e incentivo para que os processos formativos que acontecem nesses espaços fossem de fato significativos. Sempre posta à margem e colocada em posição inferior em relação ao urbano, a educação nos espaços rurais foi marcada pelo elitismo acentuado e pela leitura política-ideológica da oligarquia agrária. Nesse sentido, os processos de desenraizamento foram, ao

longo do tempo, alternativas pedagógicas utilizadas para ocultar e desconsiderar importantes elementos como a cultura, o cotidiano e a identidade dos povos do campo<sup>5</sup>.

De acordo com Arroyo (2014, p. 204), “Essas brutais pedagogias de desenraizamento, de desterritorialização, deixaram e deixam as pedagogias, os catecismos, o material didático e até a escolarização dos outros como processos secundários, ineficazes”. Ou seja, esse processo desencadeia uma série de problemáticas que atingem todas as esferas da perspectiva educacional, reforçando a invisibilidade e inferiorização a que estiveram submetidos.

Dada essa realidade, a população que integra esse espaço e que luta por terra e pelos direitos que lhes foram historicamente negados, começa a se mobilizar no sentido de reivindicar e lutar por uma educação vinculada à sua realidade e que possa considerar sua dimensão cultural, histórica e sua identidade. Cabe salientar também que não se trata apenas de uma mudança que contemple a melhoria na estrutura física das escolas do campo ou a ampliação de vagas, mas que perpassa os conteúdos, material didático e relação comunidade-escola. Desse modo, observa-se que a luta não se esgota na escola, pois “defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos” (Arroyo, 2012, p. 106).

Nesse contexto, a educação do campo é entendida como um novo paradigma, que rompe com outros já estabelecidos e que vem sendo construído e pensado por organizações e movimentos sociais. Para Fernandes e Molina (2004, p. 33), “indivíduos pensam e agem conforme paradigmas inscritos em sua cultura. Diferentes paradigmas orientam a sociedade. Portanto, construir um paradigma significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la”. Assim, a educação do campo é um mecanismo de transformação dessa realidade e de fortalecimento da identidade territorial camponesa, pensada com os sujeitos do campo, por eles e a partir deles.

Vale salientar que, além de se manter de forma mais específica, no âmbito da reivindicação por políticas públicas, a educação do campo também se vincula diretamente às contradições da Questão Agrária, à organização do trabalho no campo e na cidade, aos projetos de agricultura e de produção agrícola. Nesse sentido, suas práticas buscam contemplar a riqueza social e humana de seus sujeitos, como as formas de trabalho, luta e

---

<sup>5</sup> Entende-se por esses povos do campo os indivíduos que sentem na própria pele os efeitos da desumanização das condições de vida no campo e cujo vínculo maior se faz com a terra. “São povos indígenas, extrativistas, agricultores, pecuaristas, artesãos, pequenos comerciantes, sem-terra, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, trabalhadores assalariados e, também, desempregados” (Coutinho, 2009, p. 7).

resistência, a matriz cultural e os seus modos de organização. Assim, por estabelecer essas vinculações, a educação do campo ultrapassa a perspectiva pedagógica e a teoria educacional, uma vez que suas primeiras questões foram práticas e seus desafios atuais ainda continuam sendo práticos (Caldart, 2012).

Existe na luta por educação do campo uma materialidade que se origina nos problemas e desdobramentos socioeconômicos e educacionais vividos pelos sujeitos do campo. Assim, destacamos que pensar a perspectiva ideológico-pedagógica relacionada à escolaridade campesina é também pensar o sujeito do campo, seu contexto e seu papel enquanto cidadão. É por isso que as discussões que envolvem o campo, tais como conflitos e disputas territoriais, identidade territorial camponesa, modo de vida no campo e movimentos sociais, precedem a discussão pedagógica (Camacho, 2019).

À vista disso, a organização em prol da oferta de processos formativos significativos partiu, mesmo que de forma fragilizada e precarizada, das ações e atitudes dos envolvidos nos processos de luta pela terra, quando as famílias e lideranças do movimento sentem a necessidade da existência, nas comunidades, de escolas que pudessem atender às suas necessidades.

Desse modo, é importante a compreensão do movimento que vai da educação rural à educação do campo, paradigmas e concepções antagônicas no fazer pedagógico direcionado à população do campo. A educação rural foi um modelo pensado para atender aos interesses do patronato, para estar a serviço da elite latifundiária, promovendo a dependência dos povos do campo ao capital, pautada na lógica urbana e afastada dos interesses dos camponeses. De acordo com Lorenzo (2013), o campo é o espaço onde o capital assume a sua face mais perversa, pois ao reproduzir uma educação ancorada na realidade urbana, rejeita e nega os direitos e particularidades dos sujeitos do campo, promovendo uma educação alienada e deslocada dos seus interesses, se traduzindo, desse modo, enquanto paradigma da educação rural.

Esse modelo se relaciona a uma concepção preconceituosa do campo e do camponês, legitimou uma visão depreciativa desses sujeitos e privilegiou o urbano, sempre apresentado como um modelo hierarquicamente superior e evoluído. Além disso, o objetivo das escolas rurais de nível técnico era ensinar o manejo de instrumentos e técnicas agrícolas e estabelecer um relacionamento com o mercado, no qual o camponês venderia a sua produção para adquirir novos produtos. Ou seja, podemos observar que a lógica de desenvolvimento desse modelo educacional é a de promover e acentuar diferentes formas de dominação e se voltar para o fortalecimento do mundo do trabalho, pautado na monocultura e agronegócio.

Dado esse cenário, não havia o interesse em tornar o campo um lugar mais digno e com melhores condições de trabalho, pois, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 37), “a origem da educação rural está na base do pensamento latifundiarista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem”. O objetivo era ofertar apenas conhecimentos básicos, limitados a competências elementares em leitura, escrita e operações matemáticas básicas. O que justifica as elevadas taxas de analfabetismo e baixa escolarização nessas áreas.

Considerando esses elementos, a educação rural partiu dos intensos processos de exclusão vivenciados pelos camponeses, se mantendo fortalecida até o início da década de 1980, quando há a articulação dos movimentos sociais do campo, como o MST, que também tem como bandeira de luta, a educação. Assim, a educação do campo, de caráter crítico e contra-hegemônico, se estabelece a partir da década de 1990, protagonizada pelos movimentos sociais, em função dessas profundas alterações no campo.

Assim, em contraposição ao modelo de educação rural, ela busca estabelecer um vínculo com os saberes e fazeres dos sujeitos camponeses. Sua origem se atrela à formação da identidade territorial no campo, de modo que os conflitos e resistências que se desenvolvem nesse espaço viabilizam a criação e reprodução da educação do campo. Sendo assim, a compreensão das dinâmicas do território camponês é de fundamental importância, pois “o campo é o lugar de efetivação da identidade territorial camponesa. É a antítese do campo do latifúndio, da grilagem de terras, do agronegócio, da exploração do trabalho, da monocultura, da produção de commodities” (Camacho, 2019, p. 51).

Os debates oficiais e encontros nacionais em torno da educação do campo foram de fundamental importância para seu avanço no âmbito das políticas públicas. O primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, que aconteceu em julho de 1997, evidenciou muitas experiências e propostas relacionadas à promoção de educação do campo, mas que naquele momento ocorriam de forma isolada e de maneira independente.

Em 1988, ocorre a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia/GO, juntamente com a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), na qual deram destaque, nas discussões, às estratégias de atuação na área da educação e uma nova proposta pedagógica direcionada às escolas dos assentamentos e acampamentos do MST. Esse momento acontece de forma concomitante à “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).

Esse movimento representa um momento primordial nas reivindicações por políticas educacionais que contemplassem as especificidades e peculiaridades dos povos camponeses e valorização da identidade camponesa, no âmbito das experiências pedagógicas. A partir disso, surge a discussão acerca do conceito de Educação do campo, fortalecida com a realização da II Conferência, realizada em 2004, onde é enfatizada a necessidade do debate dessas questões no espaço público, reivindicando ações efetivas do Estado. Podemos observar que essa nova fase de construção desse paradigma educacional, enquanto ideal de luta e resistência, está interligada ao desenvolvimento social e territorial camponês, e o ambiente escolar, nessa conjuntura, é refletido como estratégia de articulação entre os saberes universais e saberes locais.

Nesse mesmo ano, e em decorrência de um contexto de ascensão das discussões em torno da reforma agrária, há a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio da Portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, no dia 16 de abril de 1998. Enquanto importante instrumento de democratização e acessibilidade, seu principal objetivo era “promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo” (Molina; Rocha, 2014, p. 229).

Em 2004, pela amplitude de suas ações, o PRONERA passou a integrar o Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal. Além disso, foi elaborado o Manual de Operações, buscando ajustar o programa às diretrizes políticas, durante o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com o referido documento, o objetivo desse programa é, sobretudo, utilizar metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004).

Dessa forma, observa-se que o PRONERA é uma ferramenta em favor da democratização da educação destinada aos trabalhadores e trabalhadoras da reforma agrária, respeitando as particularidades desses sujeitos e, concomitante a isso, possibilitar e contribuir para a permanência dos agricultores no campo (Santos; Silva, 2016). Os projetos desenvolvidos por esse programa envolvem alfabetização, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA, além de ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação.

Desde o seu surgimento, muitos trabalhadores escolarizaram-se nesses diferentes níveis de ensino. Além disso, o referido programa foi uma iniciativa que não partiu do Estado, mas se configura uma resposta aos movimentos sociais populares e, contraditoriamente, está compreendido como uma política do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, e não do Ministério da Educação, o que demonstra o forte vínculo entre trabalho e educação expresso na luta pela terra (Ribeiro, 2013).

Igualmente, vale salientar que as experiências construídas pelos movimentos camponeses e desenvolvidas preponderantemente por meio do PRONERA dimensionaram, de acordo com Fernandes e Molina (2004), a ideia de educação do campo interligada a outras dimensões da vida e do campo. O que foi possível, também, mediante a participação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, da Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR e da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – UNEFAB, enquanto protagonistas do desenvolvimento de propostas educacionais em todos os níveis.

Em 2007, foi formulado o Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo (PROCAMPO), através do Ministério da Educação e por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O programa parte da necessidade de formação específica para educadores que lecionarão nas escolas do campo, estabelecendo uma integração entre ensino, pesquisa e extensão. Seu surgimento se dá através de parcerias com as instituições públicas de ensino superior e tem por interesse promover a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

A prioridade desse programa é a de dar apoio técnico e financeiro para a implementação de cursos de nível superior que sejam devidamente regulamentados e oferecidos em universidades públicas. De acordo com Santos e Silva (2016, p. 140), o PROCAMPO tem a intenção de fortalecer as Licenciaturas em Educação do Campo e “tem como princípio a formação de educadores/as através das áreas de conhecimento, rompendo com os saberes fragmentados e disciplinares, como ocorre na maioria das instituições de ensino superior brasileiras”. A formação desses educadores, a partir dessa configuração, pode levar à emancipação do povo camponês e proporcionar o entendimento de que o educador é mais um componente essencial no processo de transformação dessa realidade.

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo (Caldart, 2002, p. 36)

A formação de educadores/as do campo é uma questão permeada de tensões e possibilidades, sua materialização e compromisso estão muito pautados na desvinculação de uma tradição na formação de docentes para a manutenção de dicotomias, principalmente entre teoria e prática. Para Molina e Sá (2012), um dos objetivos da mobilização dos movimentos sociais no que tange ao direito à educação do campo é justamente disputar o espaço acadêmico de produção do saber, afirmando seu papel contra-hegemônico no desenvolvimento do país e que lugar assume o campo nesse cenário.

Além disso, para potencializar os resultados que decorrem dessa política de formação de educadores, é necessário ampliar as ações contra o fechamento das escolas do campo, garantir a formação para os licenciados que já atuam nas escolas do campo, formação continuada para os egressos dessas licenciaturas e garantir contínua formação dos próprios formadores (Molina; Rocha, 2014). Sendo assim, para vislumbrar uma nova sociedade e para que a educação de fato seja capaz de promover a formação de sujeitos emancipados ao nível político e intelectual, é necessário ir além de uma escolinha multisseriada, de infraestrutura precária e sem docentes devidamente qualificados (Arroyo, 2014).

É imprescindível uma escola de qualidade que forneça a esses sujeitos tanto uma estrutura física minimamente adequada, quanto processos de ensino-aprendizagem realmente eficazes, além da interligação entre o espaço escolar e um projeto maior que busque abranger a perspectiva educacional com um modelo sustentável de desenvolvimento em termos socioeconômicos e sociopolíticos (Ribeiro, 2013).

Considerar essa proposta demanda urgência na criação de projetos, políticas e investimentos por parte do governo e de seus representantes, e de educadores que realmente se comprometam e assumam o compromisso de desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que contemplem o contexto do campo. Sendo assim, a desvinculação da formação tradicional de educadores é necessária, e em sua plenitude, ela deve contemplar a concepção sociopolítica dada a conexão que a educação do campo estabeleceu com a dimensão progressista e libertadora defendida por Paulo Freire e que foi absorvida pelos movimentos sociais do campo ainda no movimento Por uma Educação Básica do Campo.

Uma outra política de considerável relevância é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Criado no ano de 2013, em âmbito federal, é baseado no decreto 7.352/10, através da portaria nº 86, propriamente no final do governo Lula e colocado em prática no início do governo da presidenta Dilma Rousseff, com o objetivo de oferecer

apoio técnico e financeiro para viabilização de políticas públicas no campo. Assim como o PRONERA, ele foi fundamentado nas reivindicações populares e teve sua proposta discutida pelo Fórum Nacional de Educação (FONEC), em Brasília, com o objetivo de construir uma visão acerca da situação da educação destinada aos trabalhadores rurais. O programa prevê ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, além da formação de educadores e produção de material didático específico, vislumbrando a qualidade da educação do campo nas mais diferentes modalidades.

O PRONACAMPO carece ser amplamente debatido em função das críticas em relação à lógica de sua criação e execução. De acordo com Caldart *et al.* (2012), esperava-se com esse documento um instrumento de materialização das políticas de Estado, tais quais as estabelecidas pelo decreto 7.352/10. Porém, ele ficou muito aquém dessas expectativas e, mesmo com a presença das organizações e movimentos sociais nas reuniões e debates, não conseguiram assegurar o atendimento às demandas esperadas. Muitas pautas presentes no programa se constituem resultados de ações internas do governo, ou seja, foram influenciadas por interesses da classe dominante, que prezam por uma educação de caráter capitalista e voltada para o mercado.

O decreto 7.352/2010, representa um importante avanço no oferecimento da educação do campo, pois aborda questões que anteriormente não foram tão enfatizadas com a devida prioridade. Os pilares que o sustentam, são a busca pela erradicação das elevadas taxas de analfabetismo de jovens e adultos do campo, incentivo ao oferecimento da educação básica na modalidade EJA, melhor estrutura básica para as escolas, como energia elétrica e água potável, além de inclusão digital (Brasil, 2010). Dentre os princípios da educação elencados por esse decreto, no art. 2º estão:

- 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 conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, p. 1).



Esses princípios apresentam mecanismos indispensáveis na materialidade da educação do campo, sendo necessário que as esferas que são por ela responsáveis, como os Estados, Distrito Federal e municípios, em colaboração com a União, criem mecanismos com o objetivo de desenvolvê-la. De acordo com Molina (2012), o objetivo do referido decreto é assegurar e promover ações que possam tornar concretas as conquistas que até então foram alcançadas por meio dos esforços e enfrentamentos dos camponeses.

Assim, é importante manter a luta ativa e a pauta do direito à educação para os povos do campo em movimento, para que não fique em segundo plano ou que seja reduzida a políticas pontuais. Nesse sentido, essas políticas e marcos normativos devem ir além dos aspectos teóricos, para que não se estabeleçam enquanto reguladores de inclusão que só objetivam reparar e recompensar (Arroyo, 2014).

Nesse aspecto, os movimentos sociais do campo se configuram como importante elemento na compressão das conquistas que se efetivaram no percurso histórico da educação do campo. No início da década de 1980, a ditadura militar já não conseguia reprimir e sufocar os conflitos resultantes das relações contraditórias existentes entre capital e trabalho no campo. Assim, esses movimentos se tornam mais expressivos, desencadeando o interesse por parte de pesquisadores sobre a educação que começa a ser projetada e pensada a partir dessas relações.

Divididos em várias frentes e setores, eles têm por similaridade a luta contra os processos de subalternização e exclusão dos povos do campo. O MST, por exemplo, surge da luta da classe camponesa contra um processo em que “a produção rural e, consequentemente, a mão-de-obra existente no campo foram focos de interesse do capitalismo contemporâneo, ocasionando a implantação de modelos urbano-liberais entre a população rurícola” (Leite, 1999, p. 14). Em consequência disso, há a expropriação e exploração desses sujeitos, que, a partir da resistência e enfrentamento, lutam pelo acesso à terra, pela reforma agrária e melhores condições de sobrevivência no campo.

A razão do surgimento do trabalho com educação no MST foi a necessidade do cuidado pedagógico com as crianças dos assentamentos e acampamentos e a noção dessas famílias do direito de todos de acesso ao conhecimento. A formação dos sujeitos do campo é de fundamental importância na superação dos altos índices de analfabetismo e, sobretudo, para sua articulação enquanto classe. Nesse sentido, um projeto de educação que se vincule aos saberes e fazeres do campo e que considere os seus princípios, são mecanismos necessários à superação das amarras e obstáculos que foram impostos pelo sistema agrário.

A partir disso, ganham relevância questionamentos acerca do sentido da luta do MST por escola. Ou seja, o que há na escola que interessa a esse movimento? Que escola pretendeu e pretende (re)construir? Caldart (2012) aponta elementos que respondem essa questão, salientando que se no Brasil a escolarização do povo fosse uma prioridade e se os debates e discussões pedagógicas tivessem a preocupação com a realidade específica dos trabalhadores, tratando-os como sujeitos da educação no país, talvez o MST não tivesse tomado para si a tarefa de garantir escola para essas famílias, nem teria adentrado em questões relacionadas à pedagogia escolar.

Isto posto, o trabalho com a educação escolar por parte desse movimento não se deu, inicialmente, de forma estruturada nem pela criação imediata de um setor que se mobilizasse nesse sentido. A preocupação com essa questão partiu dos familiares, mais notadamente, das mães e professoras em luta, que sentiram a necessidade de uma escola que pudesse fazer a diferença e estivesse em consonância com os interesses da comunidade (Kolling; Vargas; Caldart, 2012). Sobre isso, Ribeiro (2013, p. 188) ressalta que:

Quando os camponeses se mobilizam na luta pela terra de trabalho levam consigo as famílias – as mulheres, os filhos e até alguns parentes que moram junto. O tempo de espera nos acampamentos e mesmo nos assentamentos, alguns situados muito distantes de escolas, impõe a necessidade de pensar a escola.

Em um primeiro momento, há um forte receio por parte das lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no que se refere ao trabalho com educação, pois acreditavam que uma luta específica pela escola poderia tirar o foco principal que era a luta pela terra. Isso se justifica pelo fato de que o referido movimento havia sido criado recentemente, e suas vertentes de luta ainda estavam sendo formalmente estruturadas. Com o passar do tempo, o trabalho com a educação no MST ganha novos contornos e o apoio das lideranças do movimento se torna essencial.

Essa articulação entre escola e comunidade é um importante elemento para que as práticas educativas direcionadas ao campo de fato ganhem materialidade. Nesse sentido, os processos formativos e a possibilidade de aprendizado não se restringem a escola e ao professor, se vinculam aos processos culturais e históricos sob os quais estão imersos esses sujeitos, e para Vendramini e Machado (2011), a conexão entre essas dimensões resulta em uma relação em forma de tríade que envolveria o assentamento, a escola e o movimento. Assim, “Nessa visão dos atores sociais, a educação precede a escola, porque não é possível pensar a educação desvinculada do campo e do território” (Scalabrin; Paiva, 2008, p. 153). Ou

seja, pensá-la requer a reflexão no que se refere ao desenvolvimento do campo e que papel ela assume nesse contexto.

Partindo para a compreensão do movimento social enquanto sujeito educativo, no artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de nº 9.394/96, é posto que, além das escolas, a educação abrange as instituições de pesquisa, o núcleo familiar, social, cultural e os movimentos sociais. Já no 2º parágrafo do mesmo artigo, é evidenciado que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996)”.

E se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então, a escola, enquanto um dos lugares dessa formação, não pode estar desvinculada delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona e seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para o seu tempo específico de ensino (Caldart, 2012, p. 324).

Sendo assim, observa-se que um projeto de educação do campo necessita se vincular às práticas sociais e às dimensões sociopolíticas e culturais camponesas, com base na cidadania e nos princípios de solidariedade, “o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e as mulheres do campo como sujeitos desses direitos (Arroyo, 2011, p. 82).

O trabalho com educação no MST é pautado em princípios, ideais e convicções que balizam as ações com esse setor, criado inicialmente para tratar da questão das escolas de assentamentos e acampamentos e ampliado ao longo do tempo, atuando em outras frentes. A educação, enquanto uma dimensão da formação humana, é ampla, variável, multifacetada e em conformidade com o espaço humano-racional do qual lhe é possível emergir (Leite, 1999). Nesse sentido, o enfoque dado à educação do campo converge diretamente para o contexto no qual ela se manifesta, nesse caso, a realidade camponesa, por isso sua necessidade de articulação com outras dimensões. Abaixo, no quadro 2, são apresentados os princípios filosóficos e pedagógicos da educação do campo no MST:

**Quadro 2.** Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação do campo

Princípios Filosóficos	Princípios Pedagógicos
------------------------	------------------------

1) Educação Para a transformação social 2) Educação para o trabalho e a cooperação 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana	1) Relação entre prática e teoria 2) combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação 3) A realidade como base da produção do conhecimento 4) Conteúdos formativos socialmente úteis 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura 9) Gestão democrática 10) Auto-organização dos/das estudantes 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras. 12) Atitude e habilidades de pesquisa 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais
---	---

**Fonte:** Organizado pela autora com base em Caldart (2005).

Dentre os princípios filosóficos, a educação para a transformação social relaciona-se com a importância do processo pedagógico se assumir como político e se vincular aos processos sociais e, a partir disso, promover a transformação da sociedade atual. Já a educação para o trabalho e cooperação se refere a necessidade de se considerar as necessidades e interesses dos trabalhadores, de maneira que a cooperação se configure um elemento estratégico para esta educação que vise a construção de novas relações sociais. Assim, “a escola deve somar no objetivo de construir sujeitos da história, portanto deve formar a consciência e a capacidade de ação, a partir dos interesses da classe trabalhadora” (Dalmagro, 2011, p. 46),

Os princípios pedagógicos elencados evidenciam que não é o bastante dizer apenas que o movimento é educativo, é preciso que se compreenda como isso acontece e como pode ser traduzido na cultura escolar. Assim, também é necessário que os sujeitos envolvidos nessas ações educativas reflitam sobre elas e as transformem em aprendizados conscientes e articulados.

Portanto, após o exposto, nota-se que, no plano da práxis pedagógica, a educação do campo recuperou o vínculo entre a formação humana e a produção da existência, ao conceber a intencionalidade educativa na direção de novos padrões e vínculos com novas formas de produção, com valores, compromissos políticos e lutas sociais que vão ao encontro de enfrentamento contra as contradições que são intrínsecas a esse processo. Além disso, as

diretrizes mencionadas também apontam caminhos a serem trilhados. De acordo com Pereira (2009), os movimentos sociais têm, com esses instrumentos normativos, um mecanismo do qual se utilizar na busca pela concretização, através da luta e da organização, de escolas do campo que estejam de fato pautadas nas diretrizes operacionais, as quais podem contribuir para o fortalecimento da identidade camponesa.

### **1.3 A constitucionalidade no direito à educação para os povos do campo: instrumentos normativos para uma política de educação específica**

No transcorrer do processo de construção das práticas e do ideário relacionado à educação do campo, são conquistados importantes marcos legais que contribuem consideravelmente para o fortalecimento das lutas em prol da democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses. A positivação dessas legislações decorre da luta dos movimentos e organizações sociais por uma educação do campo que se configure como dever do Estado e direito do cidadão, de modo que o seu conteúdo possua dispositivos úteis ao atendimento das especificidades e necessidades sociais e educacionais desses sujeitos.

A ação do Estado na garantia de direitos sociais, demanda mecanismos e estratégias de intervenção da sociedade por meio de programas que tornem esses direitos concretos, pois, de acordo com Molina (2012), as políticas públicas traduzem as formas de agir do Estado que, através de planos e projetos, objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Sendo assim, essa é uma perspectiva que vem ganhando centralidade no movimento histórico da educação do campo, a ponto de se integrar à tríade campo-política pública-educação.

A educação carrega uma infinidade de pluralidades que demandam políticas educacionais mais eficientes e abrangentes. Nesse sentido, construir uma política de educação que considere todas as modalidades e particularidades das populações rurais brasileiras é um desafio necessário, dada a enorme dívida existente do poder público, considerando que “a história da educação brasileira traz a marca da exclusão e da negação dos povos do campo ao direito básico à educação, tendo em vista que somente no final do século XX houve, de certa forma, a universalização do direito à educação básica no Brasil” (Lima; Melo, 2016, p. 7).

Considerando esses elementos, é importante salientar que essas políticas direcionadas ao campo sempre estiveram marcadas pelo esquecimento e atenção secundária. Quando se trata das políticas educacionais e escolares, isso é potencializado, tendo em vista que surgiram muito tardiamente. Nesse sentido, os movimentos sociais passam a exigir e não mais esperar ações concretas e têm trazido para o debate político a necessidade de tirar da

situação de ocultamento os grupos que foram discriminados e marginalizados desde a formação política brasileira (Arroyo, 2014).

Além disso, esses movimentos não abrem margem para dúvidas de que o atendimento educacional ofertado aos sujeitos camponeses não deverá acontecer mediante a transposição de modelos já instituídos e pautados na dinâmica social urbana, como historicamente foi estabelecido. Defendem a oportunidade real de escolarização, principalmente para os que foram e são dela sistematicamente excluídos.

É necessário ainda não se contentar com a ampliação das vagas e criação de novas escolas, mas ajudar os setores oprimidos a se organizarem como classe, para que tenham condições de exigir do Estado uma escola de boa qualidade e de tempo integral para seus filhos, necessária para a superação de suas dificuldades na aprendizagem, originárias da sua condição de classe (Coelho, 1986, p. 42).

Enquanto direito humano e requisito para a dignidade ampla, a educação deve ser garantida a toda e qualquer pessoa, pois configura um mecanismo e condição social necessária para a transformação da sociedade. Desse modo, as escolas e sistemas de ensino devem se firmar, nas suas diferentes formas e em seus diferentes níveis, em alguns elementos fundamentais, tais como a Adaptabilidade que, segundo Haddad (2012), estabelece que a escola busque formas para se adequar aos alunos e que a educação se vincule à realidade imediata dos indivíduos, respeitando seus aspectos religiosos, culturais, históricos e de crença.

Assim, a educação do campo conta com respaldo legal para exigir um tratamento diferenciado e específico, o que torna necessário a compreensão das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo para uma melhor reflexão acerca do contexto educacional atual ofertado à população camponesa. Essas diretrizes são elaboradas a partir de um conjunto de especificações relacionadas à organização do trabalho pedagógico, currículo, oferta de embasamento à política de educação do campo e, conseqüentemente, têm o propósito de dar à escola do campo um caráter mais flexível e dinâmico (Vendramini; Machado, 2011).

Nesse ínterim, cabe destacar que, além das normatizações específicas direcionadas a essa modalidade de ensino, marcos mais abrangentes que estão no topo do ordenamento jurídico, como a Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988, são imprescindíveis à execução da garantia do direito à educação escolar dos povos do campo. Foi com a promulgação dessa constituição que a educação se fortaleceu no âmbito das políticas públicas educacionais, reflexo de um momento histórico em que os movimentos sociais ganhavam força.

Nela, a educação aparece como um dos direitos sociais fundamentais, apresentando de forma detalhada as obrigações do Estado na sua oferta. A referida Carta Magna trata, em seu capítulo III, da educação, da cultura e do desporto. Na seção I é dado maior enfoque à educação e aos três pilares básicos na sua efetivação e ampliação, que são o Estado, a família e a sociedade, conforme apresentado no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Já no art. 206, são apresentadas as seguintes questões relacionadas ao ensino:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

À vista disso, é possível observar que os princípios destacados acima são também mecanismos que apontam um caminho para que, em sua integralidade, os processos educacionais aconteçam de forma justa e democrática. Ademais, a compreensão dos elementos que estão elencados neste artigo, como o acesso ao ensino e permanência na escola, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino e garantia do padrão de qualidade, é de fundamental importância para todos os envolvidos no processo educativo.

Após a constituição de 1988, há a difusão de um corpo normativo que regula e abre caminhos para a institucionalização das escolas no/do campo, o que revela não apenas o aparato do Estado, mas o papel preponderante dos movimentos sociais e sujeitos do campo no fortalecimento da cultura, valores e conhecimentos camponeses. A seguir, no quadro 3, deixamos registradas as principais normativas da Política Nacional de Educação do Campo.

**Quadro 3: Marcos Legais e Normativos da Política Nacional da Educação do Campo**

<b>Marco Normativo</b>	<b>Ementa</b>
<b>Constituição Federal/1988</b>	Garante a universalização da educação, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família e promovida com a colaboração da sociedade.
<b>Lei nº 9.394/1996</b>	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Em seu artigo 28, delibera sobre a oferta de educação para as comunidades rurais.
<b>Parecer CNE/CEB nº 36/2001</b>	Trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
<b>Resolução CNE/CEB nº 1/2002</b>	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
<b>Parecer CNE/CEB nº 1/2006</b>	Trata da Pedagogia da Alternância nos chamados Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), no contexto da educação básica e técnica.
<b>Resolução CNE/CEB nº 2/2008</b>	Institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo.
<b>Lei 10.639/2003</b>	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"
<b>Lei 11.645/2008</b>	Estabelece diretrizes para inclusão, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam públicos ou privados, a obrigatoriedade da temática: "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"
<b>Lei nº 11.947/2009</b>	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
<b>Decreto 8.752/2016</b>	Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

**Fonte:** Organizado pela autora (2024).



No âmbito da educação básica, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/96, que tem respaldo na Constituição de 1988 no que concerne à universalização da educação. Ela prevê e garante a educação nos diferentes níveis de ensino, como a educação infantil, o ensino fundamental (anos iniciais e finais), educação para Jovens e Adultos (EJA), além de educação técnica e capacitação de professores.

Destacamos que a doutrina neoliberal é marcante no período de elaboração e promulgação da LDB 9.396/96, causando impactos na educação e na elaboração da referida lei. De acordo com Rodrigues (2010)<sup>6</sup>, políticas educacionais, principalmente a LDB, buscaram se aproximar mais do que acontecia no exterior das metas fixadas nos acordos internacionais, sancionados sob a cartilha neoliberal. Assim, esse marco legal assume um caráter inovador, todavia insuficiente para atender às necessidades de melhorias educacionais. No entanto, também apresentou alguns avanços, como destaque para a educação especial, até então silenciada pela legislação educacional. Sendo assim, a partir disso, verifica-se que é um texto que apresenta perdas e ganhos no contexto da educação nacional.

No texto deste documento, há o art. 23 da LDB, que apresenta um aspecto relevante em relação ao ensino básico para o campo, ao indicar a necessidade de flexibilidade no calendário escolar e que a educação básica pode se organizar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos etc., com base na idade e outros critérios sempre que o processo de aprendizagem o recomendar (Brasil, 1996). No inciso 2º desse mesmo artigo, isso é mais bem detalhado, apresentando um elemento indispensável ao entendimento das peculiaridades conferidas aos povos do campo. Nele, há a possibilidade de adequação do calendário escolar às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, definido a critério do respectivo sistema de ensino. No entanto, esse artigo não especifica as localidades, enfatizando de um modo geral o contexto nacional.

Sobre os currículos da educação básica, o art. 26 aponta que eles têm base nacional comum, ou seja, os estudantes que se encontram em diferentes partes do território nacional irão desenvolver as mesmas habilidades e competências. No entanto, esse artigo determina que há a possibilidade de complementação, isto é, a base pode ser acrescida e complementada por parte diversificada e os sistemas de ensino poderão se pautar nas características locais e regionais, considerando aspectos culturais e econômicos dos educandos (Brasil, 1996).

---

<sup>6</sup> RODRIGUES, Romir. O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010.

É de indubitável relevância que sejam considerados e valorizados os aspectos e particularidades locais dos discentes e que seus saberes e conhecimentos prévios sejam considerados. Para Freire (2020), é admissível considerar os saberes dos educandos, construídos nos espaços coletivos e na prática comunitária, e relacioná-los ao ensino, ao conteúdo, de modo que a experiência social acumulada pelo discente crie ligações com os saberes curriculares tidos como fundamentais.

Nesse ínterim, os sistemas e instituições de ensino não podem estar alheias a isso, é interessante que procurem trazer essa perspectiva para o contexto da educação do campo e para os sujeitos que a idealizam. O objetivo e proposta da educação do campo é cultivar e dar voz aos saberes locais, à cultura, história, memória e valores das comunidades às quais ela se destina. O intuito é enraizar as pessoas e não as fixar ao seu lugar, vislumbrar um processo educativo que projete interação, transformação e que crie percursos (Caldart, 2011).

A LDB 9.394/96 dedicou um artigo específico à educação destinada à população rural, o que foi um considerável avanço em relação a antiga LDB de 1961, que negligenciou as possibilidades de salientar o espaço rural como espaço educativo. De acordo com o art. 28º da LDB atual, temos:

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 acima apresenta uma abordagem mais direta em relação à educação destinada às populações que residem nos espaços rurais. Ao especificar elementos como o calendário escolar baseado nas fases do ciclo agrícola e organização curricular, ele concede certa autonomia às escolas que podem se organizar de acordo com suas realidades (Brasil, 1996). Outro importante aspecto a ser ressaltado, é que essa lei permitiu aos movimentos sociais vislumbrarem conquistas a partir das suas determinações, que ao se fundamentarem nesse instrumento normativo, têm mais um elemento para reivindicar seus direitos junto aos órgãos do Estado no que se refere ao ensino público. Observa-se também que não há, na referida lei, um tratamento relacionado a educação do campo enquanto modalidade de ensino, apenas que deverão ser feitas adaptações para adequá-la, na educação básica, à realidade rural.

A partir disso, começaram a surgir as normatizações específicas que procuram reafirmar a educação enquanto um direito e apontar também princípios que passam a nortear sua execução. Sendo assim, um importante dispositivo na trajetória da educação do campo foi a homologação, através do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica CNE/CEB, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O mencionado parecer, de nº 36, instituído no ano de 2001, cumpre o estabelecido na LDB e tem como base, o que está determinado no art. 28 dessa lei. Para Silva (2023), essas Diretrizes vislumbram um ensino de qualidade, dado a sua condição enquanto direito garantido pela Constituição Brasileira e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Esse parecer também propõe medidas de adequação da escola à vida do campo, o que implica a necessidade de se reconhecer as diferenças e problemáticas que também estão presentes no campo enquanto resultado de um processo histórico. Sendo assim, a educação do campo parte de uma amplitude muito maior em função dos diversos sujeitos que abrange e de sua diversidade sociocultural. “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (Brasil, 2001, p.1).

No ano de 2002, há um avanço considerável em relação às políticas públicas para a educação do campo com a instituição da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara da Educação Básica CNE/CEB. É um marco importante na demarcação desse paradigma educacional, principalmente no que se refere ao reconhecimento do modo de vida e construção da identidade do povo campestre inerente à sua realidade e saberes próprios. O art. 2º dessa resolução dispõe das seguintes questões:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. 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, p. 32)

Ao propor esses princípios e destacar a identidade da escola do campo a partir de suas vinculações, esse dispositivo traça um novo rumo para as políticas públicas direcionadas

à educação do campo, tendo em vista que reconhece as particularidades dessas instituições de ensino e o espaço de vivência de seus alunos. Já no art. 3º é evidenciado o papel do poder público, que ao considerar e prezar pela educação enquanto mecanismo de justiça social, imprescindível para o desenvolvimento nacional, deverá se articular para que haja o acesso universal da população do campo aos diferentes níveis da educação básica e acesso à educação profissional de nível técnico (Brasil, 2002). Já com relação à perspectiva pedagógica, há a preocupação em cumprir o estabelecido na LDB, conforme apresentado no art. 5º:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. (CNE/CEB, 2002, p. 32).

Assim, nota-se que as propostas pedagógicas elaboradas a partir da autonomia conferida a essas escolas devem partir das orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, sendo avaliadas também a partir dessas orientações. Ademais, essas diretrizes são instituídas com o intuito de fazer uma discussão em escala nacional sobre educação do campo, tornando-a parte das pautas governamentais.

Entretanto, para Molina (2012, p. 452), “O estabelecimento das disposições legais é um passo importante na exigência do direito à educação dos povos do campo, mas insuficiente para a sua garantia”. Ou seja, mesmo que a educação do campo tenha sido efetivada enquanto modalidade de ensino e as comunidades tenham seu modo de vida e particularidades integradas aos processos formativos, se não houver articulação, organização e luta coletiva por parte dos movimentos sociais e da sociedade civil, a materialização desses direitos torna-se um desafio.

No ano de 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) permitiu maior visibilidade em relação à urgência no que se refere às escolas suprirem as demandas educacionais que são destinadas para os indígenas, quilombolas, educação do campo e educação de Jovens e Adultos. Em 2011, a SECAD passou a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), voltada à ampliação da educação inclusiva e vinculada à garantia do direito à educação para todos, a partir do respeito à igualdade e às diferenças.

Em fevereiro de 2006, mais um parecer de nº 1 é homologado por meio do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), tendo por interessado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). O referido parecer trata da Pedagogia da Alternância e dos dias letivos para sua aplicação nos chamados Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), no contexto da educação básica e técnica.

Desse modo, esses centros têm por base a relação que se estabelece entre a própria pedagogia da alternância, a formação integral dos jovens em todos os aspectos e a associação local com pais, escola, instituição e familiares (Brasil, 2006). Sendo assim, o objetivo é estimular as escolas a se pautarem na coletividade, tendo por base a realidade de vida dos jovens que dela desfrutam. Ou seja, essa pedagogia tem por finalidade organizar os tempos educativos na escola, na família e na comunidade, reconhecendo e considerando esses territórios como espaços que também possuem caráter formativo e educativo.

A LDB não trata, de forma explícita, sobre as formas de funcionamento dos CEFFA, contudo, apresenta princípios de formação por alternância tais como está evidenciado no seu art. 1º, quando ressalta a possibilidade dos processos formativos se desenvolverem na vida familiar e em instituições de ensino e pesquisa. Sendo assim, essa Pedagogia revela-se uma proposta pedagógica e metodológica que está voltada para os interesses da vida camponesa e para os saberes científicos trabalhados na escola, possibilitando, assim, a formação humana integral.

Já a resolução nº 2, que data do dia 28 de abril de 2008, tem por intuito estabelecer as diretrizes que complementam as que já foram instituídas em 2002. Logo, ela dá ênfase em alguns elementos, tais como as normas e princípios que auxiliam no processo de garantia dos direitos e desenvolvimento de políticas públicas para a educação do campo, ressaltando que ela vem a ser responsabilidade do Estado e ofertada também pelo Distrito Federal e municípios em regime de colaboração (Brasil, 2008).

No ano seguinte, é aprovada a lei de nº 11.947, em 16 de junho de 2009, a qual dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da educação básica. Dentre as diretrizes da alimentação escolar, está a participação da comunidade no que se refere ao controle social, acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada (Brasil, 2009). Além disso, um outro ponto relevante na referida lei é o que dispõe em seu art. 14º:

Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas (Brasil, 2009, p. 61)

Como apresentado no artigo acima, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) determina que 30% do valor repassado pelo Fundo Nacional de Educação (FNDE) deve ser utilizado na compra direta de produtos da agricultura familiar. Esse é um salto importantíssimo no que se refere à articulação entre a comunidade e a escola e principalmente no que tange à valorização dos produtores locais, promovendo o fortalecimento dessas áreas. Essa lei visa uma alimentação saudável e adequada, com alimentos seguros e sem a utilização de agrotóxicos, que é uma prática comum na monocultura e reflete a qualidade desses alimentos (Silva, 2013).

O PDDE Campo é um programa que tem por objetivo destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais localizadas na zona rural (campo, indígenas e quilombolas), que possuam estudantes matriculados na educação básica. O intuito é oferecer um trabalho de recuperação e melhoramento na infraestrutura física dessas escolas, para que haja atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Além disso, recentemente, foram destinados recursos para o PDDE Equidade, destinados às escolas públicas de educação básica, para aprimorar as condições de oferta e a infraestrutura física e pedagógica das escolas para garantir o direito à educação para todos os estudantes, a superação das desigualdades educacionais e a promoção da diversidade.

Já em 2016, é instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do decreto nº 8.752/2016. Tem por finalidade fixar os princípios e objetivos que norteiam essa formação, além de organizar seus programas e ações, que acontecem em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, em concordância com o Plano Nacional de Educação – PNE e com os Planos Decenais dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Desse modo, a referida lei organiza-se por documentos legais que se articulam e norteiam a formação inicial direcionada ao exercício do magistério nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

No referido decreto, existem artigos e parágrafos que dialogam com os princípios da educação no/do campo, tais como os que estão elencados nos seguintes artigos:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

I - o compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na educação básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da educação básica;

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

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

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

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

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

Vale salientar, que a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação, a partir da lei nº 8.752/2016, vai de encontro ao que estabelece a LDB 9.394/96, quando ressalta em seu artigo 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Brasil, 1996). Assim, a formação dos profissionais da educação representa a possibilidade de materialização dos direitos desses profissionais no que se refere ao atendimento das especificidades da educação do campo.

Vale destacar que uma importante lei que não faz menção diretamente à educação no/do campo, mas diz respeito aos povos do campo são as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008. Elas foram resultadas da resistência dos movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento de grupos historicamente discriminados. A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” através do acréscimo dos artigos 26-A e 79-B.

Já a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Sendo assim, o artigo 26-A da LDB passa a ter a seguinte tessitura:

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

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

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

Essas leis apontam um avanço muito importante no tocante às relações étnico-raciais no âmbito educacional e foram aprovadas mediante anos de luta dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que buscava amparo legal na inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial das escolas. Desse modo, é necessário que elas tanto se efetivem nos currículos, como se materializem nas práticas pedagógicas no chão da escola.

É necessário compreender que a educação do campo, enquanto modalidade de ensino, parte do reconhecimento das conquistas e avanços das políticas públicas para a população camponesa, advindas de marcos regulatórios tais como leis, decretos, resoluções e pareceres. Nesse sentido, é importante a análise de como esses textos vão evoluindo no que concerne à reivindicação por direitos, que no decorrer dos anos vieram demarcar o território educativo dos povos do campo.

Nota-se que, até o ano de 2015, estávamos em um processo de ascensão de financiamentos destinados à educação, e sobretudo na educação do campo. Entretanto, em 2016, a partir do golpe político-parlamentar contra a ex-presidente Dilma Rousseff, observou-se um retrocesso das políticas de fortalecimento das escolas do campo. Esse desmonte do Ministério da Educação foi balizado por diversos cortes orçamentários que impedem o desenvolvimento da educação básica, inviabilizando, também, o acesso e permanência no ensino superior.

Além disso, no ano de 2018, com a posse de Jair Bolsonaro, político de extrema direita, há um contínuo avanço do conservadorismo, com a intensificação dos processos de violência contra os povos do campo, quilombolas e indígenas, inviabilizando qualquer possibilidade de diálogo com a classe trabalhadora (Silva, 2023).

Em janeiro de 2019, o referido governo lançou o decreto nº 9.465, que, entre outras mudanças, extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e



Inclusão (SECADI). Essa secretária era responsável, basicamente, por contribuir para o desenvolvimento de um sistema de ensino que valorizasse a diversidade na escola, além da implementação de políticas de inclusão social e educação para as populações camponesas, indígenas e quilombolas, entre outros povos excluídos pelas políticas do Estado.

Conforme Silva (2023), até então, os mandatos de Lula e Dilma Rousseff apresentaram como prioridade o combate às desigualdades e uma governança pautada em uma perspectiva popular. Em relação à educação, os projetos de governo estavam voltados à promoção da igualdade, equidade, diversidade e universalização do ensino.

Após isso, há a ascensão de Luiz Inácio Lula da Silva ao poder, e os programas que foram afetados anteriormente estão atualmente em fase de fortalecimento e ampliação, a exemplo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Descontinuada nos últimos 4 anos (2019-2022), essa secretaria é recriada e volta a pertencer à pasta do Ministério da Educação.

Outrossim, em 27 de fevereiro de 2024, é aprovado pela comissão de educação o projeto de lei (PL) 2.798/2022, de autoria do Senador Flávio Arns<sup>7</sup>, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para inclusão de capítulo sobre a educação do campo. Essa alteração estabelece que as escolas do campo devem elaborar projetos pedagógicos e currículos que considerem as realidades específicas do campo. O texto também prevê a possibilidade de organização e calendário escolar próprio, inclusive referenciados na Pedagogia da Alternância.

Além disso, o PL considera legítimo o funcionamento de turmas com alunos e alunas em diferentes idades e situações de aprendizagem escolar, o que reflete a heterogeneidade das escolas do campo, das águas e das florestas. No caso do fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, também prevê que o Ministério Público Estadual e Federal deve analisar a justificativa em favor da medida, considerando o impacto social e educacional da manifestação positiva da comunidade escolar e da comunidade atendida, nunca violando o direito de crianças, jovens e adultos à educação.

Reconhecemos que esse corpo normativo representa um avanço na política nacional de educação no/do campo e um ganho importante. No entanto, existem desafios na aplicabilidade e materialização desses instrumentos normativos nas escolas do campo, o

---

<sup>7</sup> ARNS, Flávio. **Projeto de lei n. 2798/2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação do campo. Brasília: Câmara dos Deputados, 17 nov. 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/155127>. Acesso em: 05 abr. 2024.

modelo urbano ainda é muito presente nessas escolas, muito embora o país disponha há mais de duas décadas de um conjunto de diretrizes e leis que orientam a adaptação de conteúdos e metodologias às peculiaridades de cada região.

Esses marcos legais reforçam a necessidade de estados e municípios considerarem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas em seus planos para a educação estadual e municipal, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural. Apesar de reunir um número significativo de alunos e da legislação garantida, essas escolas permanecem fora dos radares dos planejadores e entes públicos. Em algumas exceções, ela sobrevive à deriva dos governos, marginalizada na educação estadual e municipal, entregue ao desempenho da administração das escolas e dos professores.

Como consequência disso, é retirado dos estudantes o acesso à aprendizagem contextualizada à sua realidade e cotidiano. Uma outra problemática existente se refere ao fechamento das escolas do campo. A iniciativa da campanha “Fechar escolas é crime”, vinculada ao MST, no ano de 2011, deu maior visibilidade à emergência das escolas do campo, pois, de acordo com informações obtidas no site do MST (2019)<sup>8</sup>, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mais de 80 mil escolas no campo foram fechadas entre 1997 e 2018. Com isso, há o aumento do tempo de deslocamento das crianças até as escolas, muitas situadas na cidade, aumentando o cansaço e risco no deslocamento das crianças no percurso casa-escola.

No Estado da Paraíba, essa também é uma questão alarmante. Microdados do Censo da Educação Básica – INEP/MEC apontam que, em 2007, estavam funcionando no campo paraibano 3.878 (três mil, oitocentas e setenta e oito) unidades de ensino, e no ano de 2018, esse número diminuiu consideravelmente para 2.065 (dois mil e sessenta e cinco) escolas. Isso nos mostra que 1.822 (mil oitocentos e vinte e duas) unidades escolares no campo tiveram suas atividades encerradas no transcorrer de doze anos, conforme o INEP (2019).

À vista disso, conclui-se esse capítulo compreendendo que o campo brasileiro nunca foi tratado como prioridade dos investimentos públicos, desempenhando um papel marginal no conjunto das políticas sociais, problemática ainda mais evidente quando se trata do aspecto educacional.

---

<sup>8</sup> <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 09 de jul. de 2024.

## **CAPÍTULO 2 - A DIMENSÃO TERRITORIAL NO LINEAR DO MOVIMENTO E ESPACIALIZAÇÃO DA LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO NA PARAÍBA E NO MUNICÍPIO DE MARI/PB**

*“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (Paulo Freire, 2020, p. 85).*

Neste capítulo, abordamos as dinâmicas territoriais e os processos de luta que resultaram no assentamento e na escola Zumbi dos Palmares, e para isso, partimos para a compreensão da dinâmica agrária da Paraíba e do município de Mari/PB. Apresentamos, então, as formas de organização e dinâmica dos movimentos sociais na luta por uma reforma agrária, a partir das histórias de vida dos sujeitos que vivem e produzem no Assentamento Zumbi dos Palmares.

Nesse contexto, apresentamos elementos materiais e referenciais simbólicos que dão sustentação à territorialidade camponesa, em que a educação do campo assume um importante papel na construção da identidade territorial local e se vincula, diretamente, à luta pela terra. Assim, demonstramos que temas como reforma agrária, movimentos sociais e educação do campo são debates interdependentes e relevantes e necessários na compreensão das dinâmicas territoriais no campo ao nível nacional, regional e local.

Nos baseamos em autores como: (Martins, 1980), Stedile (2012), Alentejano (2012), que discutem a questão agrária; Moreira e Targino (1997, 2012), Pereira (2009), Varela (2003), Moreira (2003) e Mitidiero (2008), que pesquisam a luta pela terra, movimentos sociais e dinâmica agrária na Paraíba; Raffestin (1993), Haesbaert (2004, 2007), Saquet (2008), e Bonnemaïson (1999), que discutem os conceitos de território, territorialidade e as dinâmicas de poder nesses espaços.

### **2.1 O campesinato no contexto das relações sociais e territoriais paraibanas: luta e resistência**

Tratar das lutas e resistências camponesas é uma questão necessária ao se pensar em uma formação para e com os sujeitos do campo. Sendo assim, as questões do trabalho, lutas sociais e embates que se desenvolvem nessa dinâmica revelam o confronto entre lógicas de desenvolvimento e projetos para o campo que tem implicações no modelo de sociedade, educação e formação humana (Caldart, 2012). Desse modo, é importante o entendimento

acerca do espaço agrário em que se desenvolve a educação do campo, de forma a possibilitar a compreensão das questões e fatos que revelam nuances da questão agrária brasileira e a notoriedade que essa modalidade de ensino passa a ter a partir da década de 1990.

No Brasil, os conflitos sociais no campo não são um fenômeno da sociedade atual, mas sim associados ao seu processo de formação territorial. Cabe salientar que as formas da estruturação capitalista têm início com a desarticulação do território indígena ainda no período colonial e, de acordo com Oliveira (1994, p. 15), esse seria o primeiro momento de confronto ou luta entre desiguais, “a luta do capital em processo de expansão, desenvolvimento, em busca de acumulação, ainda que primitiva, e a luta dos “filhos do sol” em busca da manutenção do seu espaço de vida no território invadido”. Esse é um embate ainda travado no Brasil, no qual a sociedade capitalista nacional e internacional tem sede de expansão nesse território.

Dito isso, um importante elemento na compreensão não só do desenvolvimento do capitalismo no campo, como de toda organização socioeconômica do meio rural, é a questão agrária. Conforme Stedile (2012), esta é uma área do conhecimento que visa o estudo e a pesquisa da origem e natureza dos problemas da sociedade que se referem ao uso, posse e propriedade da terra. Assim, os problemas agrários são questões sociais em que as posições que os diferentes sujeitos ocupam nas atividades agropecuárias precisam ser consideradas e analisadas. Essa conjuntura é analisada por Júnior (1979), a ressaltar que:

A parcela de humanidade que vive em função da agropecuária brasileira, nada tem de homogênea, e muito pelo contrário, se encontra profundamente diferenciada e classificada em setores largamente apartados que são, de um lado, uma pequena minoria de grandes proprietários, que com suas respectivas famílias, e mais administradores e outros empregados de alta categoria que gerem seus estabelecimentos, não atingem provavelmente 10% da população rural brasileira; e doutro lado, a grande maioria dessa população que vive, ou antes vegeta nas condições a que nos temos já referido, e que são aliás, hoje em dia, de conhecimento geral e notório (Júnior, 1979, p. 20).

De acordo com o autor supracitado, existe uma heterogeneidade de sujeitos presentes no campo ocupando posições diferenciadas e classificadas em polos antagônicos, tais como o campesinato e o latifúndio. O latifúndio, representado pelas grandes extensões de terras controladas por uma minoria, favorece o subdesemprego e a fuga do campo como resultado de sua má distribuição e concentração. Já o campesinato se refere a uma forma social de produção de caráter familiar, existente em territórios que expressam regras de uso em relação às disponibilidades naturais e culturais de um determinado espaço geográfico politicamente delimitado (Costa; Carvalho, 2012).

É importante destacar que o campesinato brasileiro reflete as particularidades dos processos sociais mais gerais que estão diretamente relacionados à história e peculiaridade da agricultura brasileira, tais como o quadro colonial que se estende até após a independência nacional, a marca da escravidão, dominação econômica e política da grande propriedade, além da existência de uma enorme fronteira de terras livres ou passíveis de serem ocupadas pela simples ocupação ou posse (Wanderley, 1996). Nesse aspecto, por ser dominante em toda a história, a grande propriedade se instaura como modelo socialmente reconhecido e a história do campesinato no Brasil pode ser caracterizada como o registro das lutas para conseguir um espaço próprio na economia e na sociedade.

De acordo com Fernandes, Silva e Girardi (2004), delinearam-se várias teorias sobre a existência e as perspectivas relacionadas ao campesinato no capitalismo, e como resultado desses debates, surgiram o que eles denominam de paradigmas. O primeiro é o “paradigma do fim do campesinato”, que enquanto modelo de interpretação, concebe que o campesinato está em vias de extinção. Já o segundo “paradigma é o do fim do fim do campesinato”, nele, há a sua existência a partir de sua resistência, assim, a diferenciação do campesinato não designaria o seu fim, então o capital vai se apropriar da riqueza que provém do trabalho do camponês, mas ele também se interessa pela continuação desse processo, pois ele propiciaria o seu próprio desenvolvimento. Já o terceiro seria o “paradigma da metamorfose do campesinato”, que pressupõe a mudança do camponês em agricultor familiar.

O paradigma da metamorfose do campesinato surgiu na última década do século XX e é uma espécie de “terceira via” à questão do campesinato. Acredita no fim do campesinato, mas não no fim do trabalho familiar na agricultura. Desse modo utiliza o conceito de agricultor familiar como eufemismo do conceito de camponês. A partir de uma lógica dualista de atrasado e moderno, classifica o camponês como atrasado e o agricultor familiar como moderno. Essa lógica dualista é processual, pois o camponês para ser moderno precisa se metamorfosear em agricultor familiar (Fernandes; Silva; Girardi, 2004, p. 7).

Além disso, Wanderley (2003), importante autora dedicada a estudar e pesquisar sobre o campesinato no Brasil, ao discutir a agricultura familiar e o campesinato a partir de rupturas e continuidades, destaca a ideia de que há no agricultor familiar um camponês adormecido, e o que concede a esses agricultores modernos a posição de atores sociais e não simplesmente instrumentos de investigação do Estado, é justamente a sua dupla alusão à continuidade e à ruptura. Portanto, a partir do que os autores pontuam, é possível observar que o campesinato é, em termos teóricos, uma temática imersa em modelos de interpretação e que esses elementos destacados até aqui se configuram frações do debate teórico conceitual referente ao campesinato.

Apesar de a propriedade da terra ser algo recente na história do Brasil, ela sempre se constituiu um instrumento de poder e de riqueza, o que fez com que se desencadeassem diversos embates por seu domínio e controle (Alentejano, 2012). Além disso, mesmo existindo diferentes formas para o seu acesso, há a predominância da propriedade privada, resultado do processo histórico de formação do território brasileiro. Sendo assim, de um lado, o que se observa é a busca por formas de acesso de cunho democrático e terras ocupadas por comunidades tradicionais ou a partir da articulação dos movimentos sociais; e, em contrapartida, existe a busca pela manutenção de formas de controle a partir da monopolização.

No decorrer desse processo, há uma série de lutas e conflitos que são, em sua essência, inerentes ao processo de desenvolvimento do sistema capitalista no Brasil. A contradição estrutural do capitalismo revela sua capacidade de produzir, de forma simultânea, concentração de riqueza e expansão opressiva da pobreza e miséria nos diversos âmbitos e, mais expressivamente, no campo. Sendo assim, o processo de territorialização, através da conquista da terra, só acontece em função do embate e da conflitualidade presentes nessa dinâmica, pois a conflitualidade e o desenvolvimento se processam de forma conjunta, viabilizando e processando a transformação do território (Fernandes, 2008).

Nas últimas décadas, o espaço agrário brasileiro passou por profundas transformações envolvendo diversos aspectos, como padrão tecnológico, relações de trabalho, criação de complexos agroindustriais, inserção internacional e alterações na intervenção estatal. Para Vendramini e Machado (2011), esse modelo de agricultura, financiado através de incentivos governamentais e das grandes empresas agroindustriais, afetou consideravelmente a configuração do campo, redimensionando a vida dos trabalhadores rurais, promovendo a desigualdade no campo.

De acordo com Pereira (2009), a região nordeste do país é a que mais sente esse processo, o que leva os muitos camponeses inseridos nessa conjuntura a se mobilizarem e se articularem em prol de melhoras nesse cenário e nas condições de existência no campo. No que se refere ao contexto paraibano, existe uma considerável diversidade de sujeitos: agricultores, boias-frias, acampados, assentados, cortadores de cana, entre outros, e por essa multiplicidade de sujeitos e atividades produtivas, o território paraibano se revela dotado de uma realidade diversificada. Tal compreensão nos leva ao entendimento de que seu espaço agrário, ao longo do tempo, foi concebendo diferentes formas de produção e de relações sociais, o que resulta em uma realidade heterogênea.

Desse modo, assim como no Brasil, a questão agrária na Paraíba ainda é uma pauta que não foi resolvida nem ultrapassada. A forma pela qual se estruturou, inicialmente subordinada ao capital mercantil, e posteriormente aos ditames do capital industrial e financeiro, não possibilitou o atendimento às necessidades elementares da população (Moreira; Targino, 1997). À vista disso, a articulação entre os aspectos políticos, econômicos e sociais propiciou a existência de um ambiente nocivo à sobrevivência da classe trabalhadora no campo.

Com relação à distribuição da propriedade da terra, nota-se que, mesmo com o processo de territorialização da luta pela terra tendo sido mais significativo no estado a partir de 1976, não foi suficiente para alterar o quadro fundiário existente. Além disso, essa é uma das manifestações relacionadas à questão agrária no Estado. Moreira e Targino (2012) destacam outros aspectos e faces desse processo que precisam ser levados em consideração, tais como o elevado número de estabelecimentos rurais com uma dimensão insuficiente para garantir a sobrevivência de famílias camponesas, um alto número de trabalhadores que não possuem acesso à terra e trabalhadores com pouca terra. Os autores ainda salientam que:

A falta de acesso à terra (ou o acesso precário à terra) e o elevado grau de exploração do trabalho constituem, portanto, duas marcas da questão agrária estadual. Com efeito, a má distribuição da terra e a extrema exploração do trabalho são as principais causas da pobreza da maioria da população rural. Sem exageros, pode-se afirmar que a falta de acesso à terra é a fonte geradora, a matriz da pobreza rural (Moreira; Targino, 2012, p. 5).

As mudanças nas relações de trabalho no campo paraibano, bem como a exploração e expropriação de pequenos produtores, se devem a um conjunto de elementos que vão se sucedendo nesse espaço e têm impacto direto na organização social. Isto posto, destacam-se as mudanças nas formas de organização do solo, materializadas através do avanço da cana e do pasto, a concentração de terras sob o domínio de número cada vez menor de pessoas e o processo de mecanização de algumas etapas do processo produtivo em áreas onde se tornou mais evidente a modernização da atividade agropecuária (Moreira; Targino, 1997).

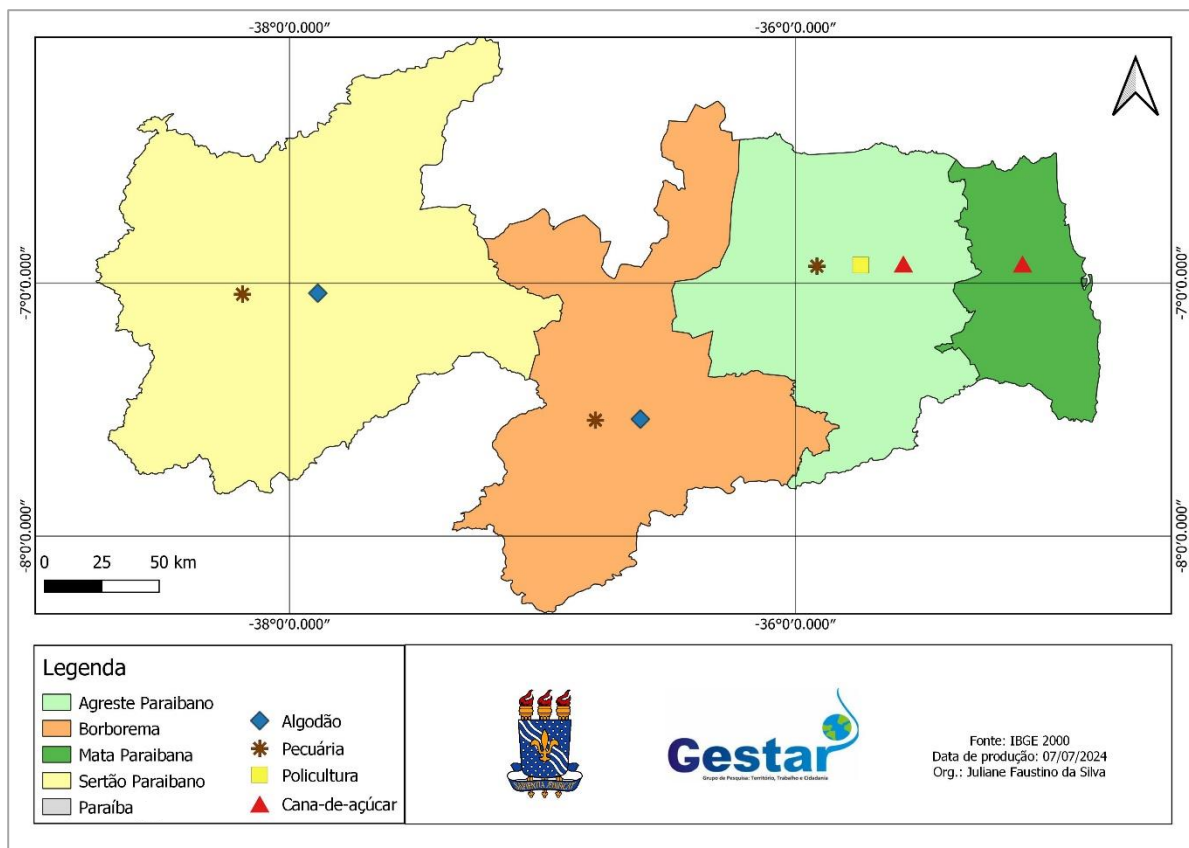
No que se refere à modernização da agricultura estadual, na segunda metade do século XX a atividade agropecuária sofre um intenso processo de modernização. Esse processo aconteceu de maneira desigual no espaço e em relação às atividades exploradas Varella (2003) salienta que no estado da Paraíba, foram beneficiadas as atividades canavieira e pecuária, promovendo uma reorganização em sua estrutura agrária, com diversos efeitos sociais e econômicos.

Já em relação ao setor canavieiro, este foi favorecido com o Programa Nacional do Alcool (PROALCOOL), criado no ano de 1975, por iniciativa do governo brasileiro, que visava intensificar a produção de álcool combustível para substituir a gasolina. Há, nesse momento, a expansão da produção canavieira, principalmente na Paraíba, tanto no que se refere ao plantio da cana como na sua produtividade. De acordo com Moreira (2003), esse programa refletiu diretamente nas relações de trabalho e produção agrícola. Destacamos também que essa política acentuou os padrões de exploração, permanecendo inalterada a concentração fundiária, a intensificação da expropriação dos povos do campo e a exploração da força de trabalho assalariada.

A partir de 1986, essa política entra em crise e há uma redução na produção, o que direciona o setor agroindustrial do estado apenas para a produção de álcool, levando à falência algumas unidades produtivas (Lima, 2013). Na Zona da Mata, o declínio do programa ocasionou grandes problemas aos trabalhadores rurais, e esse fato, aliado à organização dos movimentos sindicais, impulsionou a busca dos trabalhadores por melhores condições de vida e trabalho no campo. Nas outras regiões do Estado, a organização do espaço agrário ocorreu de maneira plural em relação ao uso do solo, relações de trabalho e propriedade da terra, provocando transformações na paisagem, na realidade social, econômica e cultural.

Essa diferenciação pode ser compreendida quando consideramos a formação territorial paraibana a partir da divisão regional do IBGE. No mapa 1 a seguir, podemos observar que o Agreste voltou suas atividades para a policultura, pecuária e cana-de-açúcar, enquanto na Borborema e no Sertão houve o fortalecimento da produção algodoeira e da pecuária:



**Mapa 1:** Territorialização do Campo Paraibano por Unidades Regionais

**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE-Org. Silva, Juliane Faustino.

Nessa heterogeneidade regional e às peculiaridades inerentes a ela, é importante compreender que existe a mobilização camponesa na luta por direitos e pela desvinculação dos processos de subordinação e exploração no campo, que desencadeiam a territorialidade das lutas sociais mediante a organização de acampamentos e assentamentos. Sendo assim, essa questão dos conflitos territoriais, abordada em uma perspectiva histórica, nos aponta diferentes possibilidades de análise, das quais se destacam a luta por terra, agronegócio canavieiro, movimentos sociais, entre outras.

No entanto, vale ressaltar que nosso interesse está na relação entre a luta por terra e educação, dimensão da luta por reforma agrária na Paraíba. Assim, é relevante refletirmos que a educação no/do campo está imersa nesse contexto de conflitos e no fortalecimento dos assentamentos de reforma agrária, territórios camponeses importantes enquanto dimensão social, cultural e de construção de uma identidade própria para o campo.

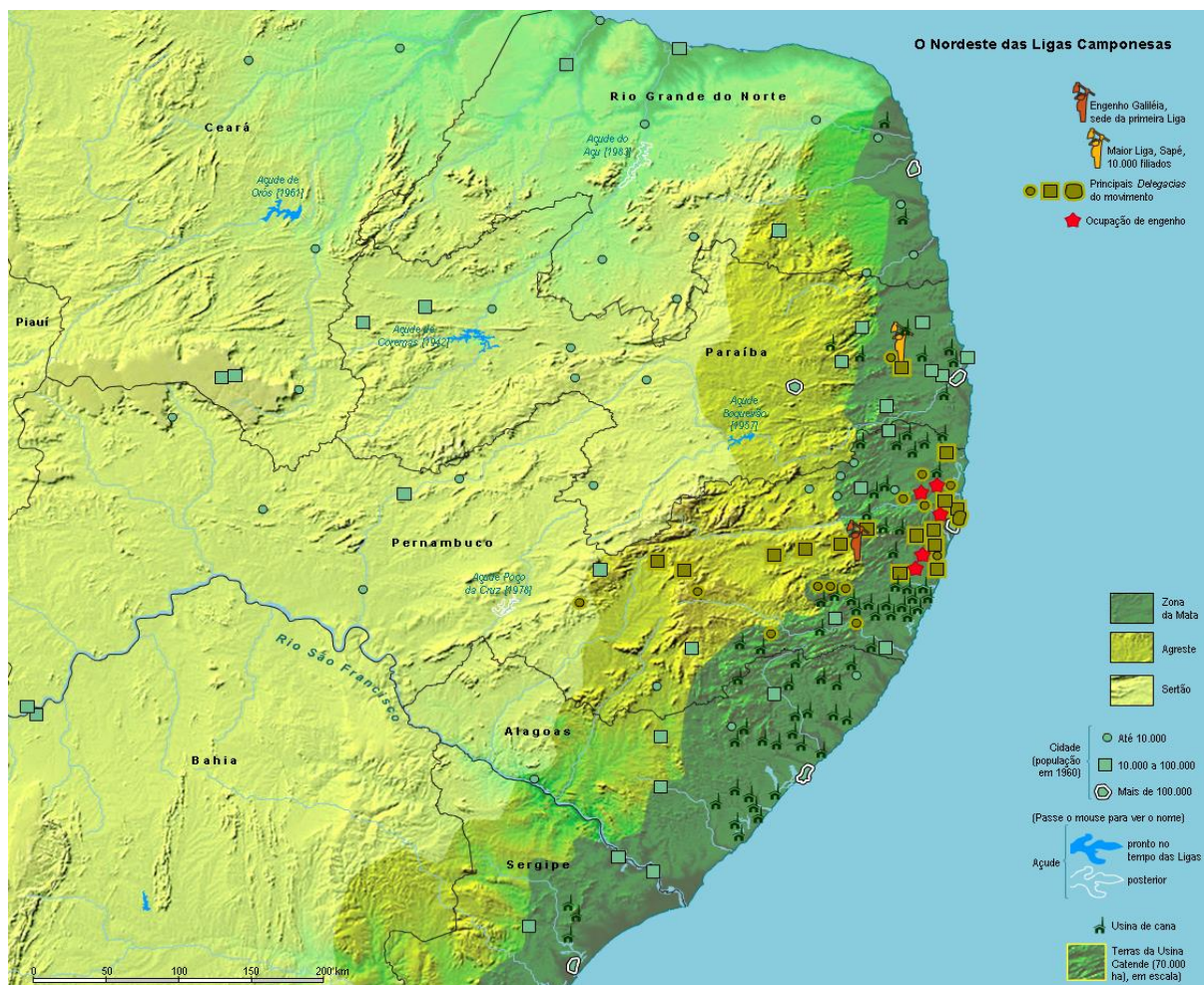
Para o camponês, a terra representa tanto a possibilidade de sua sobrevivência, como a garantia de poder permanecer com seus familiares, no seu lugar de vivência e origem, ou seja, ela confere dignidade a esses sujeitos. A democratização do acesso à terra nunca se

configurou um interesse do Estado brasileiro, os programas e políticas agrícolas que desenvolveu e desenvolve favorecem a expansão e domínio do capital no campo, e como consequência disso, são intensificados os processos de expulsão/expropriação do produtor direto. Nem sempre isso ocorre de maneira passiva, uma vez que parcela considerável da população reage, dando início aos conflitos agrários. Assim, “o próprio capital impôs, no Brasil moderno, a luta pela terra, como luta contra a propriedade capitalista da terra. É a terra de trabalho contra a terra de negócio” (Martins, 1980, p. 61).

Os movimentos de luta pela terra no Brasil são diversos, possuem diferentes formas de organização, estratégias de atuação e princípios políticos norteadores. Os trabalhadores desempregados e camponeses que estão no interior desses movimentos visualizam na terra a possibilidade de ter as condições mínimas de sobrevivência e reprodução social. Sendo assim, as primeiras lutas organizadas com proporção nacional ocorrem nas décadas de 1950/60, com as Ligas Camponesas, tidas como a mais importante organização de luta camponesa no Brasil. Com o advento da produção canavieira na Paraíba, essa organização é intensificada na década de 1950 e, conseqüentemente, os engenhos e usinas instalados no interior do Estado passaram a ocupar cada vez mais espaços, principalmente na Zona da Mata (Novaes, 1997).

As mudanças causadas pela monocultura da cana-de-açúcar nas relações sociais e de trabalho no campo levaram à intensificação da exploração por meio do cambão, que, de acordo com Pereira (2009), foi uma lei criada pelos patrões que obrigava o camponês e toda a sua família a trabalhar gratuitamente de um a três dias por semana. Muitos destes viviam sob forte eminência de expulsão das grandes fazendas. Sendo assim, na concepção de Mitidiero (2008), esse foi o motivo do surgimento das ligas camponesas nos municípios de Vitória de Santo Antão, no Estado de Pernambuco, e em Sapé, na Paraíba. Desse modo, o nível de exploração atingiu altos níveis e acabou produzindo um fato político que é a resistência (Martins, 1980).

O mapa 2 a seguir demonstra a dimensão que o movimento das Ligas tomava em toda a região Nordeste, concentrando boa parte dos seus núcleos na zona canavieira.

**Mapa 2: O Nordeste das Ligas Camponesas**

Fonte: Atlas histórico do Brasil, FGV.<sup>9</sup>

Esse movimento se dá a partir da necessidade de organização dos trabalhadores do campo em prol de melhores condições de trabalho e o fim do cambão, que se refere aos dias de trabalho gratuitos que eram realizados para o senhor de terras (latifundiário). Essas Ligas começaram a ganhar notoriedade e se fortaleciam com rapidez a partir da conscientização de vários camponeses e sua adesão a esse movimento.

Na Paraíba, a mais expressiva liga camponesa em termos de luta e resistência é a de Sapé, fundada em 1958. Na primeira diretoria da Liga, João Pedro Teixeira era o presidente, Pedro Fazendeiro o vice, João Alfredo, o chamado Nego Fuba, era o secretário e Severino, o Bigodão, era o tesoureiro (Bandeira; Miele; Silveira, 2012). Em anos anteriores, esses indivíduos já desempenhavam papel relevante na conscientização dos trabalhadores rurais sobre a opressão que estes sofriam nas mãos dos grandes latifundiários. Progressivamente,

<sup>9</sup> <https://atlas.fgv.br/marcos/governo-joao-goulart-1961-1964/mapas/o-nordeste-das-ligas-camponesas>. Acesso em: 03 de jul. 2024.

com o apoio da liga de Sapé, outros municípios também foram constituindo suas ligas, com o objetivo de endossar e reforçar a luta pela tão sonhada reforma agrária.

A Liga Camponesa de Sapé foi a maior da Paraíba e do Nordeste. Quando a Liga de Sapé se formou, não eram apenas os camponeses de Sapé, vinham camponeses de vários municípios: Pilar, Cruz do Espírito Santo, Mari, Pedras de Fogo, São Miguel...Tomando conhecimento que a Liga era uma associação de defesa deles, eles então vinham (Bandeira; Miele; Vieira, 2012, p. 115).

As Ligas paraibanas surgiram marcadas pelas violências, opressões e enalços políticos, nos quais os camponeses, como já mencionado, eram submetidos aos interesses e injustiças dos proprietários das fazendas. Consequentemente, as Ligas incomodaram os grandes usineiros e latifundiários, que, usando a violência contra esses camponeses, intensificaram as expulsões, perseguições e ameaças, além de destruir casas e lavouras.

Quanto mais essa luta se fortalecia, mais os processos de repressão se intensificavam. A liga de Sapé se tornaria o centro de todo o movimento camponês no Estado, disseminando-se rapidamente para outros municípios da própria Zona da Mata e do agreste, assim, esse município tornou-se o centro de irradiação do movimento na Paraíba. Consideradas as mais fortes do país, as Ligas Paraibanas somavam, inicialmente, mil e quinhentos integrantes, constituídas por moradores do Engenho Miriri, pertencente ao grupo Ribeiro Coutinho (Oliveira, 2015). Além disso, de acordo com Rocha (2009, p. 61):

Existia a maior solidariedade entre as Ligas Camponesas, não só entre as que ficavam aqui na Paraíba como as que ficavam em outros Estados. Por exemplo: as Ligas Camponesas da Paraíba eram muito próximas das Ligas Camponesas de Pernambuco: uma era como irmã da outra. Sempre que foi preciso, uma ajudou a outra (Rocha, 2009, p. 61)

Os que se filiavam à liga sofriam intensas perseguições, expulsão das terras, intensas ameaças e violência física. Essa organização dos camponeses deixa os fazendeiros temerosos e apreensivos com a possibilidade de perderem suas terras, por isso se utilizaram de fortes mecanismos de repressão. Além disso, grupos de fazendeiros que dominavam o poder político, econômico e policial de grande parte do estado foram responsáveis pela repressão que atingiu os camponeses durante a existência das ligas camponesas, antes e após o golpe de 1964, momento em que se reestabelece a ordem latifundiária.

Vale destacar que, do final de 1950 até meados de 1990, na Paraíba, o termo “Grupo da Várzea” era relacionado à riqueza, ao poder político e aos conflitos agrários. Eram famílias possuidoras de vastas extensões de terras e usinas de processamento da cana-de-açúcar

localizadas na várzea do Rio Paraíba. Dentre essas famílias destacavam-se os Ribeiro Coutinho, que, de acordo com Mitidiero (2008), era detentora de grande parte das usinas situadas na várzea e no litoral paraibano. O autor ainda destaca que parte da violência que atingiu as lideranças camponesas e posteriormente as manifestações do MST e da CPT nessa região, são atribuídas à atuação do grupo na região.

Sendo assim, essas ligas foram responsáveis por colocar em evidência as injustiças cometidas contra os camponeses, fazendo com que esses indivíduos contestassem as bases hegemônicas sob as quais se firmavam os privilégios dos latifundiários, utilizando de artifícios legais, as leis, como mecanismo de enfrentamento entre classes. No entanto, convencer os camponeses a se juntarem às ligas não foi tarefa fácil, a intensa relação com o latifúndio e o medo de sofrer represálias eram fatores que se sobrepunham à vontade de se juntar a esses movimentos.

Isto posto, as principais lideranças das ligas sabiam que precisavam elaborar estratégias para que os camponeses se mantivessem na luta e não se deixassem acometer pelo medo. Em relação às estratégias de ação, podem ser destacadas algumas, tais como: apoio aos trabalhadores que estavam sob ameaça de expulsão das propriedades, realização de passeatas e comícios, a luta contra o cambão, disponibilização de serviços de saúde, a luta pela reforma agrária e outras ações que davam sustentação ao movimento.

Dentre as vitórias dessa organização, está a redução dos dias de cambão e o pagamento do foro. Com isso, camponeses de outras fazendas dos municípios próximos juntaram-se às reivindicações, fortalecendo o movimento. Além disso, havia a elaboração e distribuição de cartilhas destinadas às classes mais pobres de camponeses que aderiram ou estavam em dúvida sobre a participação nas Ligas Camponesas.

Um acontecimento importante que representou a efervescência do movimento foi a criação da Federação dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas da Paraíba (FETAG/PB), conhecida como Federação das Ligas Camponesas da Paraíba, em 1961, na cidade de João Pessoa. Representada por 18 Ligas articuladas no Estado da Paraíba, essa Federação também tinha por presidente Francisco de Assis Lemos e como vice, João Pedro Teixeira (Pereira, 2009).

Salientamos que a ação das Ligas representou uma nova forma de organização com o incentivo do Partido Comunista Brasileiro (PCB), não se reduzindo a uma mera concepção partidária. A mobilização das Ligas, além de demonstrar a unidade das lutas camponesas, promoveu a educação política ao despertar os camponeses para a reivindicação de seus direitos. Desse modo, pensando nessa perspectiva, é possível observar essa atitude

revolucionária se coloca como momento de reivindicação do camponês por seu lugar no processo histórico do país, mantendo atualmente essa unicidade no que se refere à luta pela reforma agrária.

Com o golpe militar de 1964, os movimentos organizados, como as Ligas Camponesas, são neutralizados e há a perseguição aos líderes que participavam das mobilizações. Destacam-se, em áreas de mobilização, “Espancamentos, tiros contra o acampamento, frequentemente durante a noite, ameaças, terror psicológico e assassinatos marcam esses conflitos” (Mitidiero, 2008, p. 265-266). Nas áreas de resistência e nas de ocupação, muitas lideranças e trabalhadores rurais foram assassinados, dentre os quais, dois deles tiveram repercussão internacional, que foi a morte de João Pedro Teixeira, em 1962 e a de Maria Margarida Alves, em 1983. Ambos assassinados pela injustiça social presente no campo.

Com todos esses imbróglis, a estrutura das ligas foi desfeita, deixando de existir enquanto organização social, seus líderes foram mortos, presos, torturados e exilados depois de 10 anos de muitas lutas, mobilizações e conquistas. Como já mencionado, durante o período militar, o modelo pautado na modernização dá origem a uma política calcada no agronegócio e no cultivo de grandes extensões de terra. De um lado, há o aumento significativo das áreas de cultivo e mecanização da agricultura, por outro lado, há o agravamento na situação de expropriação e pobreza vivenciada pelos trabalhadores rurais.

Pereira (2009) salienta que a CPT paraibana assume sua característica própria em relação às CPTs de outros estados, se colocando não só como assessoria, mas também na condição de promotora de trabalho de base e engajamento em todos os níveis que a luta exigir. Podemos observar que essa nova organização foi essencial na construção de uma perspectiva política dos trabalhadores camponeses, quando as ações da igreja saem em defesa das causas sociais camponesas.

Já em 1980, há a chegada na Paraíba do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), marcando um novo momento na organização social e política dos camponeses. A principal estratégia desse movimento é a reivindicação pela reforma agrária, marcada por ocupações de terras improdutivas. Mitidiero (2008) salienta que, além dessa pauta, o MST buscou mediação com o Estado e reivindicou o acesso à escola e à educação nos assentamentos e acampamentos liderados pelo movimento. Essa ação é adotada não apenas ao nível regional, mas nacionalmente.

Desse modo, a maioria das ocupações de terras devolutas e improdutivas no Estado, aconteceu através da ação do MST e da CPT, tornando a Paraíba palco dos conflitos

territoriais em defesa da reforma agrária. Inclusive, é nesse período que aumenta o número de desapropriações de terras que não cumpriam sua função social no Estado. “Apesar de todos os obstáculos impostos pelo Estado e pelas oligarquias agrárias, a Paraíba se apresenta no cenário nacional como um dos estados que mais tem contribuído com a luta pela implantação da reforma agrária” (Pereira, 2009, p. 117).

Nesta direção, a resistência com base nos princípios do MST vem desde 1990, produzindo momentos de luta bastante significativos junto aos sem-terra na Paraíba, e mais expressivamente, após o primeiro Congresso do MST, realizado em 1987, acontecimento que resultou na decisão de fundar o movimento no estado (Fernandes, 1999). Observa-se que esse processo promove uma articulação entre o movimento, os sindicatos rurais e, trabalhadores do campo, o que resultou na primeira ocupação na Paraíba, em 1989.

Assim, percebemos que, ao longo dos anos, as ações do MST vêm possibilitando a criação de espaços, em um movimento de espacialização que resulta em novos territórios que contribuem para que a população camponesa tenha acesso à educação nos acampamentos e assentamentos no Estado Paraibano. A territorialidade do movimento apresenta então tempos e espaços diferentes, e coloca a escola enquanto elemento interligado à luta e indispensável ao desenvolvimento territorial do campo. Assim, podemos afirmar que a educação, ao promover uma formação política e fomentar a valorização da identidade Sem Terra, se articula com a formação humana e com os princípios de territorialização do movimento. Além disso, estamos dando ênfase a uma concepção de educação que ultrapassa os muros da escola e que vai além da realidade existente nos ambientes escolares, mas que busca a produção de saberes que envolve o reconhecimento da identidade territorial e da diversidade cultural.

Dito isso, faz-se necessária a reflexão acerca da territorialidade da educação do campo na Paraíba, enquanto dimensão importante relacionada à questão agrária. Buscando desenvolver na sua estrutura organizativa uma formação que contribua para a luta, o MST tem dado sua contribuição nesse sentido. Desse modo, a consolidação do Setor de Educação no Estado da Paraíba representa, principalmente para o MST, que a escola é um aspecto central na territorialização e espacialização da luta camponesa, que vem sendo construída em duas principais vertentes: luta e resistência, buscando, sobretudo, acesso à escola e a uma educação de qualidade em seus territórios.

A educação no/do campo aflora na Paraíba através das reivindicações realizadas pelos movimentos sociais por acesso à escola nos territórios camponeses. Inicialmente, o Movimento da Educação de Base (MEB) foi uma das organizações propulsoras dessa modalidade de ensino no Estado. Junto ao MEB, a Fetag/PB também teve papel

preponderante na construção de projetos educativos que tinham por principal intuito promover uma educação que estivesse articulada a formação de consciência política e vinculada a promoção da autonomia (Oliveira, 2015).

A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), criada em 1962, foi um outro elemento de relevância. Com o apoio de organizações já mencionadas e articulações com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade Federal da Paraíba, igreja católica e Governo do Estado, resultou na criação do laboratório de estudos práticos. Desse modo, a educação no/do campo tem, na Paraíba, suas bases pautadas nesses movimentos e organizações que tinham o intuito de construir uma educação que estivesse vinculada à realidade camponesa. Apesar de momentos de retrocesso dessas conquistas, como no período da Ditadura Militar, essa articulação permitiu que se mantivessem vivos os traços de luta por terra e educação que buscam impulsionar novas conquistas.

## **2.2 Do acampamento ao assentamento: resistência e conflitos territoriais na luta por terra e por educação no assentamento Zumbi dos Palmares**

O município de Mari partiu de um antigo povoado chamado Araçá, em função da grande quantidade de fruteiras dessa espécie ali existentes. A estrada de ferro CWRB (hoje Rede Ferroviária do Nordeste), foi a responsável pela colonização do local, a partir da construção de uma estação ferroviária em 1873. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>10</sup>, próximo ao ano 1900, constituiu-se a Capela, que atraiu mais pessoas e foram construídas as primeiras casas. Essa expansão demográfica permitiu que fosse aberta a primeira rua, chamada Rua do Comércio, progredindo o povoado que alcançou a categoria de Vila em 1938, ainda pertencente ao município de Sapé.

Pelo decreto estadual nº 520, de 31 de dezembro de 1943, o distrito de Araçá passou a denominar-se Mari. Apenas em 1953, a singela capela foi elevada à categoria de Paróquia, regida pelo Padre João de Noronha, o primeiro vigário mariense. Mais tarde, o distrito é elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 1862, de 19 de setembro de 1958, expedida pelo então governador Pedro Moreno Gondim, sendo desmembrado de Sapé.

Posteriormente, outros distritos também são desmembrados de Sapé, uma fragmentação político-administrativa dos municípios que corresponde a um fenômeno ocorrido na Paraíba entre 1994-1996, em que foram criados 52 (cinquenta e dois) novos

---

<sup>10</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/mari/panorama>



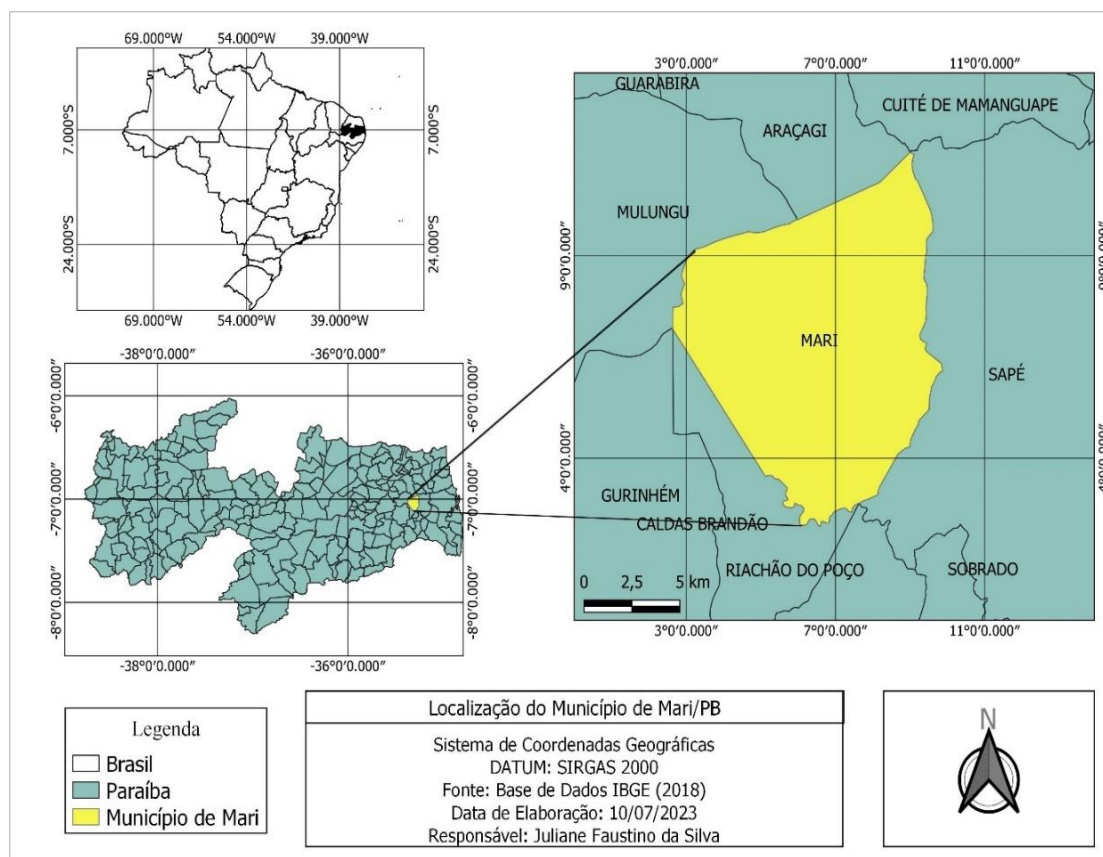
municípios. Bezerra (2006) realiza reflexões acerca do processo de criação dos últimos 52 municípios instalados na Paraíba, destacando que na década de 1990, a política de desmembramento que acompanha a criação de novos recortes territoriais municipais aparece no discurso oficial como um mecanismo de aperfeiçoamento da gestão do Estado, sob a justificativa de aprimorar os serviços prestados à sociedade.

Emília Moreira (2003), em seus estudos sobre a Paraíba, relata como “abusiva” o número de municípios emancipados, de modo que “nenhum fato parece justificar tal fragmentação, a não ser interesses político-partidários bem localizados” (Moreira, 2003, p. 91). Sendo assim, a autonomia municipal estaria vinculada a criação de novos municípios, e não à garantia de atendimento as demandas da população local.

Em 2022, de acordo com o IBGE, a população residente em Mari correspondia a 21.512, representando um aumento de 1,5 em relação ao censo de 2010. Sua densidade demográfica é de 138,55 habitantes por km e uma média de 2,91 moradores por residência. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município passou de 0,394 em 2000 para 0,548 em 2010, representando um crescimento na ordem de 39,09%, de acordo com dados do IBGE. Situado a aproximadamente 60 km da capital do Estado, João Pessoa, Mari possui uma área territorial que compreende um espaço em torno de 155.265 km<sup>2</sup> e encontra-se na região geográfica intermediária de João Pessoa, e região geográfica imediata de João Pessoa (IBGE, 2017).

Como exposto no mapa 3 abaixo, os municípios limítrofes de Mari são: Araçagi e Mulungu ao norte, Riachão do Poço ao sul, a Leste, Sapé e a Oeste, Caldas Brandão. Além disso, esse município faz parte da chamada Zona da Mata, ou Zona da Cana, que compreende os Estados de Alagoas, Pernambuco e Paraíba, sendo considerada a principal região canavieira do Nordeste (Lima, 2013). Desse modo, a cana-de-açúcar ocupou um papel de destaque nessas áreas e marcou a formação socioeconômica dessas regiões, que tiveram sua organização social pautada no trabalho escravo e no latifúndio.

**Mapa 3:** Localização do Município de Mari - PB



**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE-Org. Silva, Juliane Faustino.

Várias culturas foram exploradas no município, como o fumo, que se tornou uma das grandes riquezas dessa área, implantado em 1946 por duas famílias que se instalaram na região: as famílias de Manoel de Paula Magalhães e José de Oliveira. A partir da década de 1990, verifica-se uma queda substancial na produção do fumo, o que leva ao seu desmantelamento quase que total no ano 2000 (Lourenço, 2014). Desde o período colonial, a cana-de-açúcar está presente nas combinações agrícolas dessa área. Mais tarde, o abacaxi é introduzido na Paraíba e Mari foi uma das primeiras áreas de cultivo, se tornando, juntamente com os municípios de Mamanguape e Sapé, os maiores produtores do estado. Assim como o fumo, o abacaxi também sofreu uma queda na produção a partir da década de 1990, de modo que, em 2009, foram registrados apenas 60 hectares plantados com essa cultura.

Além desses produtos alimentares destacados, o município de Mari também se destaca na atualidade com a produção de alguns gêneros alimentícios, tais como o feijão, milho, batata-doce e principalmente a mandioca. Sua economia, essencialmente agrícola, se deve principalmente às características edafoclimáticas de seu território que são favoráveis a esse tipo de atividade. Grande parte desse município está inserida na unidade geomorfológica

dos baixos planaltos costeiros, também conhecida como tabuleiros costeiros, em que é comum a presença de aquíferos, muitas vezes responsáveis pelo abastecimento de algumas cidades. Já outra parte do território mariense encontra-se na unidade geomorfológica da depressão sublitorânea, caracterizada por um relevo rebaixado e altitude que varia de 80 a 150 metros, com clima tropical chuvoso com verão seco (Silva, 2013).

Considerando os confrontos, conflitos e revoltas que aconteceram no espaço agrário do Estado da Paraíba, é de suma importância mencionar que o município de Mari tem sua história agrária marcada por um episódio trágico envolvendo camponeses e latifundiários que ficou conhecido como a “Tragédia de Mari”, em 1964. Esse fato foi resultado do choque de interesses entre camponeses e latifundiários que ocorreu de forma mais expressiva no estado entre as décadas de 1940, 1950 e 1960.

O cenário econômico do Brasil parecia favorável aos empresários e latifundiários e, enquanto havia, para essa pequena parcela de indivíduos, um intenso progresso financeiro, os trabalhadores experimentavam a desigualdade da distribuição de recursos e árduas condições de trabalho. Além disso, muitas mudanças estavam ocorrendo no país e os trabalhadores queriam fazer parte desse processo de desenvolvimento que parecia despontar no Estado. Todavia, o empresariado fingia não ver essas mudanças que estavam em processo, o que ocasionou fragilidades nas relações de trabalho (Santos; Silva, 2016). Nesse contexto, a insatisfação e busca dos trabalhadores pelos direitos trabalhistas resultaram em intensos confrontos e vítimas fatais.

As condições de trabalho impostas pelos grandes coronéis aos trabalhadores rurais, que perpassavam por arrendatários, parceiros, meeiros, cambão à assalariados, até a expropriação de terras, levaram esses trabalhadores a lutarem não só pelo acesso à terra como também na melhoria das condições de trabalho. O poderio do latifúndio na década de 60 foi muito forte caracterizando-se por perseguições e diversificadas formas de repressão contra os trabalhadores do campo, pois os latifundiários dominavam as forças políticas e econômicas do Estado (Oliveira, 2007, p. 48).

Assim, inserido em uma região de alta concentração fundiária, o município de Mari tem sua formação territorial pautada na exploração do trabalho camponês e assalariado nas grandes propriedades de terras que, juntamente com a modernização da agricultura, causaram alterações nas relações de trabalho e favoreceram os conflitos nessa área. Ainda de acordo com Oliveira (2007), esses trabalhadores do campo estavam organizados desde 1962 através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Mari (STR), vinculados à igreja católica, por meio do Padre Cônego de Farias, e com a participação de sócios e fundadores,

que juntos atuavam na luta por melhores salários e pela conquista de terras, atuando de maneira pacífica e negociativa. Vale ressaltar que, nesse período:

O comércio, a agricultura e a indústria, os segmentos mais significativos da economia paraibana, guardavam, nos longínquos anos sessenta, uma profunda apreensão com o desenrolar dos constantes choques entre segmentos sociais que se transformavam em graves incidentes policiais. Era um fato corriqueiro os choques das correntes politizadas do proletariado se confrontando com setores retrógrados do empresariado (Coelho, 2004, p. 18).

Desse modo, os trabalhadores camponeses buscavam maneiras para continuar sobrevivendo no campo e realizavam mutirões que reuniam dezenas de homens para o plantio em pousio em áreas cedidas pelos proprietários. Liderados pelo presidente do STR, Antônio Galdino, eles realizavam mutirões para o plantio de milho e feijão em propriedades do município. Na manhã de 15 de janeiro de 1964, Galdino, junto com seus companheiros, tentou mobilizar trabalhadores de duas fazendas (Fazendas Olho D'água e Santo Antônio) para participarem de mutirões naquele dia.

De acordo com Santos e Silva (2016), em uma delas, a Fazenda Santo Antônio, houve uma discussão com o então administrador da fazenda, Arlindo Nunes da Silva, que portava um revólver de calibre 45 pertencente ao Exército Brasileiro. Após uma violenta discussão, os trabalhadores conseguiram render o administrador da fazenda, desarmá-lo e penduraram um chocalho em seu pescoço antes de libertá-lo (Silva, 2013). Sabendo da gravidade do ocorrido, o usineiro Renato Ribeiro Coutinho enviou uma comitiva armada que saiu da usina São João para reaver o revólver que estava com Galdino. O local de entrega foi às margens da PB – 08, onde se encontrava um mutirão com dezenas de homens, que plantavam milho e feijão na fazenda Olho D'água, propriedade de Manoel de Paula Magalhães.

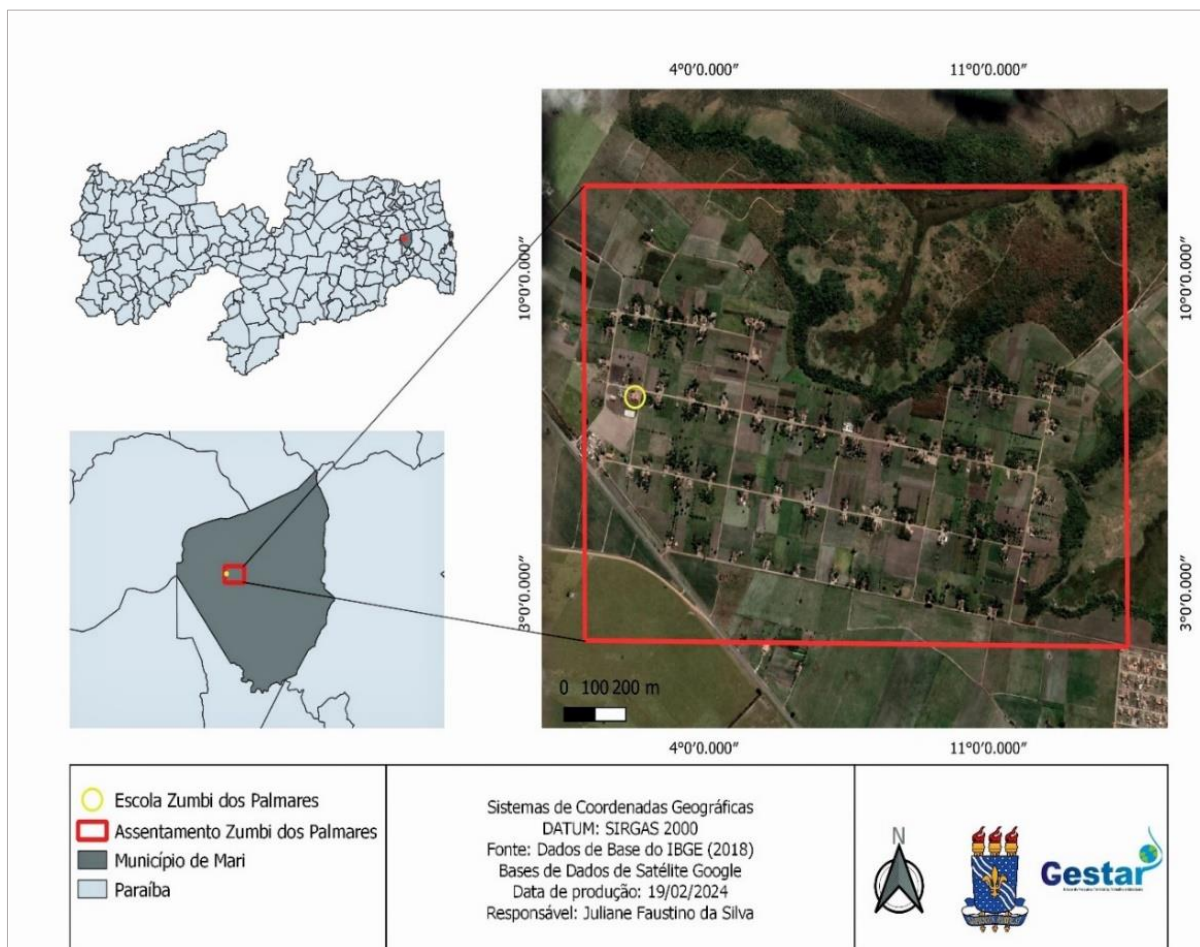
Chegando ao local de entrega, o revólver foi devolvido por Galdino sem nenhuma resistência. No entanto, a atitude de um homem chamado sargento Pinto, em ordenar que colocassem um chocalho no pescoço de Galdino, deu início a uma confusão intensa, balizada por vários tiros e mortes cruéis. O primeiro a ser atingido foi Antonio Galdino, que morreu no mesmo instante. Esse confronto resultou em 11 mortos e 4 feridos, entre camponeses e funcionários da Usina São João. Sendo assim, o município de Mari/PB foi palco desse trágico acontecimento em função das desigualdades sociais presentes no país e da desigual luta entre latifundiários e camponeses.

De acordo com Coelho (2004), é importante destacar que a tragédia de Mari não ocorreu em consequência da invasão a uma propriedade privada, com resistência do proprietário, mas em virtude de mais uma demanda de natureza policial, entre tantas outras que já ocorreram na luta histórica do campesinato rumo à conquista de seus direitos. A polícia se configura um braço armado do Estado, tendo em vista que ações policiais como a relatada, acontecem com o seu assentimento, e à medida que se torna permissivo com abusos de autoridade, abre portas para que estes se agravem e outros aconteçam. Além disso, este autor ainda destaca que este acontecimento envolve uma articulação na estrutura agrária do país, cujo principal objetivo era a desarticulação da luta camponesa que se desenvolveu em diferentes escalas. Nesse sentido, esses conflitos contra as desigualdades sociais existentes no campo, representam a resistência coletiva no município.

Desse modo, as desigualdades e a exploração da força de trabalho no espaço rural desse município foram elementos que desencadearam vários conflitos territoriais entre camponeses e latifundiários. Esse trágico evento anteriormente relatado não se configura um evento isolado, mas revela a estrutura agrária do país na qual existem interesses na desarticulação das lutas camponesas nas mais variadas escalas. Os grandes proprietários locais temiam movimentações de lutas por melhores condições de trabalho e fim da opressão sofrida pelos camponeses, acreditando que essas reivindicações precisavam ser erradicadas. Contudo, esse fato histórico representa um marco da força da resistência coletiva no município.

Em relação ao Assentamento Zumbi dos Palmares (mapa 4), está localizado na zona rural do município de Mari-PB, a 6 km de sua sede, próximo à rodovia PB-O55 e a cerca de 70 km da capital paraibana, João Pessoa. A área total do projeto de assentamento é de 1.062,1501 ha, dos quais aproximadamente 212,7120 constituem uma reserva legal e 700,0 ha são aproveitados pelas 85 famílias assentadas, sendo que cada família detém um pouco mais de 8 hectares. O acesso ao assentamento não requer dificuldades, pois após a rodovia 073, é possível ter acesso a uma estrada de barro que leva direto ao local (Lourenço, 2014).

**Mapa 4:** Localização da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares



**Fonte:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE-Org. Silva, Juliane Faustino.

O referido assentamento foi criado a partir da desapropriação da antiga Fazenda Cafundó, sob domínio de Laureano Casado da Silva. Tal propriedade foi ocupada em 4 de dezembro de 2001, onde as famílias montaram seus barracos e construíram o acampamento através de um trabalho de base realizado com as lideranças do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e contava com a participação de quase 100 famílias, das quais 85 foram assentadas. Seu processo de luta foi liderado pelo MST, dentro do seu contexto de mobilização política a nível nacional.

Observando as propostas do movimento e as conquistas na luta pela terra na Paraíba e região, muitos foram os trabalhadores que se identificaram e passaram a fazer parte desse movimento. “Convidados ou não os trabalhadores rurais da região vieram até o Movimento e ocuparam a área da antiga Fazenda Cafundó, terras de um grande proprietário da região, que arrendava as terras para outros fazendeiros para o plantio do pasto” (Oliveira, 2007, p. 73). O

líder do assentamento nos fala sobre como ocorreu esse processo, destacando a ação dos envolvidos na ocupação da referida fazenda:

Nós fazíamos parte da militância do movimento, e em setembro de 2001, o pessoal começou a fazer o trabalho de base aqui em Mari, para ocupar essa fazenda que na época se chamava cafundó. Para nós a terra só é desapropriada quando o povo faz ação, se movimenta e ocupa a terra para pressionar os órgãos competentes como INCRA e o governo para desapropriar a terra para as famílias né? Então essa terra aqui, o INCRA tinha feito a vistoria da terra e sabíamos que ela era improdutiva e seria desapropriada, aí nós tínhamos um senhor que cedeu sua casa para fazermos trabalho de base e reuniões e assim começamos a conversar com o pessoal e em dezembro de 2001, ocupamos essa fazenda (Liderança do Assentamento, 2024).

Assim, foram os próprios antigos trabalhadores da região, os moradores das grandes fazendas, expulsos das terras em que viviam, que encontraram no movimento sua própria luta pela libertação da submissão aos grandes proprietários de terras. Esses trabalhadores eram principalmente das regiões de Mari e Sapé, grande parte era da zona rural e muitos outros vinham de outros processos de ocupação que não tiveram êxito. A primeira ocupação durou cerca de onze meses, quando aconteceu a primeira ação de despejo em março de 2002, que contou com a ação de dezenas de policiais. Durante o despejo, havia cerca de 10 hectares de feijão plantados pelos ocupantes da fazenda, que foram queimados pelo antigo dono da propriedade e por posseiros que, na época, trabalhavam para ele.

Com o despejo e constantes ameaças de prisão, os trabalhadores montaram acampamento no Assentamento Tiradentes e ficaram lá oito dias. Após isso, voltaram a montar acampamento na Fazenda Cafundó, mas uma segunda ação de despejo aconteceu, e no dia 28 de março eles deixaram o local e montaram novamente as barracas no Assentamento Tiradentes, onde permaneceram por mais 16 dias. “Após o segundo despejo, o acampamento já contava com cerca de 90 famílias oriundas dos municípios de Belém e Itabaiana (Agreste paraibano); João Pessoa, Santa Rita e Mari (Mata paraibana); Água Preta e Vitória de Santo Antão (do estado vizinho de Pernambuco)” (Silva, 2013, p. 64).

A vistoria realizada pelo INCRA comprovou que o imóvel (Fazenda Cafundó) se encontrava improdutivo e era passível de desapropriação, emitindo, no final de 2002, a primeira emissão de posse. No entanto, o proprietário recorreu à justiça através da 2ª Vara Agrária de Pernambuco e conseguiu anular essa emissão, reavendo o título da propriedade. No início de 2003 houve um episódio de terror no acampamento:

Em fevereiro de 2003, nós estávamos com 120 famílias dentro do assentamento, pois vinham pessoas de Mari e de outros municípios, e quando foi dia 2 de fevereiro,

em torno de umas duas e meia da manhã, entraram aqui 25 pistoleiros que queimaram um torno de 20 barracas, dispararam tiros e levaram alguns pertences dos acampados, mas ninguém se feriu fisicamente. Esses homens estavam a procura de algumas lideranças do movimento, que não se encontravam no acampamento aquele dia. Até hoje ninguém foi punido, falaram os nomes dos envolvidos mas até hoje a justiça não puniu ninguém (Liderança do Assentamento, 2024).

Esse relato demonstra como os acampamentos são espaços de transição na luta pela terra e representam experiências coletivas e sujeitos que produzem subjetividades territoriais, criando um sentimento nesse espaço não fixo de luta e resistência. Estar no acampamento é resultado de decisões difíceis tomadas a partir dos desejos de quem quer transformar a realidade. É preciso lidar com o medo e a insegurança e se manter firme nesse processo de luta que representa a possibilidade de conquista dos sem-terra por um território. Isso vai ao encontro do pensamento de Fernandes (2012), ao ressaltar que, com este ato, as famílias demonstram que estão determinadas a enfrentar as situações difíceis nos barracos de lona preta na beira das estradas, e que estão determinadas a mudar o rumo de suas vidas. Esse elemento garante então a possibilidade de uma vida digna para esses sujeitos.

A fala do entrevistado nos revela as lutas cotidianas enfrentadas por esses sujeitos e como os acampamentos são espaços marcados pela resistência, conflito, violência e solidariedade. Apesar dessas condições difíceis e até subalternidade por estar em condições degradantes sob uma lona preta e lutando pela sobrevivência, a aspiração maior desses sujeitos estava no sonho de conquistar um lote de terra, um território de reprodução da vida em comunidade. Dessa forma, a terra representa um sentido singular e ao mesmo tempo, coletivo.

Ademais, compreender essa dinâmica requer uma aproximação com os conceitos de território e territorialidade, de imperativa importância nos estudos geográficos. Esses conceitos estão presentes não só nos movimentos sociais pela posse da terra, mas também nos processos de apropriação simbólica e na resignificação de espaços sociais.

Nesse sentido, observa-se que a processualidade histórica e relacional, produz territórios e territorialidades na condição de fenômenos sociais, envolvendo indivíduos que fazem parte do mesmo grupo social e de grupos distintos. Esses aspectos representam, na vida cotidiana, materialidades e subjetividades do território, que é “o conteúdo das formas e relações materiais e imateriais, do movimento, e significa apropriação e dominação, também material e imaterial (Saquet, 2008, p. 90).

Com essa postura teórica, busca-se também a análise das materialidades e subjetividades da realidade que envolvem a dimensão cultural. Assim, destaca-se que são



construídas identidades que deixam marcas do vivido enquanto uma construção simbólica dos diferentes grupos sociais em suas distintas territorialidades. Vale destacar que as territorialidades no assentamento Zumbi dos Palmares estão relacionadas à reprodução de um modo de vida desses camponeses, ou seja, à forma como se organizam espacialmente nesse território, nas experiências de trabalho coletivo e individual em seus lotes, às relações que os moradores estabelecem entre si, na produção agrícola etc.

Nesse ínterim, entende-se que o território resulta de diferentes formas de apropriação do espaço, de modo que um dos aspectos definidores é o uso social, contemplando além da conotação material, a simbólica. As interpretações sobre o território são diversas e carregam diversos indicativos de caráter concreto e abstrato, envolvendo um movimento com interações e contradições, resultantes das múltiplas territorialidades. O território não é um conceito estático, mas dinâmico e em constante movimento, e enquanto categoria importante nos debates geográficos, é parte constituinte de determinadas discussões, tais como o desenvolvimento socioespacial, planejamento, entre outros.

Entendemos que a produção de territorialidades no assentamento ocorre mediante as relações estabelecidas, pois promove aproximação entre sujeitos coletivos que apresentam o mesmo interesse e ideais expressos na convivência, no trabalho coletivo e experiências desses camponeses ao longo da vida. Assim, as territorialidades produzidas no assentamento Zumbi dos Palmares são expressões do vivido, de uma realidade cultural e simbólica própria, na qual territorializa espaços coletivos, a exemplo das áreas de plantio comunitário, produção e comercialização coletiva.

Dito isso, partimos para a compreensão de que os sentidos e significados atribuídos ao território acontecem através da ocupação e apropriação do espaço, que reflete nas diferentes formas de organização dos grupos sociais. Bonnemaïson (1999) salienta que o território possui significado biológico, econômico, social e político, mas na sua expressão mais humana, identificou-se como lugar de mediação entre os homens e sua cultura. Para este autor:

O território nasce de pontos e marcas sobre o solo: ao seu redor se ordena o meio de vida e se enraíza o grupo social, enquanto que em sua periferia, e de maneira viável, o território se atenua progressivamente em espaço secundário, de contornos mais ou menos nítidos (Bonnemaïson 1999, p.128)

Considerando essa perspectiva, o acampamento, efetivado e vivenciado no processo de ocupação da Fazenda Cafundó, significou para os camponeses desse movimento um sentido de busca pela construção de um território desejado para reprodução da vida e de

condições dignas de trabalho. Além disso, a ocupação da fazenda representa uma forma de organização territorial, ao estabelecer novas relações de poder, uma vez que, para além de um lugar de moradia e produção, representa, do mesmo modo, a construção de novos laços na trajetória individual e coletiva dos sujeitos.

Apresentando e refletindo fatos da realidade vivenciada pelos camponeses, esse processo de luta e resistência se deu por uma causa comum: a conquista da terra. Ao evidenciar o campesinato brasileiro como sem-terra, e que mesmo quem foi expulso da terra, constantemente retorna, Oliveira (1994) aponta a necessidade que tem o camponês de se territorializar e buscar construir seu território. De acordo com Haesbaert (2004, p.16), essa busca é reveladora da importância que tem o território e contribui também para desvelar o mito da desterritorialização, ou seja, “o mito dos que imaginam que o homem pode viver sem território, que a sociedade pode existir sem territorialidade, como se o movimento de destruição dos territórios não fosse sempre, de algum modo, sua reconstrução em novas bases”.

Sendo assim, o movimento camponês, que desencadeou a desapropriação do latifúndio, gerou a reterritorialização camponesa em novas bases e, no caso específico do Assentamento Zumbi dos Palmares, área de reforma agrária, provocou a formação de novas consciências por meio da ação social, possibilitando a criação de um novo modo de vida e cotidiano. Com isso, é possível observar uma situação de transitoriedade no processo de territorialização. O trabalhador, ao ser expulso da terra, passa por um processo de desterritorialização que resulta na busca por reterritorialização. Nessa direção, esse espaço também pode ser um lugar de ritos, expressando valores e confrontando crenças.

O território deve ser visto na perspectiva não apenas de um domínio ou controle politicamente estruturado, mas também de uma apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, porque não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, afetiva (Haesbaert (1997, p. 41).

Raffestin (1993), concebe o conceito de território enquanto espaço pensado e produzido pela sociedade por intermédio de relações de poder. E ao trabalhar com esse conceito, não deixa de lado o espaço e os atores sociais, entendendo que “o território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível” (Raffestin, 1993, p. 143). Com base nesse autor, ao considerar o poder e a multidimensionalidade do território, constata-se que essas são noções que não se vinculam unicamente ao poder tradicional, ao poder político do Estado nação, mas

também à multidimensionalidade de poderes circunscritos e estabelecidos nas relações entre os grupos sociais.

Além disso, na perspectiva deste autor, os grupos sociais exercem o poder em diferentes escalas e tessituras, envolvendo uma rede de relações que se desvendam em redes, malhas e nós. Com o estabelecimento de vínculos entre os indivíduos a partir das articulações territoriais de resistência, fica evidente uma vivência cotidiana e dinâmica. Sendo assim, esse processo reforça a territorialidade, que seria o reflexo multidimensional do vivido, ou seja, envolve a vivência cotidiana dos indivíduos, atores, em um dado território de forma dinâmica e variando no tempo e no espaço (Raffestin, 1993).

Neste aspecto, observa-se o poder enquanto materialidade e sentido concreto na realidade, mas que também se expressa de diferentes maneiras ao assumir um sentido simbólico na apropriação do espaço. Haesbaert (2004), ressalta que as reflexões acerca do conceito de território abrangem tanto uma perspectiva multidimensional como interdisciplinar. A partir disso, o autor se debruça sobre as múltiplas formas de territorialização dos grupos sociais, pois em seu processo de construção há a interação entre os elementos que são constituintes do território.

Este autor ainda salienta, a partir de uma síntese, as concepções desse conceito em três vertentes básicas a partir de um ponto de vista polissêmico do território, e as quatro dimensões em que ele é utilizado:

- Política (referida às relações 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 um 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 culturalista) 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, como produto da divisão “territorial” do trabalho, por exemplo (Haesbaert, 2004, p. 40).

Dito isso, o poder é um elemento essencial na efetivação do território, mas faz-se necessário não limitarmos nossa análise ao sentido concreto e funcional, pois envolve na vida cotidiana um sentido mais simbólico. Desta maneira, é imprescindível considerar a partir dessa dimensionalidade, as estruturas de poder que envolve a dominação, apropriação, conflitos e disputas referentes as formas como os grupos sociais se relacionam em suas

territorialidades, uma vez que elas refletem sentidos para os sujeitos que se apropriam do poder e efetivam dinâmicas diferentes de uso do território. Assim, “é importante que organizemos nosso raciocínio a partir de outro patamar, mais amplo, em que estas dimensões se inserem dentro da fundamentação filosófica de cada abordagem” (Haesbaert, 2007, p. 41).

Outro autor que traz uma dimensão importante do território é Souza (2000), de modo que sua análise aumenta as possibilidades de interpretação desse recorte geográfico. Ele considera a importância de identificar quais são ligações afetivas e de identidade de um grupo social e seu espaço, e como esses aspectos são cruciais para o entendimento da gênese do território e as formas para mantê-lo.

No entanto, ele detém de forma mais expressiva as esferas do poder sobre o território, refutando o reducionismo em torno desse conceito que permaneceu por muito tempo restrito à escala nacional, vinculado ao referencial político do Estado. Para ele, os territórios são construídos a partir de diversas escalas espaciais e temporais, além de possuir uma dinamicidade própria com temporalidades definidas, flutuantes, móveis ou cíclicas. Sendo assim, a noção de território nacional, como o território por excelência pregado pela geografia política clássica, causou uma simplificação em torno desse conceito e por muito tempo foi imperante (Souza, 2000).

Dito isso, nos amparamos nos autores supracitados para elucidar a perspectiva do Assentamento Zumbi dos Palmares enquanto território construído e apropriado, mas que não se limita às dimensões materiais que se referem à organização física do espaço. Desse modo, é relevante considerar as dimensões imateriais e suas inter-relações na apropriação simbólica que se expressa nas relações sociais. O território, enquanto apropriação simbólica, no que se refere ao espaço vivido, revela práticas culturais que dão visibilidade ao território.

Considerando nossa perspectiva de análise, o território se configura o aporte inicial do assentamento de reforma agrária, e por isso adentramos na territorialidade e construção da identidade territorial desse grupo social em questão. Vale ressaltar que esse é um aspecto relevante e referência na construção identitária dos grupos sociais, além de promover o fortalecimento das relações e interações sociais e consciência de pertencimento a um grupo coletivo.

Adotando uma abordagem cultural, Bonnemaïson (1999) aponta que toda cultura vai além de uma noção conceitual e se encarna em uma forma de territorialidade, de modo que inexiste qualquer grupo que não tenha se acometido tanto física como culturalmente em um território. Além disso, ele também salienta que o território não é impreterivelmente fechado e foge a um modelo lógico e técnico, desse modo, se vincula em certa medida à irracionalidade,

ou seja, "ele é vivido, é afetividade, subjetividade" (Bonnemaïson, 1999, p. 126). Sendo assim, o território não pode ser considerado uniforme e mecânico, tendo em vista ser um espaço social e cultural, associado a funções sociais e simbólicas.

Além disso, a territorialidade compreende o fixo e a mobilidade, e se revela mais veementemente entre essas duas noções, ou seja, para Bonnemaïson (1999), ela é melhor entendida a partir das relações sociais e culturais que um grupo estabelece com a dinâmica dos lugares e itinerários que organizam seu território, do que propriamente com a ideia de fronteira.

Dessa forma, o território do campesinato é um espaço de reprodução social, da vida, de expressões culturais e memórias. Assim, a identidade do camponês é construída e reconstruída mediante as relações multidimensionais, como já mencionado, balizadas por interferências, tanto internas como externas, estabelecidas por esse grupo social. Assim, o território adquire funcionalidade simbólica e está diretamente relacionado à identidade, e nos assentamentos, essa dimensão está vinculada às relações estabelecidas com a terra, trabalho, nas reivindicações, memórias e vivências na comunidade, possibilitando um contexto de construção de uma consciência coletiva e sentimento de pertencimento.

Retomando nossa imersão entre as concepções e faces materiais e imateriais apresentadas pelos autores mencionados, podemos observar que o assentamento Zumbi dos Palmares surge nesse contexto de disputas e suscitou a ocupação da Fazenda Cafundó, e após o episódio de violência mencionado, 40 famílias deixaram o acampamento, aterrorizadas e amedrontadas. As ameaças e tensões ocorreram durante todo o ano de 2003 e, em junho de 2004, ocorreu nova emissão de posse e o Projeto de Assentamento Zumbi dos Palmares foi oficialmente criado em 2004. Inicialmente, o nome da área que formou o Assentamento Zumbi dos Palmares chamava-se Che Guevara, mas logo depois passou a ser intitulado Zumbi dos Palmares (imagem 1), nome escolhido para melhor representar a luta, resistência e liberdade do povo.

**Imagem 1:** Visão parcial da agrovila do Assentamento Zumbi dos Palmares



**Fonte:** Arquivos da autora, 2024.

Na imagem acima, é possível ter uma visão parcial do PA Zumbi dos Palmares com ruas sem a presença de asfalto e postes de energia elétrica. A forma de organização do assentamento é de agrovila, formato que permite que os lotes e as parcelas de produção fiquem separadas, mas favorece o convívio social entre os assentados. Assim, as famílias assentadas moram na mesma área do assentamento, o que permite a troca de experiências e aumenta o espaço de vivência, mas têm suas casas e locais de produção separados entre si.

Do ponto de vista da infraestrutura do assentamento, as casas foram construídas de acordo com os padrões estabelecidos pelo INCRA, com 50m<sup>2</sup>, são de alvenaria (imagem 2) e servidas de esgoto sanitário. Os recursos foram liberados para a Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento Zumbi dos Palmares, que contratou mão de obra para a construção das 84 residências e uma já estava construída (Lourenço, 2014). Além disso, todo o PA tem acesso à energia elétrica desde 2006, quando foi contemplado com o Programa do Governo Federal “Luz para Todos”. A área central do Assentamento funciona para os assentados como uma espécie de sede, em que há a presença da escola, posto de saúde, igreja e Cooperativa de Produção Agropecuária – COOPAZ (imagem 3).

**Imagem 2:** Modelo das casas construídas no PA Zumbi dos Palmares



**Fonte:** Arquivos da autora, 2024

**Imagem 3:** Cooperativa de Produção Agropecuária - COOPAZ



**Fonte:** Arquivos da autora, 2024

Os tipos de cultura mais frequentes na produção das famílias são: milho, feijão, batata-doce, inhame, horta e mandioca. Os defensivos usados para combater as pragas e doenças na produção são naturais, como, por exemplo, a folha da cebolinha, detergente neutro e a folha de Nim. De um modo geral, o tipo de cultura mais produzida nos lotes é a mandioca e as práticas agrícolas utilizadas são a correção do solo por meio de calcário e esterco de boi.



Em relação a irrigação, somente alguns assentados fazem uso dessa prática, tendo em vista que os custos são relativamente altos e demandam muitos gastos.

Ainda em relação às práticas agrícolas utilizadas, estão as rotações de culturas e consorciações de culturas, caracterizadas pela maximização de espaço mediante o cultivo simultâneo, em um mesmo local, de duas ou mais culturas diferentes em relação aos seus hábitos de crescimento e fisiologia. “Grande parte da produção é feita de forma artesanal, o que resulta em uma situação de produção e produtos que não condizem com o potencial que existe ainda a ser aproveitado no assentamento (Cunha, 2011, p. 32). Em relação à produção agrícola, e mais especificamente, às frutíferas cultivadas, destacam-se: goiaba, limão, caju, laranja, jaca, acerola, goiaba e outras. Esses produtos são cultivados nos lotes e as frutíferas estão localizadas nos quintais. A produção agrícola do assentamento é direcionada ao consumo próprio e o excedente é comercializado nas feiras livres.

**Imagem 4:** Plantio de macaxeira



**Imagem 5:** Plantio de milho



**Fonte:** Arquivos da autora, 2024

As ilustrações acima destacadas são exemplos de produtos provenientes da agricultura familiar, desenvolvida pelos moradores assentados. Na imagem 4, temos uma plantação de macaxeira, que é o principal produto cultivado no município de Mari e no assentamento. Na imagem 5, temos uma plantação de milho, localizada próximo à escola. Além disso, também conta com a COOPAZ, que produz macaxeira orgânica a vácuo. Cerca de 20 pessoas fazem parte de um grupo de agricultores da comunidade que vende suas produções para a cooperativa. Esse processo de cooperação vai ao encontro dos princípios que norteiam a visão do MST em relação ao trabalho coletivo, gerando renda para essas pessoas e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento local. O relato abaixo expressa a importância da terra e como ela confere dignidade ao camponês:



Antes, havia pessoas daqui que moravam na cidade e não tinham o que comer né? Depois que conquistamos isso aqui, elas têm o que comer tranquilamente. Então hoje o meio de vida das pessoas que vivem aqui, é diferente da cidade, aqui você tem tudo, tranquilidade e as pessoas vivem bem, a conquista da terra foi uma vitória para nós, para podermos trabalhar, alimentar nossas famílias e poder comercializar o restante da produção e adquirir outras coisas necessárias para nossa sobrevivência (Liderança do Assentamento, 2024).

Assim, o acesso e posse da terra permitem e garantem ao camponês, a base essencial para o trabalho, e é por meio do trabalho familiar e produção agrícola que o campesinato expressa suas marcas. O assentamento é uma expressão do desenvolvimento social, direito e qualidade de vida. O camponês recupera sua dignidade através da conquista da terra e o trabalho familiar caracteriza seu vínculo social com esta. Sobre essa dimensão relacionada ao território camponês, Fernandes (2012) aponta que:

Pode-se dizer, então, que o território camponês é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade espacial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental (Fernandes, 2012, p. 744).

Nesse aspecto, a cooperativa do assentamento, por exemplo, se configura um elemento de alta relevância para a identidade territorial dos agricultores familiares do assentamento, tendo em vista que envolve os assentados através de trabalhos comunitários e em colaboração, além de possibilitar e sobretudo facilitar o escoamento da produção coletiva dos camponeses. Isso demonstra que o assentamento em questão deve ser observado em uma perspectiva estratégica ao promover uma relação pautada na cooperação e não na competição entre os sujeitos coletivos.

Refletir sobre essas possibilidades de desenvolvimento do território significa levar em consideração os conhecimentos da cultura, história, reconhecimento das peculiaridades camponesas e entendimento de como se estabelecem as relações de poder, as relações sociais e os significados envolvidos na conquista da terra e construção da identidade territorial. Vale ressaltar que a primeira ação de apropriação do território é a luta pela terra dos camponeses, que resulta em novas territorialidades e identidades.

Em relação aos processos de dominação e apropriação do espaço, é importante ressaltar que o território se origina com dupla conotação, uma de caráter material e outra

simbólica, que dizem respeito às ações do sujeito (Haesbaert, 2007). Nessa conjuntura, as territorialidades partem para um movimento de construção e reconstrução de vínculos e sentimentos de pertencimento. Por conseguinte, observamos que o território, como evidência da apropriação humana sobre o espaço, se revela, nas relações sociais, delimitado por relações de poder.

Neste aspecto, Raffestin (1993) e Haesbaert (2007) ressaltam que a produção e apropriação do território decorrem da territorialidade dos diferentes grupos sociais e que vai além da materialidade, considerando que existe a valorização do aspecto simbólico caracterizado pelo poder como essência do sistema territorial, que compreende lutas para manter laços afetivos, étnicos e desenvolvimento a partir das peculiaridades de cada comunidade. É importante as relações que esses sujeitos mantêm com seu lugar de vivência, pois se configuram referenciais fundamentais na construção de sua identidade no espaço geográfico em que estão inseridos.

Santos (2002) entende o território como uma configuração espacial estruturada na sociedade que vai se diferenciar pelas delimitações previamente estabelecidas. Ele ressalta que o território não deve ser pensado em si, mas como sinônimo de espaço apropriado e usado, que apresenta uma dinamicidade e diferentes funções e formas de uso, e sua compreensão requer não apenas o reconhecimento da extensão material, mas as diferentes dimensões que se articulam, sobretudo políticas e econômicas. Para este autor:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como 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. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (Santos, 2002, p. 96).

O território, além de uma estrutura de poder, é também um espaço vivido e construído socialmente. Um aspecto importante nessa relação, para Claval (2001), refere-se à cultura como um elemento de relevância na constituição do espaço. Desse modo, as relações que os indivíduos estabelecem com o espaço demarcam seus lugares, culturas e o território é, então, a ocupação deste espaço. No caso dos assentamentos, ao ter sua área demarcada, o camponês assentado passa a identificar esse espaço como sua propriedade que ao se colocar no conjunto do assentamento, vai constituir um novo território onde nem todas as relações estabelecidas serão iguais. Sob outro aspecto, cria-se uma subjetividade, uma identidade com aquele espaço, construindo, assim, uma territorialidade.

A influência da cultura na organização do espaço do assentamento Zumbi dos Palmares é clara e percebida ao passo em que esse novo território vai se constituindo, se organizando e expressando os jeitos e práticas que os sujeitos trazem consigo ao longo de sua existência e história de vida. Claval (2001, p. 63) destaca que,

A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. (...) A cultura transforma-se, também, sob o efeito das iniciativas ou das inovações que florescem no seu seio.

Nesse aspecto, cria-se nos assentamentos de reforma agrária uma identidade própria a partir da territorialização da luta pela terra pelos camponeses. E a partir da fala do autor supracitado, observa-se que a territorialidade nos assentamentos envolve uma multidimensionalidade do espaço apropriado e vivido por uma coletividade. Assim, no assentamento Zumbi dos Palmares, ao mesmo tempo em que os camponeses constroem uma identidade territorial e social, também desenvolvem a consciência afetiva de pertencimento ao grupo ou comunidade em que residem.

Bonnemaison (1999, p. 43), em uma análise no campo cultural da geografia, pontua que “o território é, em simultâneo, “espaço social” e “espaço cultural”: ele está associado tanto à função social como à função simbólica”. Nesse sentido, além de estarmos tratando de um espaço produzido homogeneamente em relação à estrutura de organização espacial, também estamos o considerando enquanto espaço vivido com significações em termos simbólicos. J. Bonnemaison compreende, então, o território como tudo o que foge ao discurso científico, é o vivido, afetividade e subjetividade, lugar de mediação entre os homens e sua cultura.

De outro modo, as expressões espaciais permitem que sejam construídos laços afetivos e representações culturais com o lugar de vivência e práticas cotidianas dos grupos sociais, fundamentais na manutenção do seu território. Logo, considerando essa questão, ainda segundo Bonnemaison (1999),

Apesar de tudo, a territorialidade de um grupo ou indivíduo não pode ser reduzido 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).

Para este autor, a territorialidade é dinâmica, abarca relações internas e externas na produção de uma realidade própria, com marcas e enraizamento dos grupos sociais. Sendo

assim, o aspecto relativo à reprodução social dos sujeitos com o seu território estabelece uma identidade. Podemos entender, então, que a territorialidade é a expressão da organização espacial, ou seja, os significados atribuídos ao espaço vivido a partir das atividades cotidianas e “os processos sociais e naturais, e mesmo nosso pensamento, efetivam-se na e com a territorialidade cotidiana” (Saquet, 2007, p. 58).

Portanto, dado esse contexto de conflitos e conquistas no Assentamento Zumbi dos Palmares, observa-se a construção de uma identidade territorial e um modo de vida próprio, o que suscita a necessidade de adentrarmos também no processo histórico de reivindicação da Escola Zumbi dos Palmares, que possui sua identidade territorial construída através das peculiaridades da vida local, o que fortalece a identidade da escola do campo. Esta unidade escolar possui uma história marcada na luta pela terra e emerge, nesse contexto, da necessidade de garantir educação de qualidade para os filhos dos camponeses, concomitantemente ao período de formação do acampamento em 2001.

No próximo item, buscamos discutir e refletir sobre a luta por educação no contexto da luta pela terra e a escola como ferramenta de resistência no fortalecimento do território camponês, além de sua importância para os camponeses assentados.

### **2.3 A luta por educação no contexto da luta pela terra: o papel da escola Zumbi dos Palmares como ferramenta de resistência e desenvolvimento do território camponês**

Neste item, refletimos sobre a educação do campo no contexto da luta pela terra no assentamento Zumbi dos Palmares, compreendendo a escola do campo enquanto importante ferramenta no fortalecimento do território camponês. Consideramos que essa modalidade de ensino assume função importante na construção de novos espaços de resistência e significados na territorialidade do campesinato, sobretudo nos assentamentos rurais, dada sua dimensão na afirmação da identidade territorial local. Nesse sentido, a educação no/do campo, no plano da práxis pedagógica, projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, e busca a compreensão particular de um modo de vida, ou seja, requer práticas pedagógicas vinculadas às peculiaridades do território camponês e aos seus valores materiais e simbólicos.

Para Vesentini (1999), a escola é, sobretudo, um instrumento de libertação, que contribui em maior ou menor escala para expandir a cidadania, desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico dos indivíduos, sem os quais não é possível construir qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo. Assim sendo, compreendemos que a

escola tem um papel fundamental na formação humana, política e cidadã, e que precisa estar pautada na emancipação do sujeito, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Desse modo, no que se refere à educação do campo, sua principal função está no fortalecimento da identidade territorial e do sentimento de pertencimento, fazendo com que os sujeitos inseridos nesse contexto, se reconheçam e se sintam parte de seu processo de desenvolvimento. O protagonismo dos movimentos sociais de luta pela terra, nos ajuda a compreender nexos estruturantes desta experiência educacional no campo, ao promover essa consciência de mudança e a valorização das novas formas de organização social camponesa, que reconhece a importância da escola na transformação da realidade.

Ao considerarmos as relações entre conhecimentos, saberes e culturas que permeiam os processos de ensino e aprendizagem na escola, salientamos que os conhecimentos estabelecidos nos currículos escolares não podem se limitar ou se reduzir aos que são processados internamente na escola, ou seja, fechados entre quatro paredes e transmitidos dos docentes para os discentes. Esses conhecimentos específicos são importantes e dão sentido ao fazer pedagógico, no entanto, a relação entre eles, as culturas e saberes da e na escola são mais amplos e ultrapassam a noção simplificada de educação escolar, limitada ao ato de ensinar e transmitir conhecimentos deslocados dos saberes e vivências dos discentes (Conte; Ribeiro, 2017).

Partimos, então, do entendimento da escola enquanto entidade dinâmica e viva, que se permite instigar pelo fato de que os envolvidos no processo educativo, tais como discentes, funcionários e docentes, possuem saberes, culturas e conhecimentos próprios que carecem ser integrados nos processos educacionais. Nessa direção, a escola do campo não é simplesmente aquela situada no meio rural, sua definição a vincula a um contexto de lutas da classe trabalhadora por terra e educação, o que lhe faz incorporar dimensões para além da perspectiva pedagógica. Em relação a isso, Caldart (2008) ressalta que:

As lutas e o debate da Educação do Campo sobre políticas públicas têm se centrado na escola, mas esse foco no contexto das tensões já tratadas pode nos colocar, do ponto de vista da concepção pedagógica, como reféns de uma visão escolacentrista, que é justamente uma das marcas da visão moderno-liberal de educação (CALDART, 2008, p. 79).

A autora enfatiza a função da escola para além de um espaço institucionalizado, no âmbito das necessidades e luta dos trabalhadores do campo, e que, se nos prendermos unicamente à concepção pedagógica relacionada à educação no/do campo, corremos o risco

de estar reféns de uma visão “escolacentrista”. Desse modo, se a escola é mais ampla que a concepção tradicional de espaço e lugar de aprender, ela tem uma função importante, que é a de fortalecer e possibilitar a (re)construção da identidade dos sujeitos do campo, e ser uma das protagonistas na criação de condições que promovam o desenvolvimento das comunidades camponesas.

A educação do campo é um paradigma e prática social que não pode ser pensada unicamente como mecanismo de alfabetização e se restringir aos conhecimentos básicos trabalhados em sala de aula. Essa modalidade comporta outras dimensões, tais como a luta pela terra, políticas públicas, valorização da cultura, soberania alimentar, práticas agroecológicas entre outras, como parte do processo de desenvolvimento do território camponês. Nesse direcionamento, a educação é um elemento necessário no fortalecimento dos direitos sociais dos camponeses assentados que vivem e se reproduzem nesse espaço, e a escola deve partir, no seu fazer pedagógico, dos interesses, identidades e necessidades desses sujeitos. Conforme Fernandes (1999, p. 65):

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.

A luta por educação, conquista e construção de escolas do campo nos assentamentos de reforma agrária, a exemplo da escola Zumbi dos Palmares, são considerados espaços conquistados e produzidos, o que demonstra um processo de apropriação simbólica e funcional. Desse modo, isso significa que, ao mesmo tempo em que essa prática social se coloca na reivindicação por políticas educacionais, se revela também uma dimensão da territorialidade camponesa. Isto posto, a educação no/do campo se debruça na compreensão de um modo de vida particular, que demanda discussões e efetivação de práticas de ensino contextualizadas com o território camponês.

Desse modo, uma das principais funções dessa modalidade de ensino e da escola do campo é fortalecer a identidade territorial e despertar o sentimento de pertencimento ao território, ou seja, se reconhecer e se sentir parte importante e ativa no seu processo de desenvolvimento. Nessa direção, em sua organicidade, ao inserir a educação enquanto importante mecanismo e elemento basilar nas novas formas de organização social dos sujeitos camponeses, os movimentos sociais de luta pela terra compreendem que a escola do campo contribui expressivamente no reconhecimento e, conseqüentemente, posicionamento dos

sujeitos do campo enquanto sujeitos transformadores de sua realidade, permitindo que desenvolvam e fortaleçam uma identidade coletiva e engajada.

Nesse sentido, compreendemos que, ao estar estruturada na luta por reforma agrária, essa nova organização está incorporada a uma territorialidade, tanto no sentido concreto como no simbólico. Nos dizeres de Haesbaert (2007), a construção de uma identidade territorial tem por referência a dimensão do território. Nesse sentido, os assentamentos vão além de um espaço onde se projeta e se efetiva uma unidade de produção, mas envolvem atividades na esfera econômica, política, cultural, educacional e religiosa no conjunto da comunidade, assim sendo, criam uma consciência de confraternização e participação. A identificação com o território envolve, então, a formação e consolidação de uma identidade coletiva dos assentados em relação ao território que ocupam. Nesse caso, os camponeses, ao conquistarem a terra, também constroem vínculos que se constituem como referências identitárias.

Além disso, ressaltamos que, no contexto social em que os indivíduos estão inseridos, as lembranças são o sustentáculo da memória coletiva. A identidade territorial, desse modo, envolve essa memória coletiva, pois as pessoas não vivem isoladamente, mas criam laços e afinidades com um grupo social. Para Maurice Halbwachs (1990), a memória é uma construção social pessoal, mas ainda assim sofre interferências coletivas. Isso significa que, apesar de a ela ter sentido individual, são os grupos com os quais convivemos que agregam sentidos ao que realmente é memorável. Sendo assim, a escola Zumbi dos Palmares assume importante papel na promoção de 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 envolvem a organização social dos movimentos camponeses.

Essa rememoração é um aspecto importante nas experiências educativas a serem trabalhadas no espaço escolar. Esse aspecto efetiva-se quando o docente incorpora a sua concepção de ensino e formação, a reflexão acerca dos saberes, deveres e direitos dos discentes no cotidiano escolar do assentamento. Nessa direção, Franco (2018, p. 536) ressalta que “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”. Entendemos, então, que essa multidimensionalidade precisa abarcar articulações entre os saberes científicos e os saberes do cotidiano.

Todavia, a articulação entre a educação escolar e não escolar ainda é um desafio na escola Zumbi dos Palmares, tendo em vista que existem no ambiente escolar burocracias relacionadas às normas institucionais e currículos que tendem a hierarquizar o conhecimento.

Todavia, existe, na escola do campo, uma resistência diante das limitações impostas pelo sistema educacional, há uma luta pela autonomia dessa instituição e pelo direito dos discentes ao acesso a uma educação contextualizada e que parta da sua realidade e respeite a identidade enquanto expressão das vivências e ações dos sujeitos camponeses no campo.

Como discutido anteriormente, a criação do assentamento Zumbi dos Palmares dinamizou o cotidiano das famílias assentadas, considerando que além de construir novos espaços, também reconstruiu antigos. Essas famílias que participaram da luta produziram, coletivamente, formas específicas de apropriação. O referido assentamento compreende um lugar de vida, trabalho e cultura, e se desvela em relações simbólicas e afetivas com o território, construindo, assim, símbolos e significados no seu espaço de referência. Desse modo, construíram uma identidade que, nos dizeres de Haesbaert (2007), está vinculada às representações que dão força e coesão ao grupo social no espaço em que vivem e constroem suas referências.

A escola do assentamento representa um fortalecimento desse movimento, seu processo de luta e conquista está atrelado ao período de ocupação da fazenda Cafundó, no ano de 2001, hoje assentamento Zumbi dos Palmares. As famílias Sem Terra inseridas nesse processo, já conscientes de uma demanda política formadora do ser sem-terra, sentem a necessidade de um espaço para alfabetizar as crianças.

Mesmo com as condições precárias que comportam os acampamentos, tanto em relação à estrutura física como à insegurança ocasionada pelas intensas perseguições, despejos, ameaças e violências, o que denota uma condição de vida instável, a preocupação com a educação para as crianças envolvidas nesse momento de luta se configurou uma preocupação latente por parte dos acampados. Desse modo, foi através da organização coletiva que os acampados da antiga Fazenda Cafundó se mobilizaram e intensificaram a luta pela conquista da escola. Nesse cenário de conflitos, concomitante à construção dos barracos pelas famílias, há a construção do espaço educativo da escola Zumbi dos Palmares, que na época ainda não possuía esse nome.

Inicialmente, a escola funcionava sob precárias condições, sem uma infraestrutura devidamente adequada e com a ausência de professores formados. Segundo a pesquisa de Silva (2021), a escola inicia suas atividades embaixo de uma lona preta e, posteriormente, foi instalada em um galpão onde funcionava uma antiga casa de farinha. Inicialmente, as atividades eram desenvolvidas de forma precária e limitada, e o trabalho de formação



daquelas crianças foi, em um primeiro momento, desenvolvido a partir das Cirandas Infantis<sup>11</sup> e da Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). No relato de alguns entrevistados, é apresentado como ocorreu esse processo inicial referente a escola Zumbi e a importância dessa unidade para o assentamento em questão:

Essa escola, antigamente ela funcionava em um galpão, era uma antiga casa de farinha que dividimos ela em uma secretaria, e três salas de aula. A escola foi uma luta e uma conquista, ela existe dentro do assentamento e foi uma luta do povo, ela é um direito e não esmola, a educação do campo é um direito que nós temos e hoje ainda corremos atrás desse direito (Liderança do Assentamento, 2024).

Nossa escola ela iniciou o processo de construção em 2005, e se deu pronta em 2008, mas não começamos nessa estrutura aqui, antes disso nós funcionávamos em uma área improvisada, que ainda era na área do acampamento, funcionava em um galpão de casa de farinha, uma área improvisada que foi se adequando para a gente se manter como escola (Diretora, 2024).

A partir desses relatos, percebemos os desafios enfrentados por esses sujeitos, com a escola funcionando embaixo de uma lona preta e sem um prédio devidamente adequado, evidenciando que a instituição é resultado de um intenso processo de organização e mobilização camponesa, que parte para a reivindicação pela garantia e efetivação dos seus direitos ao pressionar órgãos competentes e a gestão municipal. Nessa conjuntura, entendemos que há uma importância de caráter simbólico e político na conquista dessa escola, resultado da luta histórica vivenciada na comunidade.

Nesse sentido, observamos a amplitude das lutas dos camponeses, que não se limita à reivindicação pela reforma agrária, mas se reverte também em luta por educação, que não está desvinculada da luta pelo direito à terra. Nesse ínterim, a conquista de uma escola no assentamento significa compreendê-la como ferramenta de resistência e um mecanismo de desenvolvimento desse território. Para Caldart (2004), a escola é um movimento sociocultural, o que significa entender os sem-terra enquanto sujeitos sociais que se reproduzem como sujeitos de uma cultura que tem uma forte dimensão de projeto, ou seja, de algo que ainda não é, mas pode vir a ser.

---

<sup>11</sup> Ciranda Infantil é um espaço educativo da infância Sem Terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e mantidos por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST, em seus assentamentos e acampamentos. O nome foi escolhido pelo fato de ciranda remeter à cultura popular e estar presente nas danças, brincadeiras e cantigas de roda vivenciadas pelas crianças no coletivo infantil (Rossetto; Silva, 2012).

**Imagem 6:** Galpão onde funcionava a antiga escola Zumbi dos Palmares



**Fonte:** Silva, (2021).

Na imagem acima, podemos perceber que para o funcionamento pleno da escola, inexistia uma estrutura adequada. Não havia salas, quadros, banheiros e materiais didáticos adequados, tudo era improvisado. Essa é uma realidade enfrentada principalmente em escolas localizadas em áreas de acampamento. Desse modo, o processo de conquista da escola Zumbi dos Palmares não foi fácil, e no início não havia professores graduados e, em sua maioria, as salas eram e permanecem multisseriadas, mesmo após a unidade ter sido institucionalizada. Essa não é uma realidade isolada, de acordo com Arroyo (2017), esse fato está presente em várias escolas do Brasil, que estão sob condições precárias de funcionamento, sem apoio pedagógico e financeiro.

Construída em paralelo ao acampamento, a escola tinha como professoras as próprias assentadas, que voluntariamente se dispuseram a ensinar as crianças. Nesse período, elas trabalhavam com a pedagogia do movimento sem-terra, o que demonstra que a escola fazia parte de todo o processo que culminou com a conquista do assentamento. Uma das primeiras professoras, a atual diretora da escola, revela os desafios em ser uma docente de uma escola inserida em uma área de acampamento.

Na verdade, quando meus pais vieram para esse acampamento aqui, eu estudava o magistério e aí assim, tinha muitas crianças no acampamento né, e surgiu a necessidade de a gente organizar essas crianças em um espaço educativo, que até então não era uma escola oficial. Então, a própria coordenação do acampamento sentiu a necessidade e falaram “vamos pegar essas meninas jovens que tinha estudo e vamos organizar essas crianças” aí nesse período eu fazia magistério então me pegaram para contribuir na escola. Então assim, toda minha experiência foi na escola e desde esse período que eu atuo nela, eu nunca trabalhei em outro lugar,

sempre trabalhei com a educação dessa comunidade. Na época eu estudava uma didática, mas minha realidade demandava outra, minha experiência prática me cobrava, eu estava inserida em um processo de luta, e lá no meu curso era tudo padrãozinho, sabe? Mas quando eu chegava na minha realidade, eu estava com crianças que os pais tinham ocupado a terra, estava em lugar improvisado, então eu sentia a necessidade de trabalhar a identidade daquela criança, a minha própria identidade (Diretora, 2024).

A realidade vivenciada e apresentada na fala acima remete a uma questão importante relacionada ao trabalho docente, que vai além do profissionalismo. O fazer e pensar pedagógico docente, em uma escola inserida em área de assentamento ou acampamento, demanda a necessidade de se trabalhar essa identidade Sem Terra, os valores e vivências dos sujeitos, com sensibilidade e consciência política.

Uma importante reivindicação acontece em 2005, marcando a conquista da verba do governo federal ligado ao governo estadual para construir a atual escola do assentamento, resultado da caminhada histórica de Goiânia a Brasília, da qual vários representantes do assentamento participaram (Oliveira, 2007). No entanto, esse processo de conclusão da escola foi bastante demorado, com a unidade sendo inaugurada apenas em 2008. Assim, após muitas reivindicações junto à secretaria de educação de Mari, houve a conquista de fato de um prédio onde atualmente funciona a escola, que conta com melhor estrutura e professores formados.

Vale destacar que essa conquista referente à escola não se converte em uma educação de qualidade, nem em seu reconhecimento enquanto instituição liderada por um movimento social de luta pela terra, o MST. Em sua pesquisa, Silva (2021) salienta que essa questão desencadeou outras problemáticas, pois mesmo com a unidade construída e com a possibilidade de serem realizadas matrículas na instituição, os professores se negavam a lecionar na escola, pois tinham receio por ela estar em uma área de assentamento.

**Imagem 7:** Atual Escola Zumbi dos Palmares



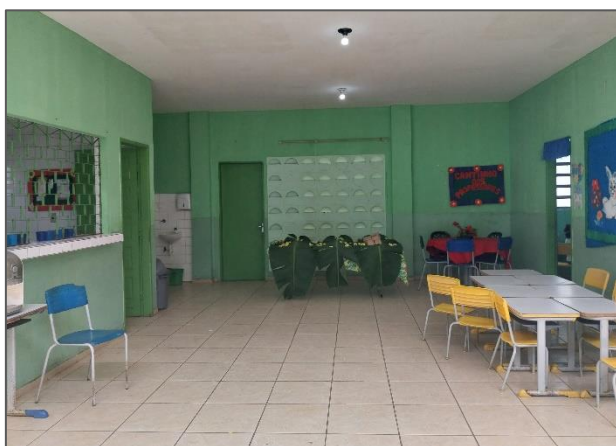
**Imagem 8:** Pátio da unidade escolar



**Fonte:** Arquivos da autora, 2024.

Nas imagens acima, observamos a estrutura física da instituição de ensino. A escola é composta por 3 salas de aula, das quais, atualmente, 2 funcionam de forma multisseriada, apresentando uma estrutura aparentemente razoável. Na imagem 10, podemos observar o espaço interno de uma dessas salas de aula. A unidade escolar também comporta um pátio, uma quadra de esportes, dois banheiros e uma cantina (imagem 9).

**Imagem 9:** Refeitório e a cantina da escola



**Imagem 10:** Sala de aula da escola Zumbi



**Fonte:** Arquivos da autora, 2024.

As ferramentas didáticas da instituição são poucas e, muitas vezes, os professores produzem seus próprios materiais. Essa problemática é resultado não apenas da falta de estrutura e recursos pedagógicos, mas também de profissionais (Silva, 2021). Reconhecemos que essa é uma realidade existente ao nível nacional e, muitas vezes, essas unidades são esquecidas e desconsideradas pelo poder público, apresentando falta de recursos financeiros, didáticos e falta de profissionais.

Em relação ao quadro de alunos, a escola conta com 108 discentes matriculados, sendo 69 educandos distribuídos entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Já na Educação de Jovens e Adultos, são 39 alunos matriculados. A escola trabalha com salas multisseriadas, modelo de ensino no qual o docente trabalha com séries diferentes no mesmo espaço, desenvolvendo suas práticas com alunos de idades diferentes e distintos níveis de aprendizagem. No quadro 4 abaixo, apresentamos o quantitativo de alunos divididos por ano/série.

**Quadro 4** – Número de alunos matriculados por ano/série

Ano/série	Nº de Alunos por turma	Nº de Estudantes
Maternal I e II	I - 9 e II – 9	18 alunos
Pré I e II	I – 10 e II-5	15 alunos
1º ano	8	8 alunos
2º e 3º	2º- 7 e 3º-5	12 alunos
4º e 5º	4º-12 e 5º- 4	16 alunos
EJA	39	39 alunos
<b>Total</b>		108

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

No horário da manhã, funcionam três turmas multisseriadas, quais sejam: Educação infantil com o maternal I e II (maternal I com 9 alunos e o II, 9 alunos), a turma do Pré-I e II (Pré-I, 10 alunos e Pré-II, 05 alunos), e a turma do 4º e 5º ano (4º ano, 12 alunos e 5º ano, 4 alunos). No turno da tarde, funcionam duas turmas, sendo uma multisseriada, que é a turma do 1º e 2º ano (1º ano, 8 alunos e 2º ano, 5 alunos). Já no período noturno, a escola atende a uma turma multisseriada da EJA (ciclo I: 10 alunos, ciclo II: 16 alunos e ciclo III: 13 alunos).

Não apenas a escola do campo aqui em análise, mas muitas instituições de ensino no país compartilham dessa realidade relativa às salas multisseriadas. A multisseriação é um dos principais impasses da educação brasileira, enquanto opção de organização das unidades escolares com número reduzido de alunos (Medeiros, 2010).

Na modalidade Educação de Jovens e Adultos, há um total de 39 alunos matriculados na instituição. No entanto, não há uma participação efetiva do quantitativo total de alunos apresentado, além disso, os discentes têm idade entre 30 e 60 anos e todos residem no assentamento. A EJA atende alunos do 1º ao 5º ano, através de ciclos, como anteriormente foi mencionado. É interessante observar que muitos deles vislumbram na escola em questão a oportunidade de aprender a ler e a escrever, uma vez que não tiveram essa chance na infância. Para Araújo (2012), essa modalidade de ensino, no contexto da escola do campo, é resultado das lutas sociais em várias dimensões desenvolvidas pelas organizações e movimentos sociais do campo.

Em relação ao corpo docente, a escola é constituída por 05 professores, 1 diretora e 1 coordenadora pedagógica. Na perspectiva de Arroyo (2012), é de fundamental importância que a formação dos docentes que atuam no campo contemple as especificidades locais e seja

pautada em uma visão crítica e reflexiva da realidade, de modo a promover transformações no espaço em que a escola está inserida. No entanto, observamos que na escola Zumbi dos Palmares os professores têm sua formação nos cursos tradicionais de Licenciatura, e apenas a diretora reside no assentamento. Esse é um dos principais problemas enfrentados na educação no/do campo e um dos empecilhos à efetivação dessa modalidade de ensino.

Nós temos dificuldades como por exemplo, no início do ano, quando chegam professores novos, e temos que trabalhar tudo novamente, situar as pessoas novamente que aqui no nosso contexto trabalhamos de forma diferenciada. Então enfrentamos muitas dificuldades, principalmente a de não termos mais o processo de formação continuada que tínhamos antes, pois o município dá a formação continuada dos professores, mas nenhuma é contextualizada com o campo, então parece que nós das escolas do campo vivemos nessa luta paralela, pois temos a formação do município, mas precisamos da nossa. Então, assim, a gente tem sim formação continuada, tem um calendário que está cheio de dias com formação continuada, mas e a nossa formação da educação do campo? Nós não temos! Por isso vivemos nessa luta constante (Diretora, 2024).

A rotatividade de professores, como destacado pela entrevistada acima, representa uma fragilidade no desenvolvimento de um ensino na perspectiva da educação do campo, além de interferir no cotidiano escolar e na organização interna da escola, a exemplo das fragilidades nas práticas educativas e aprendizagem dos alunos. Isso nos leva a refletir sobre o fazer docente, e nas palavras de Freire (2020, p. 39), “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Em outras palavras, o referido autor discute que a autorreflexão é algo inerente à docência, o que demanda, sempre, aprender a aprender a ensinar, independente do contexto em que esse profissional atue. No entanto, é importante que o processo de ensino e aprendizagem seja vinculado à realidade dos alunos.

Percebe-se também, a importância que a formação continuada desses docentes poderia exercer na realidade da escola do campo, pois seria um espaço propiciador de problematização de experiências e angústias pedagógicas vividas, além de ser um momento de trocas e de novos conhecimentos educacionais. A fala acima, nos leva a compreender que a conquista da escola, não significa, em termos práticos, que haja uma educação voltada para a realidade da comunidade, nem que haja o devido reconhecimento da escola enquanto unidade escolar que demanda um trabalho específico e contextualizado. No entanto, a “escola é uma forma de resistência, e apesar de não conseguir trabalhar isso cem por cento, estamos sempre buscando, dentro das nossas possibilidades, trabalhar com as práticas de educação do campo” (Coordenadora Pedagógica, 2024). Trabalhar com a educação no/do campo tendo em vista essa padronização do ensino é uma questão também destacada na fala a seguir:

É através desse espaço, a escola, que nós podemos vivenciar uma educação do/no campo de forma efetiva, e mesmo esse currículo não ser totalmente do campo, porque isso foge ao nosso controle, e assim, infelizmente nós somos fiscalizados e monitorados por uma secretaria de educação e a gente não pode simplesmente dizer “eu quero trabalhar dessa forma”, mas querendo ou não, a gente pode ir inserindo a realidade dos alunos e da comunidade (Professor de Geografia, 2024).

Assim, é importante a compreensão de que educação a no/do campo e, sobretudo, a escola do campo, revela-se uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas. Isso torna-se ainda mais evidente quando há o esforço para a construção de práticas educativas que efetivamente oportunizem a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida e na comunidade. Observamos, nas incursões em campo e na fala dos entrevistados, a busca pela efetivação da proposta da educação no/do campo e o reconhecimento da escola enquanto espaço de luta e resistência, mesmo diante dos entraves e limitações impostas, conforme destaca a Diretora (2024):

Hoje nós temos uma escola dentro do assentamento que consideramos um patrimônio nosso, eu digo isso porque a gente lutou para tê-la, eu falo muito isso, que jamais, dentro do contexto histórico e de luta, o poder público nos presenteia com isso. As escolas dentro do assentamento ela dá um poder também ao assentamento, um poder de ter conhecimento, um poder das crianças estudarem dentro do seu próprio contexto né, e quanta coisa bonita nós já fizemos aqui sabe, e se manter com essa Escola Viva é também processo de luta porque, em toda a minha trajetória de vida nessa escola, eu já escutei secretários de educação dizerem que tinha planos de fechar essa escola, então assim, como é que eu posso acreditar que o poder público que é favorável a termos isso? Muitas vezes ele não é e a ideia do poder público, não é manter o patrimônio, é manter o número de alunos estudando de acordo com as diretrizes do município.

A fala acima é um retrato dos desafios e limitações existentes na efetivação da educação no/do campo e representa fragilidades pedagógicas. Na unidade escolar em análise, essas questões demandam um esforço e resistência por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de suscitar outros debates, tal como o preconceito, considerando que ainda há um estereótipo negativo acerca das escolas localizadas em assentamentos de reforma agrária, muitas vezes vistas pela sociedade e pelo sistema como inferiores.

Nesse sentido, compreendemos que a conquista da escola no contexto da luta pela terra no assentamento Zumbi dos Palmares, é um dos aspectos importantes para a emancipação desses sujeitos, que foram durante muito tempo subalternizados. As famílias enfrentaram um longo percurso desde a ocupação da fazenda, até a luta e conquista da



unidade escolar, contudo, destacamos que a educação no/do campo ainda está em processo de desenvolvimento e se consolidando na unidade escolar. Entretanto, como apresentado no relato dos entrevistados, a postura da comunidade e do corpo escolar é de resistência e colaboração mútua para o desenvolvimento de práticas que fortaleçam a educação no/do campo nesse território.

Apesar dos entraves existentes, é a partir da luta que a educação no/do campo vem sendo construída na escola Zumbi dos Palmares, em uma perspectiva coletiva, com resistência por acesso à educação e permanência da escola na comunidade. Todo o processo referente à ocupação da fazenda Cafundó até a conquista da escola foi longo e árduo, e com isso observamos que a educação no/do campo ainda está em construção na unidade escolar. No entanto, é importante destacar que o posicionamento da comunidade, dos sujeitos que fazem a escola, direção, coordenação e corpo docente, é de resistência e colaboração mútua para que as práticas em educação do campo sejam fortalecidas e para que haja uma concepção de ensino que valorize e contemple as vivências e saberes produzidos nesse território.

Portanto, afirmamos que esta escola do campo assume um papel importante no fortalecimento da identidade dos sujeitos assentados e no desenvolvimento territorial do assentamento. Compreendemos, então, essa instituição como espaço de valorização dos conhecimentos, saberes e experiências dos camponeses, e sua condição enquanto espaço de resistência.



### **CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE TERRITORIAL CAMPONESA**

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Paulo Freire, 1989, p. 13).*

Neste capítulo, refletimos sobre a importância do ensino de Geografia para o fortalecimento da educação no/do campo na escola Zumbi dos Palmares, buscando entender seu papel na construção da identidade territorial camponesa. Compreendemos que a Geografia se ocupa com a compreensão do mundo que o aluno vai elaborando a partir de sua experiência com o território em suas vivências e na escola do campo, essa disciplina deve assumir novos significados na formação dos discentes, com práticas pedagógicas que promovam diálogos entre os conhecimentos científicos e os saberes do cotidiano.

Desse modo, subdividimos o capítulo em três tópicos. O item 3.1, discute o Projeto Político-Pedagógico da escola Zumbi dos Palmares em diálogo com a comunidade: construção coletiva a partir de experiências locais. Aqui refletimos sobre o PPP da escola e a possibilidade de um currículo escolar nos fundamentos da educação no/do campo. Já no item 3.2, discutimos o papel do ensino de geografia e suas potencialidades no contexto da escola do campo. Adentramos no debate sobre uma Geografia escolar ligada à realidade e no desenvolvimento de práticas que conduzam os discentes a compreensão do mundo em que vivem, da escala global a local.

Por fim, no item 3.3, intitulado: a realidade vivenciada e o cotidiano no ensino de geografia: o fazer docente e o sentido do conhecimento e saberes geográficos na escola Zumbi dos Palmares, adentramos nas discussões sobre a prática docente no ensino de Geografia e a possibilidade de construção de conhecimentos imbricados a realidade camponesa.

Para o desenvolvimento do capítulo, nos baseamos em autores como: Cavalcante (2010), Castellar, 2000), Callai (2005), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) e entre outros, por realizarem reflexões acerca do ensino de Geografia. Além desse aporte teórico, nos apropriamos principalmente dos resultados obtidos com as pesquisas em campo nas quais realizamos entrevistas com os sujeitos da pesquisa, tais como a diretora, coordenadora pedagógica e o professor de geografia, além da realização da oficina pedagógica de produção e mapas mentais.

### 3.1 O Projeto Político-Pedagógico da escola Zumbi dos Palmares em diálogo com a comunidade: construção coletiva a partir de experiências locais

Existem, no cenário atual da sociedade, distintos enfoques teóricos relacionados ao currículo escolar que nos levam à reflexão acerca da necessidade de uma educação pautada na transformação da realidade, que favoreça e possibilite a construção de uma visão crítica com diferentes olhares para as diversas formas de organização social. Nesse aspecto, é de suma importância que o ensino nas escolas do campo esteja vinculado à vida em comunidade, ou seja, pautado nos valores, saberes e cultura local enquanto elementos essenciais no processo de formação dos sujeitos camponeses.

Dito isso, é importante refletir acerca da construção do Projeto-Político-Pedagógico (PPP), para que possamos, a partir disso, entender como está sendo pensado o processo de ensino-aprendizagem, observando a perspectiva de um currículo contextualizado e vinculado às peculiaridades do campo. Assim, propomos uma discussão sobre os temas geradores enquanto referência na elaboração de práticas pedagógicas a partir da concepção de um currículo em consonância com a realidade da escola, notadamente no assentamento Zumbi dos Palmares. É considerada, nesse processo, a relação entre escola e comunidade no que concerne à ação pedagógica, em que os sujeitos podem estar inseridos nesse processo ao sugerir e propor temas a serem incorporados na sala de aula.

Consideramos que as práticas educativas precisam se voltar para uma formação que promova melhorias de vida para as populações do campo e possibilite a valorização do território camponês e leve ao seu desenvolvimento. No que se refere à construção do PPP da escola Zumbi dos Palmares, é pertinente considerar as diferentes perspectivas e olhares dos sujeitos envolvidos nesse processo de construção. Desse modo, requer atenção aos vários aspectos que podem variar de acordo com as peculiaridades da comunidade, como valorização da cultura local, infraestrutura, formação docente específica para o campo, desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas, políticas públicas etc.

Segundo Gadotti (2016), é importante dar voz aos sujeitos que fazem a escola, o que implica abarcar os que estão internamente e no entorno, como a comunidade, os usuários da escola, e que sejam, desse modo, seus dirigentes e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Com isso, partem para a busca de soluções para os problemas e desenvolvimento de ações coletivas que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto Político-Pedagógico da escola é a identidade da unidade de ensino, o referido documento aponta as características e os objetivos, ou seja, uma direção, que envolve uma ação intencional. Sendo assim, tem caráter pedagógico e político por considerar a escola como espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. Nesse sentido, requer uma reflexão e discussão acerca de uma formação que esteja comprometida com a sociedade em que se insere. Sobre isso, Veiga (2004) destaca que:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim, como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo (Veiga, 2004, p. 35).

Com o objetivo de conhecer a realidade da escola Zumbi dos Palmares, a partir dos movimentos sociais, tornou-se necessário destacar elementos que estão presentes nas práticas pedagógicas e que fazem parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Assim, deve envolver docentes e membros da comunidade no seu processo de construção, com o intuito de promover a participação dos camponeses como sujeitos ativos no processo educativo, considerando suas trajetórias de luta e organização.

Nesse sentido, a educação no/do campo precisa se pautar e ser pensada em uma perspectiva política e pedagógica, dialogando com a realidade local dos diferentes grupos sociais, seus interesses políticos e econômicos, concepções, cultura e memória. Nessa direção, a escola Zumbi dos Palmares é entendida como um importante espaço no que se refere à reprodução de ideias dos sujeitos assentados, no qual se faz necessário propor e disseminar práticas que se contrapõem à formação direcionada exclusivamente para o mercado, mas que coloque em evidência os saberes e peculiaridades dos camponeses. Nessa direção, Costa (2010, p. 79) salienta que:

Uma educação transformadora necessita estar centrada na vida da comunidade. As culturas locais e seus valores devem ser o ponto de partida para a reflexão e o aprendizado. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico – PPP de uma escola do campo deve privilegiar a formação teórica, técnica e cultural que se reverte na atuação e seja investimento do próprio campo, contribuindo para o aperfeiçoamento das atividades rurais e para a melhoria das condições de vida dos camponeses, valorizando o espaço rural e a existência de um projeto de sociedade baseado na potencialização de um rural contextualizado.

O autor supracitado defende que o processo de construção das práticas de uma educação emancipadora deve ser pensado, no ambiente escolar, de acordo com o ponto de vista dos sujeitos camponeses, que de fato constituem, historicamente, a escola do campo. Sendo assim, as dimensões políticas, pedagógicas e filosóficas que se referem à educação no/do campo devem se voltar para a produção de conhecimentos e saberes a partir de uma pedagogia que contemple as vivências dos sujeitos nas suas lutas sociais e pautada em uma formação vinculada às particularidades camponesas. Nessa perspectiva, o PPP da escola do campo assume um importante papel enquanto elemento norteador das práticas de ensino na instituição, e sobretudo, se apresenta enquanto um mecanismo de resistência na luta por uma educação no/do campo no contexto da escola Zumbi dos Palmares.

Assim como Costa (2010), Caldart (2004, p. 25) reafirma essa discussão, ressaltando que “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”. Logo, essa dimensão envolve a construção de uma educação para e com os povos do campo, aspecto que contempla princípios da educação do campo tais como a valorização dos diferentes saberes no processo educativo e o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos. Entretanto, ressaltamos que para os sujeitos que compõem a comunidade escolar, é um desafio tornar prático e materializar esse ensino diferenciado.

Para Machado (2003), o trabalho pedagógico configura o modo de organização que a escola assume na tarefa de pensar e produzir as relações de saber entre sujeitos e o mundo concreto, o mundo do trabalho socialmente produtivo. Assim, como já mencionado, o trabalho pedagógico é balizado por um conjunto de princípios políticos, filosóficos e epistemológicos definidores das normas e atitudes escolares e se apresenta como condição de sustentação das relações que são estabelecidas entre os sujeitos que integram o universo escolar.

Sobre o currículo, conjunto de diretrizes organizacionais da escola, Apple (2001, p. 8) aponta que “o currículo é produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. Sendo assim, esse documento é uma construção social e, ao mesmo tempo, um mecanismo de controle do ato de ensinar e aprender, de modo que cada escola deve, então, elaborar o seu próprio currículo escolar e correlacionar aos conhecimentos e saberes locais.

Nessa perspectiva, o currículo precisa ter clareza e seus objetivos alinhados à dinâmica social e cultural em que a escola está inserida. Quando nos debruçamos sobre a realidade da educação do campo, esse processo é complexo, considerando que os currículos

são produzidos, organizados e direcionados ao ambiente escolar através de um modelo homogeneizador dos conhecimentos. Sendo assim, Arroyo (2013) aponta que as normas, diretrizes, ordenamento e lógicas curriculares permanecem fiéis à tradicional rigidez, sequenciação, normatização e avaliação.

Sobre o currículo implementado na escola Zumbi dos Palmares, assim como na maioria das escolas do campo, há desafios na efetivação de propostas curriculares voltadas à dinâmica do território camponês. Assim como aponta Arroyo, o currículo enquanto território em disputa envolve uma conflitualidade entre um currículo institucionalizado sob a ótica de um modelo urbano e os interesses da unidade escolar, nesse caso, não atende às peculiaridades do espaço em que a unidade escolar está inserida. Em relação a isso, a coordenadora pedagógica da escola relata que:

A escola do assentamento é uma escola enraizada na luta e é uma conquista. Mas, por ser uma escola municipal, a influência das questões do processo educativo do município influencia aqui, de certa forma temos que prestar contas, temos que seguir um currículo determinado pela prefeitura e pela secretaria da educação. Porém, apesar de ser uma escola municipal, nós tentamos fazer essa mesclagem, tentamos adequar ao contexto (Coordenadora, 2024).

Dentre as dificuldades que enfrentamos aqui, está a de trabalhar nossa prática concomitante com outras propostas advindas da secretaria de educação, com as avaliações que a gente precisa cumprir sem esquecer nosso papel enquanto educador em uma escola do campo (Diretora, 2024).

Desse modo, existem conteúdos exigidos para os exames nacionais, além de se pautar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Então, os sujeitos da escola ficam imersos na contradição entre o currículo oficial e o currículo que a comunidade escolar tem a intencionalidade de fazer. Com isso, nota-se que o currículo imposto pela secretaria de educação é o mesmo tanto para as escolas do campo como para as escolas urbanas. Desse modo, as especificidades das escolas do campo e dos alunos do campo não são contempladas na proposta que é apresentada, sendo exigido que elas a adotem e implementem.

A partir das falas acima citadas, podemos observar que, apesar dos avanços na legislação e nas políticas educacionais já discutidas neste trabalho, ainda existem obstáculos e desafios a serem ultrapassados no contexto das escolas do campo, assim como na Escola Zumbi dos Palmares, em concretizar um ensino com práticas que contemplem a realidade do assentamento. Os currículos destinados às escolas do campo baseados nos parâmetros da cidade ainda são uma realidade presente no contexto educacional, mesmo quando os sujeitos

da ação educativa defendem propostas com base no contexto geográfico em que a comunidade se insere.

O PPP da escola Zumbi dos Palmares vem sendo construído e passando por atualizações desde que a escola se institucionalizou. Em 2018, iniciou-se a formulação de uma nova versão, já concluída, considerando a parte administrativa e pedagógica. O intuito desta atualização, conforme a diretora, é rever alguns aspectos do antigo, com a finalidade de corresponder às necessidades educacionais de uma escola do campo. Caldart (2004) destaca que o PPP deve estabelecer uma ponte entre a educação e o campo, cujo propósito está vinculado aos aspectos político-pedagógicos ligados ao movimento. De acordo com a diretora:

Esse PPP vem sendo construído desde que a escola se institucionalizou e já teve muitas adaptações. Antes de a gente dialogar sobre educação do campo na escola, a gente discutia a pedagogia do movimento, só que isso está casado com a educação do campo, né? Porque a pedagogia do movimento discute muito o contexto, a história de luta etc. Então esse PPP vem sendo construído desde o início, então assim, hoje já temos ele mais fundamentado e voltado para o contexto da educação do campo e as atualizações (Diretora, 2024).

O processo de construção do PPP e das atualizações, acontece de forma coletiva e em diálogo entre a equipe escolar e a comunidade. Essa participação coletiva é essencial para traçar possíveis caminhos para o aprimoramento das propostas de ensino da escola do campo e de reflexão acerca do fortalecimento das práticas pedagógicas baseadas nos princípios da educação no/do campo. Nos dizeres de Longhi e Bento (2006), a escola é uma parceira na educação das crianças e instituição fundamental na formação humana, mas não é a única. Isso significa que, além da equipe escolar, ouvir familiares e a comunidade nas tomadas de decisão é muito importante, pois a participação desses sujeitos nas discussões possibilita à escola compreender mais profundamente a realidade de seus alunos.

Ao analisarmos o referido documento, entendemos que essa construção está vinculada ao modelo educacional vigente. Entretanto, busca diálogo com as propostas e princípios da educação do campo. No PPP, é destacada a necessidade de se trabalhar os saberes locais articulados às vivências dos alunos, à cultura, identidade Sem Terra, ao ser camponês, às formas de produção do assentamento, inserindo-os nos conteúdos curriculares. Seu texto traz os seguintes objetivos gerais:

**Quadro 5:** Objetivos Gerais

Objetivos	
1	Formar educandos com consciência crítica e militante na luta pela reforma agrária e melhorias da sociedade.
2	Contribuir para a valorização da identidade camponesa, respeitando as dimensões política, social, econômica e cultural dos sujeitos assentados.
3	Evidenciar a importância do processo educativo considerando as vivências cotidianas a partir do estudo de temáticas ligadas aos princípios pedagógicos da Educação do Campo.

**Fonte:** PPP da Escola Zumbi dos Palmares.

A partir dos objetivos gerais, foram criados objetivos específicos com o propósito de fortalecer os valores, saberes e conhecimentos do povo camponês e as temáticas do campo, fazendo uma relação com as atividades desenvolvidas no cotidiano da comunidade e as vivências dos discentes no assentamento e na luta pela terra.

**Quadro 6:** Objetivos Específicos

Objetivos Específicos	
1	Cultivar na escola o MST como educador Sem-Terra;
2	Manter uma reflexão, afirmando a necessidade de vincular a escola com a realidade local;
3	Fortalecer uma identidade própria camponesa, pensando em novas formas de desenvolvimento para o campo;
4	Contribuir com uma metodologia em que a construção de saberes esteja associada às lutas sociais, tendo como base a Pedagogia do Movimento Sem Terra, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos conscientes da sua história e de classe trabalhadora;
5	Valorizar o trabalho do agricultor, associando à valorização da cultura do campo, fortalecendo os valores do camponês;
6	Identificar nos educandos as habilidades e o interesse pela terra, ligando os saberes do cotidiano às temáticas sobre a Educação do Campo.

**Fonte:** PPP da Escola Zumbi dos Palmares.

O Projeto Político-Pedagógico da escola dialoga com a pedagogia desenvolvida pelo MST, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e na perspectiva de Paulo Freire, que defende uma educação para a classe popular, contextualizada com a realidade dos discentes. De acordo com a Diretora (2024), “dentro do PPP, procuramos evidenciar as memórias de vida, como por exemplo, quando vamos trabalhar agricultura familiar, discutimos as vivências, a história de vida, a produção das famílias dos alunos”. Nesse aspecto, podemos observar que

existe a preocupação em abordar temas que estão intrinsecamente relacionados às experiências de vida dos sujeitos assentados.

Ressaltamos que o PPP da escola Zumbi dos Palmares se vincula aos princípios da educação no/do campo. No entanto, mesmo sendo um documento norteador, muitas vezes não tem muita implicação na prática os docentes, que não têm formação inicial ou continuada na perspectiva da educação do campo, além do fato de que parte dos professores que atuam na escola não ter participado da elaboração deste documento, que precisa ser constantemente avaliado pelos sujeitos que compõem a escola. Nessa direção, o professor de geografia (2024) destaca que:

O nosso PPP teve a colaboração de pessoas importantes e com conhecimento de causa, né? Que tem conhecimento. Ele foi baseado no conhecimento dessas pessoas, nas vivências locais da comunidade e é fundamentado na educação do campo. Mas assim, o PPP enquanto documento é uma coisa e a prática é outra, né? Eu enquanto professor, reconheço que falta eu me aprofundar e trazer ele cada vez mais para a prática. Se você o ler, vai reparar que ele é bem estruturado e faz jus à educação do campo.

Assim, a partir da fala acima, observamos que há uma busca por uma reflexão coletiva sobre a prática desenvolvida no ambiente escolar com base no PPP, e para Longhi e Bento (2006, p. 173), a elaboração e “construção coletiva do projeto Político-Pedagógico é, justamente, uma possibilidade de reconhecimento dessa identidade e de reflexão e mudança da prática pedagógica”. Corroborando com esses autores, Fusari (1990) reconhece que a elaboração coletiva ou individual de um plano de ensino depende da visão de mundo, sociedade e do tipo de educação que queremos construir.

Reconhecemos que pensar este documento a partir dos interesses da comunidade ultrapassa o atendimento das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, e exige repensar as práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar, o que representa resistência contra os desafios enfrentados em haver um currículo que é imposto e urbanizado. Diante disso, observamos que mesmo um currículo alinhado com as propostas e normas sociais da comunidade não necessariamente incide nas práticas pedagógicas. Contudo, afirmamos que, ao construir um projeto pedagógico baseado nas propostas da educação do campo, ele também se reverte em um mecanismo de resistência e luta coletiva dos docentes e gestão da escola Zumbi dos Palmares, mediante um currículo ancorado na Base Nacional Comum Curricular. Como resultado disso, o coordenador do município (2024) destaca existir um olhar para essa conjuntura ao declarar que:



Inclusive, enquanto secretaria, já fizemos uma agenda porque eu acredito que, a partir dessas diretrizes das escolas do campo, nós teremos um maior leque de ações desenvolvidas específicas para essas escolas. Estamos então nessa construção, de fazer um processo formativo para o campo, ter essa formação continuada específica para o campo, que é onde eu estou tentando buscar essa parceria com o setor de educação do campo da UFPB (Coordenador da Educação do Campo, 2024).

Nesse sentido, é de fundamental importância que o currículo da escola do campo seja pensado e definido pelos sujeitos da ação educativa na instituição e na comunidade da qual a escola faz parte. Além disso, que seja estruturado por meio de um diálogo reflexivo em que prevaleça um ambiente democrático que considere os aspectos culturais, a história, as lutas dos movimentos sociais e as referências identitárias da comunidade em um movimento que ultrapasse os muros da escola (Costa, 2010).

Uma outra questão a ser mencionada é que os conhecimentos do currículo, obrigatoriamente, necessitam estar correlacionados às competências e habilidades a serem desenvolvidas com base na BNCC. As dificuldades são ainda mais potencializadas e tornam-se mais presentes com o fato de que a base universaliza o conhecimento em um país marcado por diversidades. Cada região possui características culturais, sociais, políticas e econômicas próprias e a LDB de 1996 afirma que a escola deve adequar-se à realidade na qual está inserida, mas, infelizmente, o sistema dificulta essa questão. As políticas educacionais postulam que as unidades escolares possuem essa autonomia, mas, na prática, não a materializam.

A partir dos relatos dos entrevistados, podemos identificar que esses sujeitos reconhecem a importância e necessidade de mudanças e que há um ensino pautado em um currículo tradicional, no entanto, existe o desejo em se construir uma educação transformadora, vinculada à realidade do assentamento, dos discentes e da educação no campo. Por conseguinte, os princípios pedagógicos da escola Zumbi dos Palmares consistem em pensar um currículo articulado à teoria e prática e manter uma reflexão, afirmando a necessidade de vincular a escola com a realidade local. Em seu depoimento, a Diretora (2024) da escola aponta a importância do diálogo com outras instituições, como a Universidade, que pode contribuir em ações voltadas ao fortalecimento da educação do campo na unidade escolar:

Antes nós tínhamos aqui o acompanhamento de professores da UFPB, em que trabalhávamos com educação continuada sobre a educação do campo, então nós construíamos muitos materiais bons junto com as crianças, mas o tempo vai passando e vão chegando pessoas novas que não têm esse conhecimento e a gente da coordenação e da gestão não consegue abranger todo esse espaço, porque assim,

tudo é conhecimento e você sabe que para a gente falar sobre educação do campo tem que dialogar com pessoas que estejam envolvidas nesse processo. Então, assim, a gente ainda tem o PPP que é voltado para a questão da educação contextualizada, consegue inserir isso no nosso planejamento e trabalhar atividades mais voltadas para o nosso contexto, para o campo e para a história das pessoas que estão aqui e temos a consciência da importância de que as escolas do campo precisam trabalhar de forma contextualizada com o campo e a realidade dos alunos (Diretora, 2024).

Como apresentado acima, havia o acompanhamento, na escola Zumbi dos Palmares, de professores do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, os quais desenvolveram projetos centrados na construção do PPP, entre 2007 e 2010, e posteriormente entre 2012 e 2014. Conforme relatado pelo coordenador da educação do campo, existe atualmente o interesse em estabelecer essa parceria com o setor de educação do campo da UFPB para prosseguir com essas atividades, assim como na escola do Assentamento Tiradentes, em que estão desenvolvendo um projeto de formação de educadores para o campo, voltado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas com base no currículo escolar e com ênfase nos princípios da educação no/do campo.

Os saberes do cotidiano estão relacionados a uma identidade, a um processo de luta e por isso a importância de um Projeto Político-Pedagógico em diálogo com a educação do campo, vislumbrando uma educação emancipadora. Sendo assim, destacamos que esse processo deve ocorrer em conjunto com os movimentos sociais, com os sujeitos do campo, a sociedade e as universidades. Essas questões estão sendo pensadas pelo conjunto pedagógico da escola e, gradativamente, adicionadas ao PPP. Esse ponto foi ressaltado na fala da Diretora (2024), quando ressalta que:

Nós incluímos esse conhecimento local nos bimestres, incluímos por temas geradores sobre identidade camponesa, história do assentamento, prática sobre agricultura familiar, meio ambiente etc. Dentro do PPP esses temas estão presentes por bimestre e vamos inserindo esses temas geradores, porém, não deixamos de trabalhar o que vem da secretaria da educação, os conteúdos propostos. Mas dentro desses conteúdos inserimos nossos temas geradores e trabalhamos de forma contextualizada (Depoimento da diretora, 2024).

Na fala acima, identificamos a relevância da presença dos temas geradores inclusos no currículo da escola Zumbi dos Palmares, por se configurar uma forma e possibilidade de inserir nos conteúdos curriculares temas que representam o resultado de um processo histórico de luta e que levam à valorização da identidade territorial. Além disso, vale ressaltar que o trabalho com temas geradores é o inverso do que é comumente realizado nas escolas brasileiras, o que é, de certa forma, inovador e, ao mesmo tempo, desafiador.

Podemos observar que os temas geradores atribuem sentido e significado ao processo de ensino e aprendizagem, que leva à construção de um senso crítico e consciência da realidade vivida pelo discente. Assim, contribui na articulação e definição de estratégias e, enquanto ponto de partida na valorização e construção do saber popular, extraído da realidade vivenciada pelos alunos na comunidade, assim também parte da problematização.

No quadro 7 a seguir, podemos identificar os temas geradores propostos pela Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares. São quatro temas geradores, subdivididos em subtemas, que são trabalhados durante o ano letivo e podem ter a ordem mudada ou ter novos temas acrescentados.

**Quadro 7:** Temas Geradores e Subtemas trabalhados na escola Zumbi dos Palmares

<b>Temas Geradores</b>	<b>Subtemas</b>
<b>Tema 1:</b> Identidade e cultura camponesa	O sujeito e a terra.
<b>Tema 2:</b> Reforma agrária e assentamento	Reforma Agrária, direitos: cotidiano das lutas e dos movimentos sociais e a participação coletiva
<b>Tema 3:</b> A conquista do assentamento e a cidadania: a agricultura familiar, produção, meio ambiente e sustentabilidade.	O meio ambiente: meio ambiente e o seu cotidiano, conceito e importância, elementos que o compõem
<b>Tema 4:</b> Política e Cidadania	Conceitos de política, modalidades- política partidária x política social, as formas de representação; histórias da política no Brasil e na comunidade do assentamento; Direitos e cidadania: saúde (prevenção, sexualidade e drogas), educação, moradia, terra e reforma agrária, transporte, trabalho, segurança.

**Fonte:** PPP da Escola Zumbi dos Palmares.

Esses temas propostos no PPP da escola partiram de uma construção coletiva entre equipe escolar e comunidade, a partir das experiências locais. Apresentam temas e subtemas, que propõem a socialização junto aos discentes sobre questões relacionadas à identidade e à cultura camponesa; a reforma agrária e ao assentamento; à conquista da terra; à política e à cidadania. Nesse aspecto, cada educador desenvolve suas atividades de acordo com o perfil da turma, a partir de metodologias que promovam a participação dos alunos nas aulas.

Os temas geradores promovem a possibilidade de articular os conhecimentos universais já estabelecidos com os saberes produzidos pelos sujeitos camponeses com o intuito de adaptar o currículo escolar ao contexto social e cultural da escola. Esses temas são trabalhados na escola Zumbi dos Palmares durante o ano letivo e se articulam com as orientações da secretaria municipal de educação e conforme as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O que torna os desafios ainda maiores, tendo em vista que a base universaliza o ensino sem considerar a diversidade de territórios e realidades no campo (Silva, 2024).

Sendo assim, os temas geradores se articulam à realidade vivenciada e possibilitam, na prática docente, o ato de questionar aspectos da realidade e cotidiano dos alunos, em um momento que inaugura o diálogo através de uma metodologia conscientizadora. Para Freire (2021, p. 137), “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”. Desse modo, essa metodologia deve proporcionar, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em relação a eles.

Em suma, a partir das discussões e questões levantadas, observamos que há o fortalecimento da identidade da escola Zumbi dos Palmares enquanto uma escola do campo. Constatamos também que o currículo da escola em análise está em construção e envolve um repensar da prática, enquanto possibilidade resistência no que se refere à manutenção de uma proposta pedagógica diferenciada, pautada nos princípios da educação no/do campo, que reconheça os processos de luta e as memórias dos sujeitos camponeses.

### 3.2 O papel do ensino de geografia e suas potencialidades no contexto da escola do campo

Neste tópico, realizamos reflexões sobre as potencialidades do ensino de geografia na escola Zumbi dos Palmares, na qual adentramos nas discussões sobre o uso da cartografia social. Assim, através da construção de mapas mentais do assentamento, nos propomos a auxiliar na compreensão do espaço geográfico em que os alunos estão inseridos. Nesse aspecto, buscamos compreender a realidade vivenciada do assentamento, a partir do olhar e percepção que os alunos têm do seu território e como o representam graficamente, considerando as representações do espaço vivido, saberes e identidade dos sujeitos(as) assentados(as).

Partimos, então, da discussão e contextualização das potencialidades e problemáticas do assentamento, no qual compreendemos que a geografia enquanto ciência e disciplina escolar pode conduzir os alunos à construção de um saber geográfico que possibilite ler e interpretar mapas, mas, além disso, um saber crítico, reflexivo e político. Sendo assim, o ensino de geografia pode ser ressignificado na Escola Zumbi dos Palmares através de práticas pedagógicas que auxiliem os alunos(as) na compreensão da realidade do território e espaço vivido.

Nessa perspectiva das premissas que embasam o ensino de geografia, Cavalcanti (2002, p. 12-13) destaca que “o trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social”. Isso significa dizer que o conhecimento geográfico é importante para a vida cotidiana, considerando que estas são espaciais. Assim, a geografia escolar deve evidenciar os contextos socioespaciais no processo educativo, levando em consideração as diferentes geografias dos alunos. Nesse sentido, Callai (2010, p. 16) explica que:

A finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial. Não é, portanto, simplesmente passar conteúdos disponibilizados em forma de informações, como tem sido ainda a tendência de entendimento da geografia. Pode ser muito mais que isso, na medida em que se considera que formar pensamento espacial pode ser um argumento para estudar os conteúdos.

Desse modo, o ensino de geografia tem um papel preponderante no fortalecimento da educação no/do campo na medida em que favorece as questões que estão diretamente associadas a essa modalidade de ensino, tendo em vista sua capacidade de possibilitar reflexões acerca das contradições, trazer questionamentos e levar à valorização das relações de produção e reprodução do campesinato e modos de vida dos sujeitos camponeses. Esses são aspectos a serem considerados no contexto da educação no/do campo, dado o fato de que a geografia enquanto ciência se mostra um componente de grande relevância na formação humana ao permitir pensar o espaço produzido pela sociedade.

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 53), a respeito da educação do campo, “a identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais para a sua implementação”. A partir dessa visão dos autores, destacamos que, no processo educacional, pensar o seu espaço significa construir o seu próprio pensamento, o que só é possível através de uma educação voltada para as suas

necessidades, interesses e identidade. Sendo assim, o ensino de geografia tem, a partir de seus aportes metodológicos e pedagógicos, a capacidade de desenvolver ações que permitem a esses sujeitos refletirem sobre seus espaços de vivência, de luta e representações do seu território e poder, e a partir disso, nele agir e contribuir para o seu desenvolvimento.

Por conseguinte, o ensino, em todas as modalidades e sobretudo na educação do campo, precisa ir além da perspectiva bancária, da explicação simplista e desvinculada da realidade vivenciada pelos alunos. Dito isso, existe a necessidade de os conteúdos geográficos se articularem com os saberes locais do território camponês, buscando um ensino e aprendizagem significativas e voltados para a formação humana e capacidade de reflexão.

Para o professor de geografia nos anos iniciais na escola Zumbi dos Palmares, a geografia é um componente importante no fortalecimento da educação no/do campo e que promove uma aproximação com a realidade do assentamento, o que favorece também a identificação do sujeito com seu espaço de vivência, com seu território.

Eu costumo dizer que é fácil trabalhar a educação do campo na geografia porque os conteúdos se encaixam perfeitamente, como, por exemplo, quando a gente vai trabalhar com a agricultura familiar, que é o que se vive aqui no assentamento, quando nós vamos falar de produção, para onde esses alimentos vão, então eu acho que esses assuntos aproximam muito os alunos dessa realidade. E isso fortalece o vínculo deles com o campo (Professor de Geografia, 2024).

Podemos observar, a partir do relato do docente, que a geografia enquanto disciplina escolar é um mecanismo e ferramenta relevante na valorização dos conhecimentos locais, da identidade e cultura dos camponeses assentados. E à medida que são construídos conhecimentos amplos, importantes para a leitura do mundo, estes também são relacionados com a realidade dos discentes. Em relação a isso, o professor de geografia (2024) ainda acrescenta que “Então, esses elementos eu procuro sempre estar trabalhando e associando aos conteúdos que são trabalhados em sala de aula, é uma preocupação minha, sabe? Eu acho importante sempre estabelecer essa relação nas atividades e discussões”.

Sendo assim, o lugar em que os alunos edificam sua existência, estabelecem suas relações sociais e consolidam suas identidades é um aspecto para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Desse modo, os espaços da vida dos alunos tornam-se um recorte escalar significativo para a reflexão dos discentes acerca dos cenários, problemas, desafios e situações que são relevantes para entender os arranjos espaciais dos lugares. Isso significa dizer que o ensino de geografia tem o papel de formar indivíduos que desenvolvam

um pensamento espacial e geográfico a partir da realidade que os cerca e das dimensões escalares existentes.

Sobre isso, Cavalcante (2010, p. 7) nos aponta que “ensinar geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdo (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo”. Nesse aspecto, a escola do campo é mais do que um espaço institucionalizado e de conhecimentos disciplinares, sua função também se refere ao reconhecimento do território camponês, das identidades historicamente construídas e mobilizadas pelo saber local.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa da educação básica sob a qual nos debruçamos na pesquisa, a geografia, como área do conhecimento escolar, deve fazer parte do processo de alfabetização, pois é importante para a leitura de mundo. Apesar disso, esse conhecimento é muitas vezes invisibilizado no ambiente escolar, o que provoca profundas lacunas no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que através dessa ciência existe a possibilidade não apenas da leitura da palavra, mas também da leitura do mundo.

Nesse aspecto, o processo de alfabetização em geografia, assim como em outros componentes, estimula e promove a compreensão da leitura de mundo ao passo em que entendemos a apropriação de um objeto socialmente construído. “Ao ensinar Geografia, deve-se dar prioridade à construção dos conceitos pela ação da criança, tomando como referência suas observações do lugar de vivência para que possa formalizar conceitos geográficos por meio da linguagem cartográfica” (Castellar, 2000, p. 31).

De acordo com a autora supracitada, a leitura do lugar de vivência que a criança faz, por exemplo, está relacionada, entre outros conceitos, com a noção de espaço que ela vai aos poucos construindo no processo de alfabetização. Ganha relevância, então, as informações fornecidas pelo lugar em que a criança vive, que instigam novas descobertas a partir da leitura do espaço vivido.

Diante disso, nos utilizamos da cartografia social, enquanto enfoque metodológico que permite contemplar as experiências vividas pelos discentes no assentamento, buscando então refletir sobre o olhar e compreensão desses sujeitos sobre as dinâmicas socioespaciais no seu território. A partir disso, realizamos uma oficina de produção de mapas mentais com os alunos do 4º e 5º anos, conduzindo-os à identificação dos elementos geográficos a partir de sua realidade e cotidiano, ou seja, as situações vividas e percebidas no seu território.

Para Gomes (2017), a cartografia social constitui um elemento de fortalecimento da identidade, organização política e reivindicatória. O autor ainda destaca que é uma metodologia participativa que promove o engajamento político e social, e para além de um

produto cartográfico, envolve o protagonismo dos sujeitos que a realizam. Nesse sentido, utilizamos a cartografia social na realização da oficina, compreendendo que as representações sociais são abstrações relacionadas à forma particular de cada sujeito em compreender a realidade e que tendem a proporcionar, através do estímulo, novos olhares interpretativos em relação ao espaço vivido.

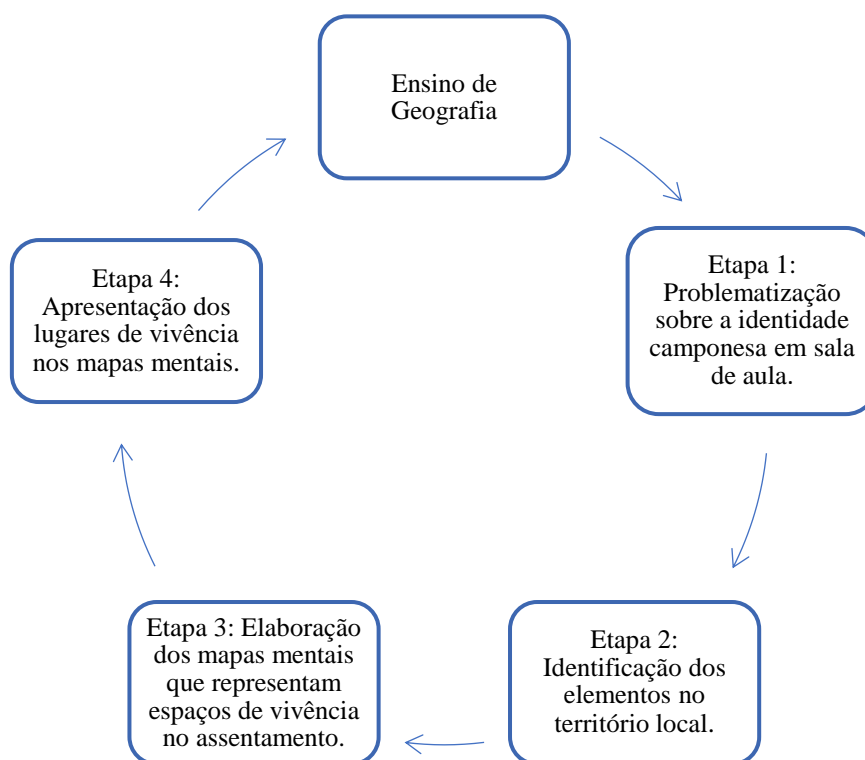
Conforme Finatto e Farias (2021), a cartografia social tem por objetivo conferir protagonismo aos diferentes grupos sociais e dar visibilidade à forma como eles compreendem, representam e planejam os seus territórios. Nesse aspecto, entendemos que o território, ao ser coletivamente mapeado, apresenta singularidades próprias, inclusive na dimensão social e individual dos sujeitos no processo de construção. O que nos leva, então, a refletir sobre o mapa mental enquanto possibilidade de representação do território e promoção de uma aprendizagem significativa no ensino de geografia, assim como o vínculo que os discentes têm com a terra e sua identidade.

O assentamento Zumbi dos Palmares tem um histórico de lutas no espaço agrário do município de Mari, sendo assim, a escola torna-se uma marca de resistência e reconhecimento da identidade, passada de geração em geração. Pudemos observar isso durante a pesquisa, nas visitas ao assentamento e à escola, e como é evidente a importância em considerar a transmissão da história do assentamento para as crianças. Esse território é, então, o lugar de vivência dessas crianças, e considerando esses pressupostos, objetivamos, por meio da experiência da oficina, discutir as representações espaciais e apreensões que esses alunos têm do seu lugar, observando a relação que se estabelece com a terra, com o território, com a identidade sem terra a partir do cotidiano e do conhecimento prévio dos alunos sobre o espaço geográfico em que habitam.

Para Kozel (2008, p. 86), o mapa mental, enquanto aporte metodológico, é “uma forma de linguagem que reflete o espaço vivido em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais e os estudantes os agentes que a referendam”. Nesse sentido, para a referida autora, os mapas mentais podem ser entendidos a partir do “contexto das representações que advém do simbólico”. Desse modo, seguimos etapas conforme podemos observar no organograma 2, que representa os momentos da realização da oficina intitulada “meu território, meu lugar” com a participação dos discentes, que representaram nos mapas as informações sobre o seu território.



**Organograma 2:** Etapas do desenvolvimento da oficina nas turmas do 4º e 5º anos.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Na relação entre a cartografia social e o ensino de geografia, é importante a reflexão sobre a necessidade de uma prática docente estratégica que torne significativo o processo de ensino e aprendizagem. A primeira etapa metodológica da oficina teve a finalidade de discutir e problematizar no espaço escolar, junto aos alunos, a identidade camponesa. Então, o sentido da identidade camponesa perpassa não apenas o caráter produtivo, mas por questões históricas e políticas em face aos direitos relacionados à terra e ao território que é material e simbólico. Assim, além de cultivar a identidade cultural camponesa, é necessário recuperar na educação do campo os grandes valores humanos e sociais, tais como emancipação, justiça, igualdade, respeito à diversidade, bem como reconstruir nas novas gerações o engajamento pessoal a causas coletivas e humanas (Ribas; Antunes, 2014).

Na etapa 1, ao serem questionados sobre a história do assentamento e o que ele representa, os alunos fizeram as seguintes considerações:

É um lugar que eu gosto muito de morar com minha família. Eu sei um pouco sobre a história daqui, sei que as pessoas lutavam para sobreviver, que os ricos tinham mais espaços que a minoria (Aluno A do 4º ano, 2024).

Meus pais disseram que não moravam aqui, viviam em outro canto, porque no começo tinha muitas guerras e depois que acabou, todos viveram aqui, todos felizes (Aluno B do 4º ano, 2024).

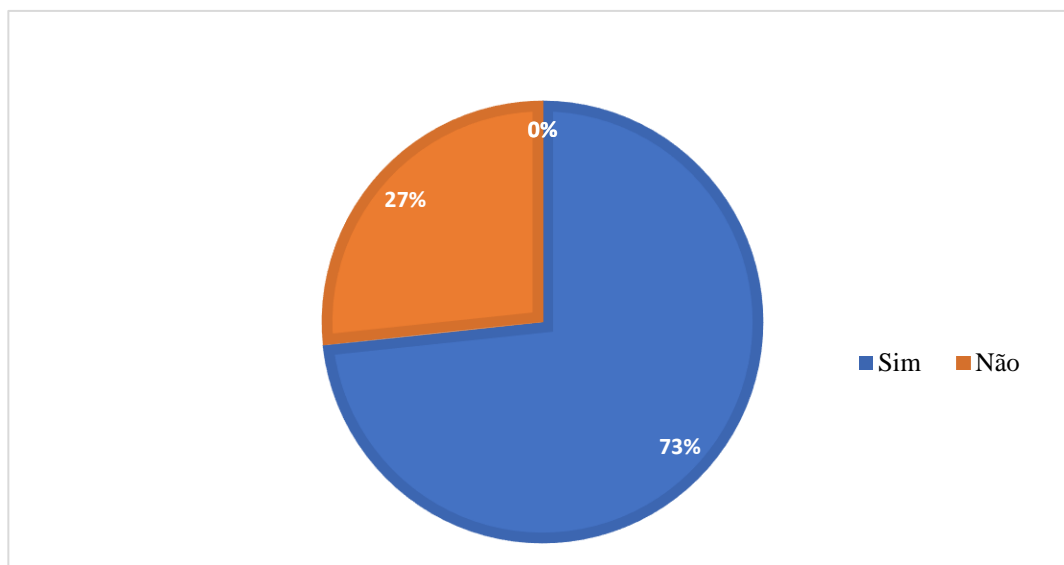
Minha mãe disse que eles lutavam aqui na frente, que tinha lona para proteger, e que os ricos tinham armas e eles aqui usavam facão, enxada para trabalhar (Aluno C do 4º ano, 2024).

Nas falas dos discentes, percebemos que, apesar de não terem vivenciado o processo de luta pela terra que envolve o assentamento Zumbi dos Palmares, os alunos entendem que se tratou de uma luta que seus parentes vivenciaram e são elementos passados de geração em geração. Nota-se que esse vínculo com a terra é um elemento intrínseco em suas raízes, um meio de sobrevivência, produção e trabalho. A fala da discente D do 5º ano expressa bem esse vínculo com a terra e com esse território ao ressaltar que “aqui as pessoas viviam de luta, lutaram muito por essa terra para a gente morar, sobreviver e se alimentar”.

Neste sentido, os discentes, ao serem questionados sobre o trabalho no campo, conforme destacado no gráfico 1 a seguir, 11 alunos afirmaram que auxiliam os pais em suas áreas de plantio, na plantação e colheita de produtos como macaxeira, feijão, hortaliças e milho, contabilizando 73%. O aluno E do 4º ano (2024) aponta que “eu ajudo minha família, vou para a roça ajudar meu pai de tarde e aqui na escola de manhã eu fico estudando”. Já o Aluno F do 5º ano (2024), relata que também ajuda os pais no trabalho no campo: “Meu pai trabalha com agricultura e fica muitas horas trabalhando na roça dele, eu ajudo meu pai e vou quase todos os dias no roçado”.

Apenas 4 discentes, o equivalente a 27% dos alunos, disseram que não trabalham com seus familiares na roça. A partir disso, destacamos que a conquista do assentamento, da terra, representa não apenas o acesso à moradia, mas se mostra também um meio de subsistência, de produção e autonomia econômica que significa a possibilidade de uma vida digna e isso parte da realidade cotidiana dos alunos.

**Gráfico 1:** Percentual dos alunos que afirmaram ajudar os pais com o trabalho no campo



**Fonte:** Trabalho de campo/Organizado pela autora, 2024.

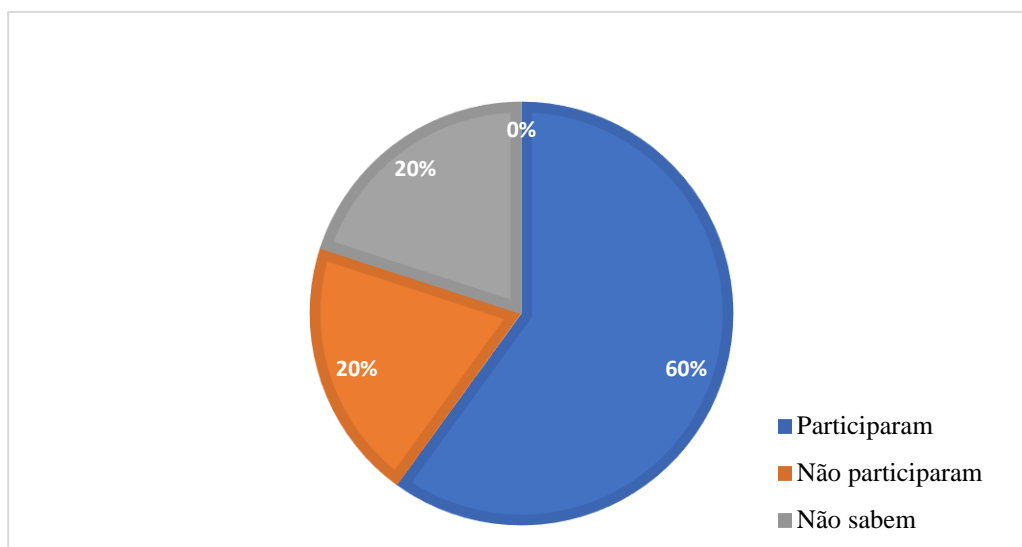
Observamos, então, que a identidade camponesa desses sujeitos (as) está diretamente ligada à terra enquanto elemento importante e central em suas relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas no seu território. De acordo com a aluna G do 4º ano (2024), o assentamento “é um lugar em que moramos, que foi conquistado com muita luta e que as pessoas plantam alimentos para a sua sobrevivência”. Observamos que essas percepções e olhares que os alunos têm sobre seu território significam que os laços construídos através dos conflitos que deram acesso à terra e educação abrangem um simbolismo passado de geração em geração que molda a identidade coletiva.

Esse processo identitário envolve a compreensão acerca dos territórios de referência, que se refere às dinâmicas sociais que se vive no território atual e garante a sobrevivência e que, sobretudo, conhecemos mediante a memória coletiva de um grupo social. Sendo assim, a escola precisa manter a memória da luta por terra e educação que fazem parte da luta e resistência dos sujeitos que participaram do movimento de ocupação da fazenda Cafundó. De acordo com Haesbaert (2007), o poder do simbolismo refere-se à apropriação dos elementos espaciais, quais os sujeitos reproduzem e constroem escalas de identidade.

Desse modo, dos 15 alunos do 4º e 5º anos, 9 afirmaram que alguns membros da família estavam presentes no processo de ocupação da fazenda Cafundó, como tios, avós etc., o que equivale a 60% dos alunos. Por outro lado, 3 discentes afirmaram que não têm parentes que participaram e que passaram a residir no assentamento em momento posterior à sua conquista, equivalendo a 20%. Já 3 alunos disseram que não sabem se algum familiar

participou do processo de ocupação da fazenda e conquista do assentamento, ou seja, 20% dos alunos.

**Gráfico 2:** Percentual dos alunos com parentes que participaram da ocupação da fazenda.



**Fonte:** Trabalho de campo/Organizado pela autora, 2024.

Tais dados nos levam a refletir sobre a necessidade de haver um ensino de Geografia que potencialize essa realidade e leve à compreensão das múltiplas dimensões do território local, promovendo um conhecimento geográfico significativo.

Sendo assim, a metodologia usada em sala de aula na oficina foi no sentido de capturar quais imagens sobre o lugar os alunos representam-mapeiam. Sendo assim, pensamos ser relevante o uso do mapa mental nas aulas de Geografia na escola Zumbi dos Palmares enquanto um recurso didático que possibilita não só explorar as noções de localização, mas possibilitar debates sobre a realidade que os alunos vivenciam e associá-la aos conteúdos que são ensinados em sala de aula. Nesse direcionamento, Almeida (2004, p. 17) pontua que “o indivíduo que não consegue usar um mapa está impedido de pensar aspectos do território que não estejam registrados em sua memória”.

Vale destacar que a condução da atividade de produção dos mapas mentais e desenhos para a produção de um raciocínio cartográfico ocorreu a partir da participação no II Seminário temático procedimentos metodológicos da pesquisa social, realizado pelo Grupo de Pesquisa Território, Trabalho e Cidadania (GESTAR), na Universidade Federal da Paraíba nos dias 16 e 17 de agosto de 2024. No referido evento, a professora Dr<sup>a</sup>. Maria Augusta

Mundim Vargas<sup>12</sup> realizou uma oficina de produção de mapas mentais com o tema: elaboração dos instrumentos de coleta na pesquisa com quilombolas, a partir da representação do lugar, destacando o mapa mental enquanto ferramenta de pesquisa na representação do espaço vivido. A metodologia usada na oficina mencionada serviu de parâmetro e base para a execução da atividade sobre mapas mentais com os alunos da escola Zumbi dos Palmares.

Desse modo, na etapa destinada à produção dos mapas mentais, os alunos foram subdivididos em grupos para produzir os mapas mentais do assentamento (ver imagens 11, 12, 13 e 14).

**Imagens 11, 12:** oficina de mapas mentais na turma do 4º e 5º anos.



**Fonte:** Pesquisa de Campo/oficina de Mapas, 2024.

---

<sup>12</sup> Professora da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), líder do Grupo de Pesquisa Sociedade e Cultura, vinculado ao conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq -, desde 2004. Atua em estudos voltados, principalmente, para representações sociais e sustentabilidade do patrimônio cultural.



**Imagens 13 e 14:** oficina de mapas mentais na turma do 4º e 5º anos.



**Fonte:** Pesquisa de Campo/oficina de Mapas, 2024.

Diante disso, partimos para a construção de uma cartografia subjetiva, buscando, dessa forma, cartografar a vivência do lugar que está interiorizada no território. Contamos com a participação de 15 alunos, de uma turma multisseriada, sendo 5 alunos do 5º ano e 11 alunos do 4º ano. Assim, para a realização das etapas seguintes, foram disponibilizados os seguintes materiais: folhas A4, lápis grafite e lápis de cor para que construíssem livremente seus mapas mentais, dando possibilidade aos estudantes de se localizar, reconhecer os espaços do seu entorno, representar os elementos mais potentes que dão significado à sua comunidade e expressar os contextos que marcam suas identidades. Após isso, utilizamos imagens de satélite do assentamento Zumbi dos Palmares, acessadas no Google Earth, e pedimos para que eles identificassem elementos que ocorrem no território local, como: casas, áreas de plantio, escola, quadra, recursos hídricos, vegetação e entre outros.

A seguir, temos os mapas mentais do assentamento Zumbi dos Palmares produzidos pelos alunos do 4º e 5º ano. Pudemos identificar nos mapas diferentes nuances do território, cada representação denota um olhar diferente e apresenta símbolos e significados a partir das experiências e vivências dos alunos no seu território. Nesse aspecto, a partir dos mapas mentais enquanto possibilidade metodológica, tivemos a oportunidade de adentrar nas noções socioespaciais dos alunos da escola Zumbi dos Palmares conforme é possível perceber nas imagens 15 e 16.

**Imagem 15:** Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB



**Fonte:** Pesquisa de Campo/oficina de Mapas, 2024.

**Imagem 16:** Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB



**Fonte:** Pesquisa de Campo/oficina de Mapas, 2024.

O objetivo desse mapeamento realizado pelos discentes foi conferir visibilidade ao olhar que esses alunos têm em relação ao planejamento e organização do território. Nesse aspecto, é relevante enfatizar as afirmações de Marques (2020), de que “a apreensão do espaço pela construção do território se dá pela forma de uso e pela importância dada a uma determinada trajetória naquele espaço”. Isso significa que existe movimento no espaço, interações, trocas materiais e imateriais realizadas pelos sujeitos que o utilizam. O Mapa 15, destacado acima, nos aponta que os alunos representaram vários objetos/espacos que demarcam o modo de vida da comunidade, como: a escola, casas, a cooperativa, campo de futebol, as estradas, posto de saúde e roçados. Já no Mapa 16, também há a representação dos espaços de vivência, com acréscimo da igreja e açude.

Nesses mapas, percebemos que os discentes têm uma boa percepção e compreensão da organização espacial do assentamento, destacando elementos importantes existentes na comunidade. Nesse aspecto, os alunos elaboraram seus próprios mapas e representaram aspectos do espaço vivido, que coincidem com a realidade local. É válido destacar que, mesmo com os efeitos do mundo globalizado e as transformações decorrentes deste, provenientes de diferentes meios, os traços do modo de vida da comunidade permanecem e são resistentes.

O ato de ler e construir mapas em diferentes propostas e perspectivas favorece o reconhecimento do espaço para além e suas estruturas e concepções, ampliando a leitura espacial dos indivíduos sobre o território que ocupam. Os mapas elaborados pelos alunos são, ao mesmo tempo, a representação do lugar e instrumento de afirmação da identidade territorial camponesa no assentamento Zumbi do Palmares.

Assim, os mapas 17 e 18 destacados a seguir, também demonstram um saber sobre o assentamento e sua organização. Neles chamamos a atenção para elementos representados que não aparecem nos mapas anteriores e que desvelam conhecimentos acerca do território. Observamos que o mapa 17 destaca elementos como a Cooperativa, as plantações, residências, escola e quadra. Enquanto no mapa 18 os alunos preocuparam-se em representar não somente áreas de residência, açude e plantações, como os animais mais comuns como as aves e bovinos, que em conjunto com a agricultura é uma forma de garantir a alimentação da família e reduzir a necessidade de comprar em mercados.

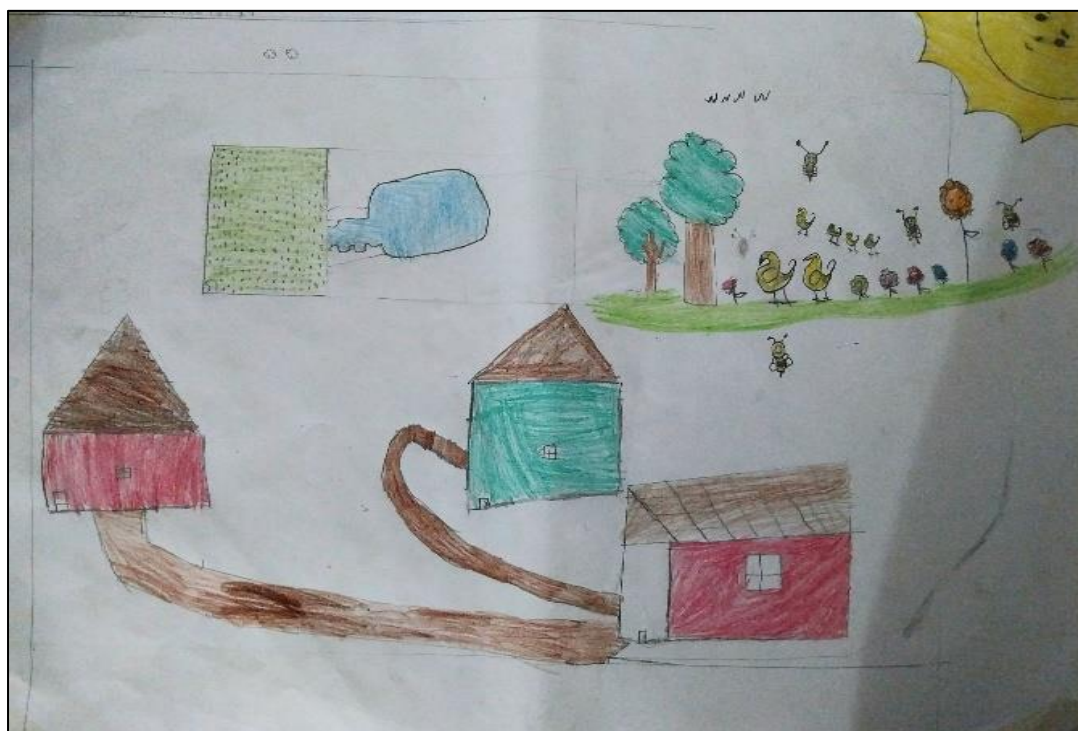


**Imagem 17:** Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB



Fonte: Pesquisas de Campo/oficina de Mapas, 2024.

**Imagem 18:** Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB

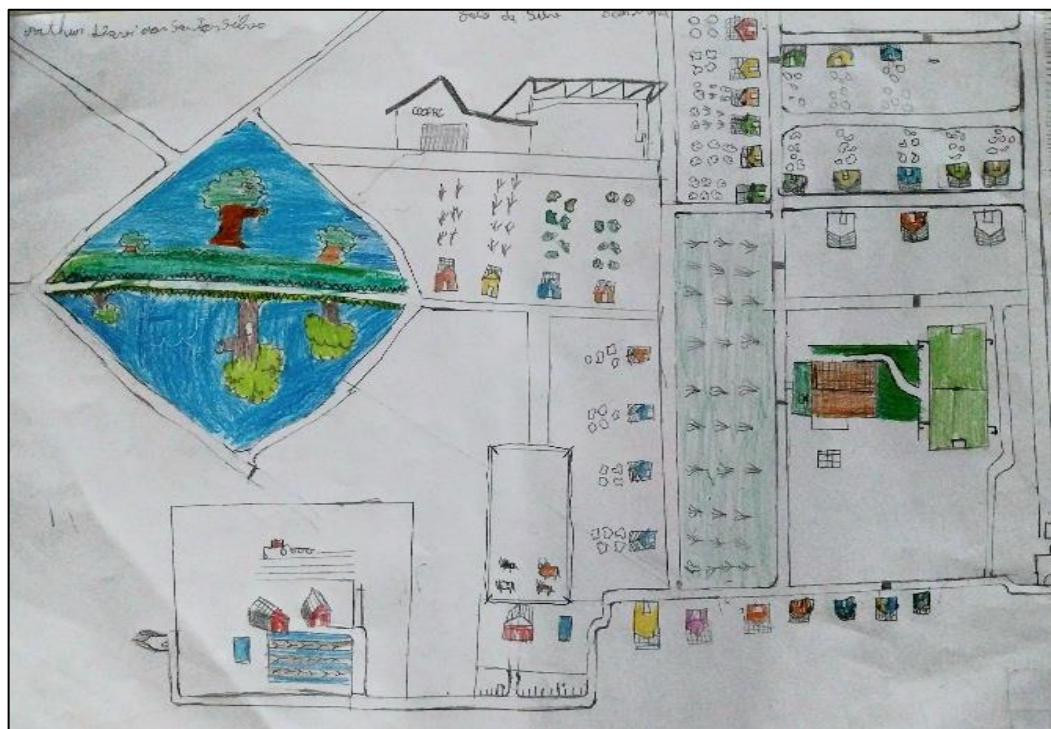


Fonte: Pesquisas de Campo/oficina de Mapas, 2024.

Nesse aspecto, pudemos perceber os diferentes olhares e significados nas representações feitas pelos alunos. Ressaltamos a importância de trabalhar com mapas mentais, no sentido de aproximar a cartografia escolar das práticas no ensino de geografia. Assim, reconhecemos que os mapas mentais são um importante recurso para o registro das imagens mentais que as pessoas têm dos lugares, e com o auxílio desse instrumento, encontra-se uma maneira de captar contextos e delimitar o ponto de partida para o ensino, o planejamento e a compreensão do comportamento humano (Pereira, 2018).

Destacamos que é representada uma cartografia do lugar, em que muitas experiências são vivenciadas e mapeadas pelas crianças. O mapa 19 a seguir, nos chama a atenção, pois lembra uma “cópia” de uma visão aérea da comunidade. Seus traçados e estradas representam quadrados que fazem alusão ao formato em agrovila do assentamento e à divisão dos lotes que possuem a casa e uma área destinada ao plantio. Além disso, há a representação da cooperativa e escola. Assim, esses lugares mapeados são a expressão da identidade territorial camponesa representada por esses alunos e se constituem mediante as experiências e ideias que se têm sobre a realidade que vivenciam.

**Imagem 19:** Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB



**Fonte:** Pesquisas de Campo/oficina de Mapas, 2024



**Imagem 20:** Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB



**Fonte:** Pesquisas de Campo/oficina de Mapas, 2024

Assim, Haesbaert (1997) elucida que o território envolve ao mesmo tempo uma dimensão simbólica, cultural, por meio de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais. O autor afirma que a identidade territorial é um tipo de identidade social que reflete na relação de pertencimento de um grupo através de uma escala territorial de referência identitária. Os lugares representados pelos alunos nos mostram, justamente, que essa identidade territorial se constrói/fortalece mediante as experiências na realidade vivenciada.

As representações dos espaços de vivência mencionados adquirem, para cada discente, um sentido único e particular, de modo que sentidos simbólicos estão diretamente vinculados aos significados atribuídos à maneira como interpretam a realidade representada. Observamos que os alunos foram inserindo elementos existentes no seu trajeto diário, assim, chamamos a atenção para o Mapa 20, em que as alunas representaram o trajeto de suas residências para a escola e deram destaque para o lote de cultivo, ou os roçados, como são comumente conhecidos. Nesse sentido, a aluna do 4º ano explicou que escolheu desenhar o roçado “porque eu gosto de ir para a roça do meu pai e ajudar ele, porque nós vivemos disso”. Muitos alunos relatam que ajudam seus pais na roça e que essa é a principal atividade desenvolvida por suas famílias.

Nos mapas 21 e 22, os alunos escolheram representar principalmente a escola. No mapa 21 são destacados elementos como as residências, as árvores, além do campo de futebol, a escola e a quadra, “são os lugares que mais gosto de ir, brinco e me sinto feliz” (Aluno do 4º ano). Outro aluno respondeu que “eu acho muito legal morar aqui, a gente pode brincar e sair por aí e para a rua ninguém pode, tem um monte de pista e carros” (Aluna do 4º ano).

Já no Mapa 22, os alunos destacam a igreja, árvores, a escola e a quadra pois “eu gosto muito da escola, principalmente da quadra, porque eu brinco bastante” (Aluno do 4º ano). Em relação às árvores representadas, a aluna do 4º ano pontua que “gosto de morar aqui porque tem muitas frutinhas para a gente comer, podemos subir nas árvores”. Observamos, com isso, que o território é produto e condição social, influenciando na constituição de uma identidade local em virtude de ações coletivas (Saquet, 2007). A partir daí, ocorre a identificação com os espaços e o sentimento de pertencimento, como é possível notar no relato dos discentes.

**Imagem 21:** Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB



**Fonte:** Pesquisas de Campo/oficina de Mapas, 2024.

**Imagem 22:** Mapas mentais produzidos pelos alunos do 4º e 5º anos da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares – Mari/PB



**Fonte:** Pesquisas de Campo/oficina de Mapas, 2024.

Os mapas mentais elaborados pelos alunos durante a oficina foram interpretados e analisados a partir da representação de suas experiências e vivências, do lugar que habitam, das práticas geográficas que eles vivenciam na escola e em seu entorno. Nesse aspecto, esses discentes, ao representarem seus lugares, suas identidades, acabaram por construir produtos cartográficos os quais “contém informações não somente do visível, mas do invisível, do simbólico, do imaginário” (Nogueira, 2014, p. 201). Percebemos que os alunos, em suas falas e nos mapas, representaram espaços familiares, e que eles têm dimensão de todo o processo de luta e resistência na conquista do assentamento. No entanto, por não terem vivenciado esse processo, muitos não sabem o que são os movimentos sociais, a reforma agrária, e o contexto social e político no qual se encontram inseridos.

Na etapa 4 da oficina, solicitamos que os alunos os apresentassem seus mapas mentais. Nas imagens 23 e 24 abaixo, os alunos apresentam os mapas mentais construídos e explicam as representações dos lugares de vivência representados:

**Imagens 23 e 24:** alunos do 4º e 5º anos escola Zumbi dos Palmares apresentando os mapas Mentais produzidos.



**Fonte:** Pesquisas de Campo/oficina de Mapas, 2024.

Nesse momento, os alunos explicaram as representações feitas no mapa mental e, com isso, pudemos observar os olhares e significados dos elementos desenhados pelos alunos. Em seu relato, a aluna G do 5º ano (2024) relatou que representou o roçado “porque é onde meus pais trabalham e onde ajudo eles”. Outro discente, Aluno A do 4º ano (2024), explica que destacou a escola e a quadra porque “são lugares que gosto pois nos reunimos para aprender e brincar”. Já o aluno do 4º ano C (2024) diz que desenhou “o campo de futebol e a igreja porque são lugares que frequento e gosto bastante de ir”. A partir disso, ressaltamos que os mapas são instrumentos metodológicos importantes no aspecto pedagógico pois possibilitam aos alunos uma interlocução como atores e produtores do espaço geográfico.

Desse modo, o mapa mental é um importante aporte para entender o nível de compreensão e organização espacial dos alunos, além disso, o estudo e análise das imagens mentais que os alunos têm do seu território permitem que o docente possa corrigir anomalias ou preencher lacunas na formação geográfica (Kozel; Galvão, 2008, p. 39). Sendo assim, o professor tem, com essa metodologia, a possibilidade de dar a aula um novo movimento através da investigação de como os alunos percebem o mundo para, a partir disso, pensar por onde começar a discutir geografia.

Portanto, ressaltamos a importância de uma prática pedagógica que promova vinculações e aproximações entre o ensino de geografia e a educação do campo, que leve à interpretação da realidade e à leitura do mundo. Compreendemos que a produção dos mapas pelos alunos é uma possibilidade de problematização da realidade local, além de promover



uma consciência crítica e reflexiva, que demanda a análise das relações que ocorrem no cotidiano. Assim, a proposta metodológica utilizada em campo demonstrou que uma linguagem cartográfica de cunho social e subjetivo no ensino de geografia realizado a educação escolar, contribui de maneira efetiva com a relação entre sujeito seu espaço de vivência à medida que resgata suas experiências e trabalha sua espacialidade.

A Cartografia Social nos permite refletir coletivamente com os estudantes da Escola Zumbi dos Palmares, sobre diferentes aspectos que estão presentes no território local. Sendo assim, foram ressaltadas questões como a luta pela terra, agricultura familiar, a escola do campo na comunidade, e o trabalho com a terra, que nos permitiu refletir sobre a importância do ensino de geografia e de práticas pedagógicas contextualizadas, tendo em vista que “estudar e aprender Geografia fazendo a análise geográfica, através da verificação de como as ações da sociedade se concretizam/materializam no espaço, nos encaminha a discutir a nossa realidade” (Callai, 2011, p. 133).

### 3.3 A realidade vivenciada e o cotidiano no ensino de geografia: o fazer docente e o sentido do conhecimento e saberes geográficos na escola Zumbi dos Palmares

Essa seção da pesquisa não pretende esgotar a compreensão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de geografia na escola Zumbi dos Palmares, mas demonstrar como o saber e fazer docente encontram-se em contínuo processo de construção e reconstrução. Muitos fatores estão relacionados a esse processo e se refletem nas práticas educativas construídas ao longo do tempo de trabalho docente, suscitando reflexões teórico-práticas, sem perder de vista a finalidade da presente investigação: o ensino de geografia em uma escola do campo localizada em um assentamento de reforma agrária.

Nesse aspecto, é relevante a discussão dessas práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, considerando que na educação do campo, elas também são compreendidas enquanto práticas sociais e políticas. Seu direcionamento e intensão pedagógica necessita abarcar a realidade social vivenciada nos assentamentos e acampamentos. Assim, a escola socializa a partir das práticas que desenvolve e “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 (Caldart, 2004).

Em uma escola do campo, trabalhar com um ensino de geografia significativo requer uma prática de ensino comprometida que leve ao entendimento das relações, interações e modificações que ocorrem no espaço geográfico. Isso implica o desenvolvimento de

atividades dinâmicas, contextualizadas e criativas, sobretudo pautadas no questionamento e diálogo, fundamentais para interpretação e compreensão da sociedade.

Desse modo, identificamos que a perspectiva de um ensino de geografia significativo perpassa por questões tais como a formação docente, que demanda atualização e compreensão das transformações que ocorrem nas diferentes escalas e que impactam diretamente a sociedade. Sendo assim, abarcar elementos da realidade e do cotidiano enriquece significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Por isso a importância em relacionar as categorias da geografia as situações reais vivenciadas pelos alunos.

Uma prática que integre os conhecimentos prévios dos alunos é necessária, as situações e vivências fora da sala de aula também precisam ser consideradas, pois quando contextualizadas com outras escalas favorecem a reflexão e ampliam a visão de mundo. Em relação a isso, Teixeira e Castrogeovanni (2016) pontuam que existem no mínimo quatro pressupostos que o ensino de geografia deve oportunizar a reflexão, que são: valorizar o lugar e o cotidiano, compreender as relações entre as diferentes escalas, a alfabetização cartográfica e a condição humana. Notamos que esses são aspectos da capacidade leitora do mundo, e aproximar a vida do sujeito com o que acontece na escola é uma forma de valorizar o lugar onde vive.

Em relação ao ensino de geografia ensinado, tivemos o intuito de analisar as práticas de ensino do professor de Geografia, com o intuito de compreender qual o sentido e a importância do ensino de geografia na escola Zumbi dos Palmares. Nesse contexto, o professor pontua o seguinte:

Então, para mim, eu procuro me empenhar ao máximo, por que eu amo isso entendeu? Eu não me vejo trabalhando em uma escola na cidade, pois é aquilo que eu disse, é significativo para mim, a minha experiência, eu resido no campo, então não teria significado para mim trabalhar em uma escola urbana. Então eu gosto muito, os temas da geografia eu tento contextualizar, isso é importante, é tanto que a minha formação é a geografia porque está muito ligada a essa questão do campo, eu tenho abertura para trabalhar com esses temas (Professor de Geografia, 2024).

A fala do docente demonstra a importância em estar atento a realidade que circunda unidade a escolar, considerando suas características históricas, culturais e políticas. Além da geografia, o referido professor também tem formação em pedagogia e é responsável pelas outras disciplinas do 4º e 5º ano, mas enfatiza que a sua formação em geografia favorece sua compreensão da realidade da escola do campo e facilita esse trabalho de leitura do espaço. Além disso, também se refere a contextualização dos conteúdos, tendo em vista a escala global e local.



Para Straforini (2004), o ensino de geografia, em qualquer nível, deve promover a busca pela compreensão do espaço geográfico, de modo que esse possa ser entendido enquanto um sistema indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, tal como evidencia Milton Santos. Ou seja, essa disciplina vai esclarecer como o espaço é produzido pela sociedade de forma dinâmica, contínua e histórica, proporcionando a conscientização do indivíduo e se efetivando enquanto componente essencial no processo de instrumentalização do aluno para que ele exerça sua cidadania de maneira crítica e sobretudo, transformadora.

Nesse sentido, o professor de Geografia (2024), chama a atenção para um ensino e aprendizagem que aproxime os conteúdos da realidade local na escola Zumbi dos palmares, enquanto uma escola do campo, enfatizando que:

Trabalhar os conteúdos globais e a realidade do aluno é de fundamental importância, porque é como eu já te falei, quando nós trabalhamos com esse ensino significativo né? tentando pôr em prática isso, essas crianças passam a ter uma visão crítica daqui e aquilo que talvez não fosse interessante para elas, passa a se tornar interessante. Então para mim a escola do campo tem esse papel na formação crítica do aluno, perante o meio social em que eles estão inseridos (Professor de Geografia, 2024).

Em sua fala, o docente esclarece a importância de um ensino contextualizado para a construção de conhecimentos dos alunos, a partir de um ensino que promova uma aprendizagem significativa acerca do mundo e dos elementos presentes na realidade local. Além disso, ressalta o papel da escola do campo na formação dos alunos camponeses enquanto um importante elemento para a tomada de consciência diante do meio social em que estão inseridos. Por isso, a importância do diálogo nessa construção, de modo que a educação deve valorizar e promover esses espaços de diálogo com diferentes pensamentos sobre o mundo.

Em relação ao uso de recursos pedagógicos, o professor de Geografia (2024), fala a respeito do uso do livro didático nas aulas de Geografia, ressaltando que:

Agora no momento eu não estou trabalhando muito com o livro didático, eu tento trazer um conteúdo só para as duas turmas. Antigamente eu trabalhava com um planejamento para uma turma e um planejamento para outra turma, hoje não, eu consigo conciliar um único planejamento para as duas turmas, sendo que eu avalio de forma diferente. O conteúdo que é para a turma do 4º, também é para a turma do 5º, aí muitas vezes eu mudo as atividades para as turmas, mas a explicação, o conteúdo, é para turma no geral. Isso torna o trabalho mais leve, e eu tenho tempo para me guiar, estar olhando-os, construindo. O livro é um aporte muito importante no ensino, mas é descontextualizado da realidade dos discentes, aqui na escola, adotamos por um tempo, o livro de Geografia “Novo Girassol: Saberes e fazeres do campo” livro muito bom que dava para trabalhar a realidade dos alunos, mas depois foram adotados outros livros pela secretaria de educação seguindo a BNCC (Professor de Geografia, 2024).

O docente ressalta o livro didático enquanto uma ferramenta de ensino e aporte metodológico importante no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, também aponta as dificuldades em relação aos conteúdos presentes no livro que não estabelecem conexão com a realidade camponesa, ou seja, não são contextualizados com a realidade dos discentes. O livro ao qual o professor faz menção, “Novo Girassol: Saberes e Fazeres do campo”, da editora FTD, com ciclo (2016-2018), foi voltado para o campo com quatro unidades que discutem as relações sociais nos espaços urbano e rural. Esse material traz em um único livro as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia e história

**Imagens 25 e 26:** Capas dos livros “Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo”.



**Fonte:** Arquivos da autora, 2024

O material destacado nas imagens acima traz discussões relativas as atividades desenvolvidas no espaço rural e identifica a relação que há entre cidade e campo, além das desigualdades existentes nesses espaços. Além disso, há a possibilidade de abordar temas como a paisagem, relações de trabalho na agricultura, transformações na natureza entre outros, sempre contextualizando os conteúdos curriculares e as experiências da comunidade. O professor relatou que após esse material, foram adotados novos livros pelo município seguindo a BNCC, como o livro “Buriti Mais Geografia”, que apresenta características urbanas. Os temas discutidos concentram-se nos aspectos nacionais, não contemplando a realidade dos alunos que residem no campo.

É notório que o livro didático esbarra em questões relativas à vida no campo. o professor sente a distância entre o material disponibilizado pelo Ministério da Educação e as temáticas propostas, por exemplo, no PPP da escola relacionadas à realidade campesina. Desse modo, o desafio é encontrar coleções didáticas nas quais as condições de vida no campo sejam contempladas e contribuam para a amplitude de visão de mundo desses sujeitos.

Nesse aspecto, sobre a prática de ensino de Geografia, o docente destaca que:

Eu tento trabalhar o máximo a partir dos conhecimentos e experiências dos alunos, eu jogo alguma coisa relacionada ao conteúdo e começando dialogando com eles, e eu acho interessante porque eles trazem exemplos de vivências e situações que eles passaram. E aí quando eu começo a falar sobre o assunto propriamente dito, eles começam a lembrar e associar a fatos e situações que são vivenciadas por eles, e é por isso que eu acho interessante trabalhar em uma escola do campo, porque eles trazem exemplos. Então assim, acho que é de suma importância o professor conhecer a comunidade, para que sempre que possível inserir a realidade dos alunos nas aulas (Professor de Geografia, 2024).

A partir desses apontamentos, compreendemos que um ensino de Geografia significativo perpassa a necessidade de compreensão, em sala de aula, das transformações que ocorrem na sociedade e que precisam ser introduzidas no contexto e realidade dos discentes. No entanto, ensinar geografia e outros componentes e fazer com que os conteúdos sejam de fato apreendidos pelos alunos é desafiador. A falta de formação para os professores que lecionam no campo a sobrecarga do trabalho docente são elementos que dificultam esse processo, além disso, os entraves postos pelo governo e determinações das secretarias de educação também são elementos a serem considerados.

Os conteúdos da geografia podem contribuir para uma formação cidadã, na medida que se tornam ferramenta de um pensamento crítico-reflexivo. Uma das dificuldades relatadas pelo docente é em relação ao tempo pedagógico destinado a esse componente curricular, havendo apenas uma aula de geografia na semana, tendo em vista que há a exigência em dar prioridade a componentes como português e matemática.

Ensinar significa abarcar saberes socialmente construídos na prática comunitária e criar possibilidades para a criação de novos saberes e conhecimentos. Logo, requer que a dimensão do vivido e percebido se interliguem aos conteúdos geográficos. Em relação a isso, o professor de Geografia (2024) ressalta que:

Nós procuramos trazer o máximo de conhecimentos através do diálogo e das discussões, porque ouvir o aluno é muito importante, as vezes o professor só fala, e o aluno só escuta e não, a gente tem que ouvir esses alunos. Eles têm a liberdade de falar e se expressar porque isso é aprendizagem né? então quando chega uma visita na escola esses alunos gostam de falar, de participar, e é através desse ciclo de

cultura, algo que um aluno sabe, o outro não sabe e aquilo vira uma troca de conhecimento e eles começam a participar e isso estimula eles.

Ouvir os alunos é uma prioridade do professor entrevistado. Ressaltamos que essa prioridade parte de um posicionamento político-pedagógico, elemento que materializa sua prática em sala de aula. O diálogo tende a valorizar as aprendizagens acumuladas na escola, no seio familiar, na luta. Sendo assim, é através da interação e das relações sociais que os indivíduos constroem suas identidades, de modo que não existindo diálogo, prevalecem as relações de poder e silenciamento.

Outro elemento a ser destacado refere-se à transposição do conteúdo por meio do lúdico e o ensino através do concreto e realidade dos alunos. Segundo o Professor de Geografia (2024): “já realizei aula de campo aqui no assentamento, para a área de reserva legal com os alunos, para que eles pudessem ter a consciência do que essa área representa e de como é importante para a comunidade”. Além disso, “também levo eles para observarem os elementos naturais e humanos do assentamento, as árvores, as plantações e a produção e consumo, questões relacionadas ao descarte do lixo etc.”. Esses relatos expressam a preocupação do docente em abordar um conhecimento que seja significativo para a vida e promova a formação de sujeitos conscientes.

No entanto, adaptar conteúdos, priorizar o diálogo e conhecimentos prévios dos alunos e optar por um método lúdico e reflexivo demanda um grande esforço por parte do docente, pois requer que ele adote uma postura diferenciada no processo de ensino e aprendizagem, que compreende uma postura crítico-reflexiva e criativa. Desse modo, a carga excessiva de trabalho pode ser um elemento inibidor da prática pedagógica contextualizada, ainda mais quando se espera um esforço maior por parte dos professores das escolas do campo para a realização de atividades que criem conexões com a realidade campesina. Esse aspecto relacionado a contextualização é um desafio conforme expresso no relato abaixo:

Nem sempre a gente pode trabalhar só da forma que queremos, nem só da forma que secretaria como um todo. As vezes tudo está muito voltado ao que vai vir no futuro, como “ah, esses alunos eles vão fazer o Enem e eles precisam disso, muitas vezes esses conteúdos do campo ficam em segundo plano. Hoje eu tenho uma visão, que para a criança ter um conhecimento significativo e que leve para vida, eu tenho que partir daqui, do conhecimento daqui, como por exemplo os pais que tralham aqui, os tipos de plantio daqui, as profissões etc. para que eu possa seguir para questões mais amplas como o que é o comércio a cidade, ou seja, eu vou subindo cada degrau, eu falo sobre o trabalho aqui, o que é agricultura, o que é pecuária, se pessoas que residem tralham em outros (Professor de Geografia, 2024).

Destacamos a partir disso, que os temas relacionados a questão agrária e movimentos sociais, não se referem unicamente as disputas por terra e conquista de um território, mas,

também, as formas de relações sociais, a um modo de vida estabelecidos mediante as realidades camponesas. Por essa razão que a troca de conhecimentos e o espaço aberto ao diálogo são aspectos importantíssimos que não podem se distanciar das práticas pedagógicas desenvolvidas. Sendo assim, a geografia enquanto disciplina escolar oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009).

Neste capítulo, constatamos que a escola do campo tem se construído em meio a debates, lutas e resistências. A realidade observada na Escola do Assentamento Zumbi dos Palmares ilustra esse processo e a necessidade de a educação no/do campo permanecer avançando no âmbito social e normativo. Por outro lado, notamos o empenho e comprometimento dos profissionais da educação na unidade escolar, que mesmo diante das pressões advindas da secretaria de educação, procuram fortalecer a proposta de uma educação do campo crítica e reflexiva.

Portanto, o ensino de geografia, mesmo suprimido pelo currículo formal, fornece contribuições para a promoção de uma educação no/do campo que reflete o global e o local, promovendo a discussão sobre as territorialidades e as vivências socioculturais de um povo. O assentamento Zumbi dos Palmares é um espaço pedagógico que permite um pensar geográfico e uma articulação entre os saberes locais e conhecimentos científicos, permitindo a articulação dos conteúdos estabelecidos com a identidade territorial dos sujeitos (as), sua memória, laços e valores. Diante disso, o ensino de geografia torna-se uma ponte para que os alunos reflitam sobre seu território, existência, resistência e rememorar a luta que originou o seu território.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que a realidade educacional do Brasil nos mostra que a escola, ao privilegiar os interesses e valores da classe dominante e ignorar a diversidade sociocultural presente no país, reforçou o sistema escolar enquanto reprodutor de uma visão de mundo única, afastando-se da sua função social enquanto ente formador democrático. As políticas educacionais elaboradas nesse contexto representaram uma melhoria, mas não mudanças verdadeiramente significativas no sistema educacional e no currículo escolar.

Precisamos salientar também que historicamente a falta de inclusão de pautas mais condizentes com as realidades locais que visam o fortalecimento das identidades territoriais dos sujeitos do campo resulta da ausência da sociedade na participação social, em que as

políticas, os programas e projetos foram pensados para e sem a participação do povo, e não conseguem, com isso, adentrar nas especificidades e atender às necessidades desses sujeitos.

No que se refere ao processo educativo voltado diretamente aos sujeitos do campo, dois paradigmas antagônicos ganham relevância nesse espaço a educação rural e a educação no/do campo, enquanto distintas concepções educativas para o campo. A educação rural vincula-se a uma perspectiva capitalista de desenvolvimento construída com ênfase na escola urbana e formação para o mercado, já a educação no/do campo inaugura uma forma de enfrentamento ao construir e pensar em uma educação intrínseca à luta e diversidade dos sujeitos do campo no que se refere ao desenvolvimento educativo nas áreas de reforma agrária no país.

Assim, notamos que a educação no/do campo, enquanto um processo em construção na realidade brasileira, repensa a educação rural e representa um processo importante na valorização da identidade camponesa, constituindo-se enquanto luta social e assumindo uma dimensão coletiva na pressão por políticas públicas.

Em relação aos marcos legais, percebemos a partir de nossas análises que eles vêm desempenhando um importante papel ao amparar a educação no/do campo enquanto modalidade de ensino no âmbito das políticas públicas. As resoluções, pareceres, decretos e programas fortalecem o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas com a realidade das comunidades camponesas. Nesse sentido, as escolas do campo acabam sendo beneficiadas com programas que têm objetivos voltados à promoção e fortalecimento de licenciaturas em educação do campo, educação de qualidade e professores capacitados para atuarem em áreas de reforma agrária. Esses instrumentos normativos são conquistados com muita luta e resistência, contendo propostas que favorecem a participação coletiva das comunidades e a participação nas tomadas de decisão.

Nesse cenário, as legislações que amparam a educação pública fornecem subsídios para garantir diretrizes alinhadas com as demandas e especificidades do campo. Para superação dos desafios já mencionados em relação à educação do campo, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a possibilidade de flexibilização do currículo, contribuindo para a valorização da cultura local e adaptação do calendário escolar ao ciclo das práticas agrícolas. Destacamos que as escolas do campo passaram a receber uma atenção particular a partir dos programas educacionais destinados a essa modalidade de ensino, como é o caso do fortalecimento das licenciaturas em educação do campo e promover uma educação de qualidade.

Constatamos também que no assentamento Zumbi dos Palmares, a escola assume um importante papel na valorização da identidade local e no desenvolvimento territorial da comunidade, pois é um espaço em que os processos de ensino podem estar vinculados à história de luta e resistência dos sujeitos assentados na luta por terra e educação. Nessa direção, isso demanda práticas educativas específicas com abordagem metodológica que contemple a identidade territorial local e promova o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Para além da conquista do espaço físico da escola, como observado, a construção da identidade para os camponeses assentados compreende também relações estabelecidas, sejam culturais, socioeconômicas, políticas, sociais e educacionais. Envolvendo, dessa forma, referências identitárias na construção da territorialidade, nos sentidos concretos e simbólicos.

Nesse aspecto, o PPP das escolas do campo, inclusive o da escola Zumbi dos Palmares, demanda uma abordagem que considere as peculiaridades do assentamento. Desse modo, o currículo assume um importante papel no que se refere à construção e valorização da identidade camponesa, que envolve a relação que os assentados estabelecem com a terra, a comunidade e com um projeto de campo. O currículo se apresenta, então, enquanto um território em disputa, marcado por relações de poder. Nesse aspecto, ultrapassa a organização e sequência dos conteúdos e envolve diferentes significados para a sociedade, ideias, construção de conhecimento e de identidades.

No entanto, observamos que existem limitações e desafios em relação à educação no/do campo na escola Zumbi dos Palmares, como formação de professores, pressões avaliativas, falta de recursos pedagógicos e infraestrutura limitada. Percebemos que há uma pressão e exigência da secretaria de educação para atingir um número específico de alunos e busca por resultados nas avaliações e preparação para os exames nacionais. Assim, a escola precisa dar conta dessas demandas institucionais, que se referem à transmissão de habilidades e competências.

Compreendemos que essas questões influenciam no ensino e na possibilidade de uma abordagem contextualizada e vinculada à proposta presente no Projeto Político Pedagógico da instituição. Desse modo, a gestão da escola e os docentes buscam em suas práticas conciliar essas exigências com as demandas de uma educação no/do campo, sendo uma forma de resistência, o que pode ser observado na fala dos entrevistados e no PPP da escola.

Esse foi um elemento que aprofundamos no decorrer da escrita da dissertação, pois a partir desses pontos, refletimos como a escola busca trabalhar com as vivências dos alunos mesmo existindo limitações que perpassam o âmbito normativo, a formação de professores, material didático e infraestrutura. Nessa direção, essas resistências levam à conformação e

manutenção de uma identidade coletiva. Questões que demandam um ensino de Geografia que promova uma formação crítica e reflexiva que exige, também, uma prática que possa transformar e envolver os discentes nesse processo.

Dito isso, nos propomos nessa pesquisa, pensar o ensino e aprendizagem no ensino de geografia no contexto da educação no/do campo na escola Zumbi dos Palmares, discutindo a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse componente que se aproximem da realidade e cotidiano dos alunos no seu território. Compreendemos que o fazer pedagógico precisa estar articulado ao intuito de construir conhecimentos articulados à realidade e saberes locais dos discentes, de modo que estes construam uma noção acerca do espaço em que vivem e as relações externas que seu território estabelece.

Assim, ao investigar as práticas de ensino de Geografia no fortalecimento da educação no/do campo na escola Zumbi dos Palmares e como podem estar associadas à emancipação e valorização dos saberes locais desses sujeitos, notamos que há, nas aulas, um esforço significativo para construção de conhecimentos e não apenas transmiti-los. Um elemento importante demonstrado refere-se à interligação entre os conteúdos geográficos e os saberes e vivências locais. Sendo assim, destacamos o ensino de geografia enquanto elemento relevante na significação e ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, prezando, sobretudo, pelo fortalecimento da identidade territorial dos discentes assentados.

As estratégias utilizadas pelo professor de Geografia da Escola Tiradentes são no intuito de estimular o diálogo e a participação dos discentes, fortalecendo a autonomia, identidade e capacidade de reflexão e questionamentos. Um desafio no trabalho docente na escola é a construção da identidade territorial, tendo em vista que essa geração atual não participou dos processos de luta e reivindicação e as famílias que já conquistaram a terra, seus lotes, não têm mais o engajamento nas lutas. No entanto, apesar disso, esse é um elemento trabalhado na escola Zumbi dos Palmares, o que influencia na construção de um olhar reflexivo em relação à luta por terra.

Destacamos a importância de considerar novas possibilidades, recursos e aportes metodológicos que possam subsidiar e auxiliar a prática docente nessa interlocução entre conteúdos e vivências cotidianas. No caso da Cartografia Social, essa foi uma técnica e ferramenta metodológica que nos mostrou uma série de possibilidades de reflexões sobre o ensino de Geografia que contribuam para uma formação de cidadãos com consciência do seu papel na sociedade e engajados na realidade em que estão inseridos. Observamos que essa ferramenta ajuda os alunos no processo de compreensão e interpretação do espaço e interpretar as dinâmicas espaciais de forma crítica e criativa. Percebemos que, durante a



construção dos mapas mentais, os discentes apresentaram diferentes olhares e dimensões do seu território.

Além disso, a referida atividade foi realizada atendendo aos temas geradores elencados pela escola, tais como: identidade e cultura camponesa, reforma agrária e assentamento. Nos preocupamos em vincular a oficina de produção de mapas mentais a esses temas por consideramos que eles representam o início do processo construtivo da descoberta do conhecimento, porque emergem do contexto e realidade vivenciados na comunidade.

Por conseguinte, enfatizamos a existência de materialidades que envolvem a territorialidade desses sujeitos (as) assentados (as) na construção de uma identidade territorial. Assim, o ensino de geografia na escola Zumbi dos Palmares busca o fortalecimento da identidade territorial local, destacamos também, que, assim como muitas escolas do campo, é preciso um repensar da prática e adotar ferramentas no fortalecimento da educação no/do campo, promover a valorização dos saberes e fazeres da comunidade e um ensino e aprendizagem que leve à formação de cidadãos críticos. Para isso, há a necessidade de ação coletiva e compromisso por parte da gestão da escola, coordenação, gestão municipal, docentes e a comunidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosangela Doin. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALENTEJANO, Paulo. Terra. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 740-743.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, 375 p.

ARROYO, Miguel.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). **Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana**, v. 122, 2010.

BANDEIRA, Lourdes Maria.; MIELE, Neide.; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Eu marchei na tua luta**: a vida de Elizabeth Teixeira. Campina Grande,: EDUEPB, 2012.

BEZERRA, Josineide da Silva. **O território como um trunfo**: um estudo sobre a criação de municípios na Paraíba (Anos 1990). 163 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

BONNEMAISON, Joel. Viagem em torno do território. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; ROZENDAHN, Zeny. **Geografia cultural**: um século (3). Rio de Janeiro: Ed Uerj, 1999. 197p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação de pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo R. (orgs). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida SP; Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/constituicao-federal/constituicao-darepublica-federativa-do-brasil> Acesso em: 07 de mar. de 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 11.947, de 16 junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa dinheiro direto na escola aos alunos da educação básica. Brasília: 16 de jul. 2009.

BRASIL. MDA - **Ministério do Desenvolvimento Agrário**. PRONERA. Manual de Operações. Brasília, 2004.

BRASIL. **Parecer CEB/CNE nº 36/2001**. Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 004 de dezembro de 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB no 2/2008**. Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 2 de abril de 2008.

BRASIL: **Parecer CNE/CEB no 1/2006**. Brasília: MEC - Conselho Nacional de Educação de 2 de fevereiro de 2006.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 mar. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.) **Por uma educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, v. 8, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002. p. 25-36.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, Roseli Salete; MUNARIM, Antônio; ROCHA, Eliene Novais; MOLINA, Mônica Castagna. **Fórum Nacional de Educação do campo – FONEC Notas para análise do momento atual da Educação do campo**. Seminário Nacional, 15 a 17 de agosto 2012.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 87-132.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Princípios da educação no MST. *In*: MST. **Dossiê MST na Escola: Documentos e Estudos 1990-2001**. Veranópolis: ITERRA, 2005. p. 159-179.

CALLAI, Helena Copetti. 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.

CALLAI, Helena Copatti. A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia**: Moraes, Eliana Barbosa Marta de. Moraes, Loçandra Borges de (org.). Goiânia: NEPEG, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar–e os conteúdos da geografia. **Anekumene**,

n. 1, p. 128-139, 2011.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Alfabetização em geografia. **Espaços da escola**, v. 10, n. 37, p. 29-46, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Belo Horizonte**, 2010.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino de geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do sul. Aquidauana, p. 462. 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, v. 22, n. 48, 2019.

COELHO, Nelson. **A tragédia de Mari**. João Pessoa: Idéia, 2004.

COELHO, Ildeu Moreira. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. 7 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

CUNHA, Jeane Gonçalves da. **Análise do processo de formação do assentamento Zumbi dos Palmares, Mari-PB**. 2011. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2011.

CONTE, Isaura Isabel.; RIBEIRO, Marlene. Escola do campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 847-862, 2017.

COSTA, Luciéllo Marinho da. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-Pb: desafios e possibilidades para a educação do campo**. 2010, 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à educação do campo: a luta continua! **Revista Aurora**, v. 3, n. 1, 2009.

COSGROVE, Denis Edmund. Em direção a uma nova geografia cultural radical: problemas da teoria. In: CORRÊA, Roberto; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Introdução à geografia cultural**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 224 p.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma. Ferreira (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

DELGADO, Guilherme Costa. Questão agrária hoje. **Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária**, ano, v. 35, p. 27-40, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART.; Roseli Salete. Primeira conferência nacional “por uma educação do campo”. In: ARROYO, Miguel.;

CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 19-64

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 21-25.

FERNANDES, Bernardo Mançano; SILVA, Anderson Antonio da; GIRARDI, Eduardo Paulon. Delimitação conceitual de campesinato. 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, p. 173-224, 2008.

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. **Educação do Campo**: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. 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.

FINATTOI, Roberto Antônio; FARIAS, Maria Isabel. A cartografia social como recurso metodológico para o ensino de Geografia: considerações a partir do programa Escola da Terra-Paraná. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, e03, 2021.

FUSARI, José Cerchi. **A construção do projeto de ensino e avaliação**. Série Ideias, nº 8. CONHELETO, M. C (Org.). São Paulo: FDE, 1990

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 744-747.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. *In: Congresso Internacional de Pedagogia Social*. 2012.

GADOTTI, Moacir. O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania., v. 5, 2016.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 13, p. 97-110, 2017.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. *In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo***. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 500-506.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HAESBAERT, Rogério. “Definindo Território para entender a Desterritorialização”. *In: O Mito da Desterritorialização*. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil. 2004.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **Revista Geographia**, Porto Alegre. v. 9, n. 17, p. 19-46, 2007.

HAESBAERT, Rogério. Des-territorialização e Identidade: a rede gaúcha no Nordeste. Niterói: **Editoria da UFF**, 1997.

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.

JUNIOR, Amarílio Ferreira. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

JUNIOR, Marco Antonio Mitidiero. **A ação territorial de uma igreja radical**: teologia da libertação, luta pela terra e atuação da comissão pastoral da terra no Estado da Paraíba. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.

JÚNIOR, Caio prado. **A questão agrária**. 2. ed. São Paulo: brasiliense, 1979.

KOLLING, Edgar J.; MARIA, VARGAS, Maria C.; CALDART, Roseli S. MST e educação. *in: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo***. 2. ed. Rio de Janeiro,

São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 500-506.

KOZEL, Salete. Representação e ensino: aguçando o olhar geográfico para os aspectos didáticos pedagógicos. *In*: SERPA, A., org. Espaços culturais: vivências, imaginações e representações [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 69-89

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. Coleção Questões da Nossa Época, v. 70).

LE GOFF, Jacques. História e memória. São Paulo: UNICAMP, 1990.

LIMA, Elmo Souza. MELO, Keylla Rejane. Os caminhos e trilhas na educação do campo e os percursos teórico-metodológicos. *In*: LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. (org.). Educação do campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas. **Teresina: EDUFPI**, 2016.

LIMA, Edvaldo Carlos de. **Dissidência e fragmentação da luta pela terra na “Zona da Cana” nordestina**: o estado da questão em Alagoas, Paraíba e Pernambuco. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. 238 p.

LORENZO, Ivanalda Dantas Nobrega Di. **Construção do conhecimento e a reafirmação do território**: a contribuição da Turma Margarida Maria Alves, do Curso de Ciências Agrárias, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2013.

LOURENÇO, Nielson Polucena. **Da concepção de cooperação do MST à sua materialização no assentamento Zumbi dos Palmares - Mari/PB**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 9, p. 173-178, 2006.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Campinas: Unicamp, 2003. 325f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento.. Cartografia Social e Identidades Territoriais Indígenas e Quilombolas na Paraíba. *In*: Maria de Fátima Ferreira Rodrigues; Amanda Christinne Nascimento Marques; Maria Salomé Lopes Fredrich. (Org.). **A Geografia dos Povos Tradicionais Volume II**. 1ed.João Pessoa: Editora UFPB, 2020, v. 2, p. 51-82.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência**: a questão política no campo. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

MACHADO, Aline Maria Batista. **Organizações Não-Governamentais – ONGs**: trajetórias, concepções e práticas em educação popular. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MEDEIROS, Maria Diva 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.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 324-330.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas públicas. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 585-594.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Isabel Antunes. 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 - RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 442-472.

MORAES, Eduardo Henrique Modesto 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, Emília; TARGINO, Ivan. **Capítulos de Geografia Agrária da Paraíba**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997, 332p.

MOREIRA, Emília. Restuturação produtiva e paisagem rural na Zona da Mata Paraibana. IX Encontro Regional de Estudos Geográficos. Aracaju, 2003.

MOREIRA, Emília; TARGINO, Ivan. Questão agrária e luta pela terra na Paraíba. Presidente Prudente: **NERA**, 2012, n°57. ISSN 2177-4463.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.

NOVAES, Regina Reyes. **A questão agrária e o papel da igreja na Paraíba**. *In*: PAIVA, Vanilda (Org.). Igreja e questão agrária. São Paulo: Loyola, 1997.

NOGUEIRA, Amélia Regina Baista. Percepção e representação gráfica: a geograficidade nos mapas mentais dos comandantes de embarcações o Amazonas. Manaus: EDUA, 2014.



OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. 6. ed. São Paulo: contexto, 1994.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **Geografia do MST na Paraíba**: a luta por uma educação do/no campo no processo de territorialização do assentamento Zumbi dos Palmares. 2007. 110 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em geografia) – Universidade Federal d Paraíba, João Pessoa, 2007.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia**: o projovem campo – saberes da terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária. 2015. 378 f. Tese (Doutorado) – Programa de PósGraduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. EccoS – **Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

PALUDO, Conceição. Educação popular. . In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 280-285.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 40, p. 72-89, 2010.

PEREIRA, Michel Batista. Do espaço ao lugar – reflexos da geografia escolar nas séries iniciais. In: KOZEL, Salete (Org.). Mapas mentais: diálogos e represnetações. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Lydia.; CACETE, Núria Hanglely. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009, 383 p

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ed. Ática, 1993. (Série Temas).

RAMIRES, Julio Cesar de Lima.; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: MAFARON, Glauco José.; RAMIRES, Julio Cesar de Lima.; RIBEIRO, Miguel Angelo.; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (Org.). **Pesquisa qualitatia em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeito: EdUERJ, 2013.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 456 p.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto), p. 15-30, 1993.

RIBAS, Juliana da Rosa; ANTUNES, Helenise Sangoi. Olhares para a educação do campo: em busca da construção do projeto político-pedagógico. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 3, n. 6, p. 99-106, 2014.

ROCHA, Ayala A. **Elizabeth Teixeira**: Mulher da Terra. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. 234p.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. *In*: Marcos Aurelio Saquet; Sposito, Eliseu Savério (org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

SAQUET, Marcos Aurélio. 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.

SANTOS, Maria Clyvia Martins dos; SILVA, Josilena Oliveira Targino da. Violência no campo paraibano: a “tragédia de mari” em 1964. **Anais do XVIII Encontro Nacional de Geógrafos—A Construção do Brasil**: geografia, ação política e democracia, 2016.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Território e educação**: desconstruindo a invisibilidade dos sujeitos do campo. 1.ed. Curitiba: Appris; Mossoró: Edições UERN, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: EDUSP. 2002.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Junio dos Santos. **Educação do campo e o ensino de geografia na escola do assentamento santa Lúcia Araçagi/PB**. 2013, 139 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de Geociências, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

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**. 2024, 205 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Departamento de

Geociências, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

SILVA, Lenira Lins da. **Metodologias e práticas educativas aplicadas à educação do campo na perspectiva do desenvolvimento territorial**: uma análise na escola municipal de educação infantil e ensino fundamental Zumbi dos Palmares. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2021.

SILVA, Àurea Régia de oliveira. **Participação e visibilidade dos jovens nos assentamentos rurais do município de Mari (PB)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SERPA, Ângelo. O trabalho de Campo em Geografia: Uma Abordagem Teórico-Metodológica. In: **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, Jul. 2006. n° 84.

SERPA, Ângelo. **Por uma Geografia dos espaços vividos**: Geografia e fenomenologia. São Paulo: Editora Contexto, 2021, 128. p.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Notas sobre epistemologia da Geografia**. Cadernos Geográficos Florianópolis, 2005, 63.p.

SCALABRIN, Rosemeri; DE PAIVA, Irene Alves. O protagonismo dos movimentos sociais e sujeitos na materialização da educação do-no campo. **Revista Educação em Questão**, v. 32, n. 18, p. 152-181, 2008.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

STEDILE, João Pedro. Questão agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 2012. p. 639-644.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia**: conceitos e temas. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (Org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. 13. Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

TEIXEIRA, Christiano Corrêa; CASTROGEOVANNI, Antonio Carlos. Que geografia há na educação do campo? In: CASTROGEOVANNI, Antonio Carlos et al. **Movimentos para ensinar geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. 312p.

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

VARELA, Francisco de Assis. **A questão agrária nacional e assentamentos rurais na Paraíba**. João Pessoa: Idea, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. A relação trabalho e educação nas experiências escolares do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma. Ferreira (org.). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VESENTINI, José William. **Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação**. in, FANI, Ana (org.) A Geografia na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica: projeto político-pedagógico; Educação superior: projeto político pedagógico**. Papirus Editora, 2004.

VIEIRO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Muller. **Princípios e concepções da educação do campo**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. **Agricultura familiar: realidades e perspectivas**, v. 3, p. 21-55, 1999.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade. **Estudos sociedade e agricultura**, 2003.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A



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

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A LIDERANÇA DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES-PB

#### IDENTIFICAÇÃO

- 1- Nome completo: \_\_\_\_\_
- 2- Escolaridade \_\_\_\_\_ : Idade \_\_\_\_\_ : sexo: \_\_\_\_\_
- 3- Quanto tempo reside no assentamento? \_\_\_\_\_
- 4- Quais atividades realizadas no seu lote: \_\_\_\_\_
5. Como ocorreu o processo de luta pela terra, ocupação e conquista do assentamento?
6. O que faziam no dia a dia do acampamento e quais as principais dificuldades enfrentadas?
7. Houve conflito no processo de ocupação dessas terras, de que forma? Famílias foram despejadas antes da constituição do assentamento?
8. Em que ano ocorreu a primeira ocupação e quantas pessoas formavam o grupo?
9. Quem liderou essa ocupação e de onde eram os participantes desse movimento?
10. De que forma foi distribuída a terra no assentamento?
11. Para você, o que significa a conquista do assentamento?
12. O que é a terra para você?
13. Quantas famílias ocuparam as terras e quantas foram assentadas?
14. De que maneira você avalia a organização e atuação política no assentamento na busca por direitos? O MST apoia, a CPT? Quais outras organizações?
15. Existe uma cooperativa no assentamento? De que maneira ela contribui para o desenvolvimento e melhoria social e econômica da comunidade?
16. Qual a maior produção no assentamento? Para onde ela é escoada?
17. Existem assentados que trabalham fora do assentamento? Onde e em quê?
18. Existe no assentamento uma associação? De que forma ela atua e qual a sua importância?
19. Qual o papel do poder público municipal? Ele contribui para a melhoria das condições de vida dos moradores?
20. Na sua concepção, quais elementos precisam ser melhorados nesse território?
21. O que você sabe a respeito da conquista da escola do assentamento? E que o papel e importância da instituição para esse território?
22. Qual a sua concepção de educação no/do campo?
23. Existe relação, diálogo e trocas entre a liderança do assentamento e a escola?
24. Há relação entre as práticas de ensino na escola e as questões de luta pela terra vivenciadas no assentamento?
25. Participa de alguma atividade promovida pela escola?
26. Você considera importante serem discutidos na escola temas como movimentos sociais, questão agrária, conflitos pela terra. Por quê?
27. Você enquanto representante do assentamento, participa da construção do PPP da escola

## APÊNDICE 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 ZUMBI DOS PALMARES

#### IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo: \_\_\_\_\_
2. Formação: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_
3. Há quanto tempo atua como diretora/coordenadora pedagógica? \_\_\_\_\_
4. Onde você reside? \_\_\_\_\_

1. Número de alunos matriculados? Por turma?
2. Quais turmas são ofertadas (série/ano)?
3. São salas seriadas ou multisseriadas?
4. Quantos professores atuam na escola? Residem no assentamento ou na cidade?
5. Como funciona a atuação do poder público municipal e da secretaria de educação em relação a escola Zumbi dos Palmares?
6. Que papel assume o MST na instituição de ensino, ele é atuante na escola?
7. O que você pensa a respeito dos conflitos por terra e reforma agrária defendido pelos movimentos sociais? acha que são importantes serem discutidos e trabalhados na escola?
8. Qual a sua concepção de educação do/no campo?
9. Como ocorre a busca pelo fortalecimento da identidade Sem Terra dos alunos no âmbito escolar?
10. Qual o sentido da Escola dentro do Assentamento Zumbi dos Palmares? E qual a função dela na comunidade?
11. Quais dificuldades você enfrenta para trabalhar em uma escola do campo e contemplar os princípios dessa modalidade de ensino? O que você faz para superá-las?
12. Existe a relação entre comunidade e a escola? Como ela ocorre?
13. Como é o abastecimento de água da Escola, ela é tratada? Qual o destino do esgoto e do lixo?
14. Quando teve início o processo de construção da Escola e quais os envolvidos?
15. Quando a Escola passou a ser reconhecida pelo Ministério da Educação - MEC?
16. De que forma a Escola luta para o desenvolvimento da proposta de Educação do campo?
17. Existe uma tentativa em tentar construir uma educação diferenciada?
18. O município ofertou ou oferta alguma formação para trabalhar com a educação do/no campo?
19. Com relação a questão nutricional dos discentes, a merenda é suficiente? Vem do próprio assentamento? O PNAE contribui para o desenvolvimento do assentamento?

20. Quais as datas comemorativas da Escola?
21. A escola possui PPP? Quando foi produzido e quais segmentos participaram de sua elaboração? O PPP as Diretrizes Operacionais da educação do campo? Houve a participação da comunidade e dos pais dos alunos em sua elaboração?
22. Como se organiza o abarca currículo da escola? A escola trabalha a história de luta e conquista do Assentamento no currículo? Se sim, de que forma?
23. A escola trabalha com temas geradores? Quais temas são abordados na perspectiva da educação do campo?
24. Na sua opinião, há distinção entre o currículo das escolas do campo em relação as escolas da cidade no município?
25. A escola desenvolve projetos durante o ano letivo? Se sim, quais?
26. As memórias e vivências dos discentes são trabalhadas na escola? De que forma?
27. Na sua opinião, há distinção entre o currículo das escolas do campo em relação as escolas da cidade no município?
28. A escola desenvolve projetos durante o ano letivo? Se sim, quais?
29. As memórias e vivências dos discentes são trabalhadas na escola? De que forma?

## APÊNDICE C



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

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA EMEIEF ZUMBI DOS PALMARES

#### IDENTIFICAÇÃO

5. Nome completo: \_\_\_\_\_
6. Formação: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_
7. Quanto tempo atua na escola? \_\_\_\_\_
8. Há quanto tempo atua como diretora? \_\_\_\_\_  
Onde você reside? \_\_\_\_\_
9. Quais suas apreensões a respeito da luta e conquista referente a esse território?
10. Para você, qual o significado da conquista da escola zumbi dos palmares para essa comunidade?
11. Como acontece a relação, integração e comunicação entre a comunidade e a escola?
12. A respeito dos conflitos por terra, reforma agrária e movimentos sociais, você os considera importante serem debatidos na escola?
13. Conte um pouco da sua experiência com a docência e sua relação com a educação do/no campo e a escola Zumbi dos palmares.
14. O que você entende por educação do/no campo?
15. Para você, que elementos estão vinculados a identidade de uma escola de assentamento e como ocorre o fortalecimento dessa identidade sem Terra pelos discentes no âmbito escolar?
16. Você enfrenta desafios ao lecionar em uma escola do campo? Se sim, quais são?
17. Na sua opinião, a escola Zumbi dos Palmares é uma escola do campo?
18. Sua formação inicial te capacitou para atuar em uma escola do campo? Quais saberes você adquiriu na formação inicial que contemplam a educação do/no campo?
19. Você observa alguma diferença ou característica particular em relação as escolas do campo e as da cidade no município de Mari?
20. Com relação ao Projeto Político Pedagógico da escola, você participou de sua elaboração? Como aconteceram as discussões?
21. Para você, como o ensino de geografia pode contribuir para fortalecer a educação do/no campo?
22. Nos anos iniciais do ensino fundamental, quais as contribuições do ensino de geografia na construção da identidade dos sujeitos inseridos no território camponês?
23. De que maneira trabalha ou constrói em sala de aula essa identidade sem-terra com os alunos? O que você faz para atender às especificidades dos educandos nas atividades que realiza?
24. Fale um pouco sobre sua prática pedagógica no ensino de geografia.
25. Os conteúdos trabalhados têm relação com a educação do/no campo?
26. Nas aulas, você discute e trabalha os elementos do lugar e do assentamento? Se sim, de qual



maneira?

27. Como você aborda o conceito de território nas aulas de geografia?
28. Sobre a relação campo-cidade, com você desenvolve essa vinculação nas aulas?
29. Quais recursos didáticos você utiliza nas aulas de geografia?
30. Sobre o livro didático enquanto aporte metodológico, você acredita que se ele fosse voltado para a realidade camponesa, contribuiria para uma aprendizagem significativa dos alunos?
31. como você busca em suas aulas adequar a BNCC (competências e habilidades) na perspectiva da educação do campo?

## APÊNDICE D



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

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE MARI/PB

#### IDENTIFICAÇÃO

1. Nome completo: \_\_\_\_\_
2. Formação \_\_\_\_\_: Idade: \_\_\_\_\_ sexo: \_\_\_\_\_
3. Quanto tempo atua como coordenador? \_\_\_\_\_
4. Onde você reside? \_\_\_\_\_
5. Como suas experiências de formação aproximaram você da educação no/do campo?
6. Quais os desafios enfrentados por você sendo coordenador?
7. Quantas escolas do campo tem no município? Existe alguma diferenciação entre elas?
8. São realizadas reuniões com os gestores e professores das escolas do campo do município de Mari? Com que frequência elas acontecem?
9. Quais as pautas e temas desses encontros?
10. O que você entende por educação do/no campo?
11. Dada sua experiência e trabalho com essa modalidade de ensino, o que você sabe sobre o movimento de luta pela terra e educação no município de Mari/PB?
12. Para você, qual a importância da escola do campo na construção e fortalecimento da identidade territorial dos discentes camponeses?
13. De que maneira o ensino nas escolas do campo e mais especificamente na escola Zumbi dos Palmares, pode contribuir para fortalecer a identidade territorial dos discentes?
14. O que você sabe em relação as políticas educacionais para a educação básica do campo e os marcos normativos dessa modalidade de ensino?
15. Como você avalia a educação no município de Mari atualmente?
16. Existe a promoção de programas de formação continuada para os professores das escolas do campo desenvolvidas pela prefeitura?
17. Qual a sua concepção e impressão a respeito do currículo das escolas do campo?
18. O Projeto Político Pedagógico das escolas do campo atende as diretrizes operacionais da educação do/no campo?
19. Existe distinção, no âmbito municipal, entre as escolas do campo e as da cidade?
20. Você acredita ser importante temas como reforma agrária, luta pela terra e movimentos sociais serem trabalhados em sala de aula?

## ANEXOS

### ANEXO A

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



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NA PERSPECTIVA TERRITORIAL CAMPONESA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DO ASSENTAMENTO ZUMBI DOS PALMARES - MARI/PB

**Pesquisador:** JULIANE FAUSTINO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 80258724.0.0000.5188

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG)

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.966.905

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um protocolo de pesquisa egresso do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA, PPGG - MESTRADO, do CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA, da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, da aluna Juliane Faustino da Silva, sob orientação da Profª. Dra. Amanda Christine Nascimento Marques. A presente pesquisa será realizada na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Zumbi dos Palmares, localizada no assentamento Zumbi dos Palmares na zona rural do município de Mari -PB. As discussões ocorrerão por meio dos conceitos de educação do campo, território e identidade territorial, de modo a identificar nessa conjuntura, o papel desempenhado pela disciplina de geografia no que concerne ao fortalecimento da educação do/no campo na referida instituição de ensino, por entendermos que ela tem a capacidade de abranger as dimensões e particularidades do território e da identidade do povo camponês. Enquanto procedimentos metodológicos, será realizado levantamento bibliográfico e pesquisa documental nos marcos regulatórios que normatizam essa modalidade de ensino, que serão consultados nos principais portais de domínio público. Além disso, serão realizadas pesquisas de campo e oficinas na

**Endereço:** Campus I / 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

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



Continuação do Parecer: 6.066.005

Orçamento	Orçamento.pdf	09:31:29	DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	27/05/2024 09:31:02	JULIANE FAUSTINO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/05/2024 09:30:21	JULIANE FAUSTINO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_e_responsaveis.pdf	27/05/2024 09:30:00	JULIANE FAUSTINO DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOÃO PESSOA, 25 de Julho de 2024

---

Assinado por:  
Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))

Endereço: Campus I / 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: comitedetica@ccs.ufpb.br