



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

SANDRA DAMASCENO DOS SANTOS

**LANÇANDO AS REDES: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO
COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS NA ILHA DE BOIPEBA, CAIRU-BA**



@fotosdepedroh

AMARGOSA-BA
2024

SANDRA DAMASCENO DOS SANTOS

LANÇANDO AS REDES: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS NA ILHA DE BOIPEBA, CAIRU-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Campo. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Terciana Vidal Moura

AMARGOSA-BA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Santos, Sandra Damasceno dos

S237l Lançando as redes: a concepção de educação do campo no Colégio Carolina Maria de Jesus na Ilha de Boipeba, Cairu-BA / Sandra Damasceno dos Santos. – Amargosa, BA, 2024.
131 f.: il.

Orientador: Prof^a. Dra. Terciana Vidal Moura
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) -
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de
Professores, Amargosa, 2024.

Bibliografia: p. 111-120.

1. Educação do campo. 2. Movimentos sociais. 3. Professores – Formação.
I. Moura, Terciana Vidal (orient.). II. Universidade Federal do Recôncavo da
Bahia. III. Título.

CDD -370.91734

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – CFP/UFRB, 2025.

Bibliotecário: Diogo Lima (CRB-5/BA-2901)

FOLHA DE APROVAÇÃO

LANÇANDO AS REDES: A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS NA ILHA DE BOIPEBA, CAIRU-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação do Campo, apresentada a seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **TERCIANA VIDAL MOURA DOS SANTOS**
Data: 24/03/2025 09:30:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Terciana Vidal Moura - Orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Doutora em Ciências da Educação, Universidade do Minho (Portugal)

Documento assinado digitalmente
 **KARINA DE OLIVEIRA SANTOS CORDEIRO**
Data: 19/03/2025 09:02:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Karina de Oliveira Santos Cordeiro - Membro Interno
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente
 **IVANIA PAULA FREITAS DE SOUZA SENA**
Data: 18/03/2025 20:53:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena - Membro Externo
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Amargosa-BA, 19 de agosto de 2024.

À minha mãe Joana e ao meu pai Manoel, por terem me ensinado desde cedo a seguir estudando em meio às adversidades.

Aos professores(as) que fazem semanalmente a travessia enfrentando as temporalidades para chegarem até Boipeba.

AGRADECIMENTOS

O caminho trilhado até aqui não foi fácil, mas graças à minha fé em Deus e ao apoio de tantas pessoas, eu consegui. Pude perceber que, apesar do caminho ter sido árduo, o mesmo provocou em mim uma grande mudança: eu cresci e floresci! Meu coração é só gratidão por cada um/uma que me ouviu, rezou e incentivou.

Ser sustentada por Deus e ter Nossa Senhora como minha Mãe intercessora e protetora, me ajudou muito! Agradeço imensamente por serem minha força, sustento e amparo nessa caminhada.

À minha mãe Joana e ao meu pai Manoel por todo apoio, zelo, orações e incentivo.

Aos meus irmãos Luciene, Adiane, Luciano, Luís Carlos e Fernanda por sempre torcerem e acreditarem em mim.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas pela compreensão das minhas ausências, eles são estímulos para o meu crescimento.

À querida amiga Jaque, pela amizade e por me acolher na sua residência no período das aulas em Amargosa.

À minha orientadora, professora Dra. Terciana Vidal Moura, pela sua sensibilidade, entusiasmo, paciência e conhecimento compartilhado ao longo do processo.

Às professoras, Dra. Karina de Oliveira Santos Cordeiro e Dra. Ivânia Paula Freitas de Souza Sena, por aceitarem o convite e pelas contribuições desde a qualificação.

À UFRB e ao PPGEDUCAMPO, pela oportunidade de realizar o curso e por todo aprendizado e ensino compartilhado.

Aos companheiros e companheiras da turma Dandara pelos conhecimentos compartilhados, aprendizado e amizade. Em especial, às companheiras da Linha 1: Ítala, Deise, Rosana, Júlia, e Almeridiane, mulheres aguerridas e admiráveis. Gratidão pelas trocas, inspiração e apoio.

Agradeço à Ítala, presente que o mestrado me concedeu. Muito obrigada pela amizade, parceria, cuidado diário, companhia nas madrugadas de estudo e por não soltar a minha mão nessa caminhada.

À Deise Marta, pelo companheirismo, pela disposição em me ouvir, encorajar e realizar a leitura do trabalho me ajudando a enxergar o horizonte.

Às queridas Carmem e Maria da Paz, pela irmandade, por se colocarem à minha disposição para ouvir minhas inquietações, angústias, pelas trocas compartilhadas, encorajamento, ajuda nas questões técnicas e apoio a todo momento.

À Evandro e ao quarteto dos mestres pela amizade, apoio e trocas durante o processo.

Aos queridos(as) amigos(as), pelas orações, motivações e escuta nos momentos de desânimo: Nelminha, Patrícia, Rian, Luciane, Nalda, Érica, Poliana, Kely, Conceição Anawin, Ivanelza, Edna, Nelson, Leomária e Juciara.

À minha “psi de milhões” Cecília Lyrio, que me ajudou a tirar as vendas dos olhos, apontando insistentemente caminhos para que enxergasse o meu potencial em meio ao forte sentimento de incapacidade e desânimo.

Aos queridos amigos(as) da Geografia espalhados nos diferentes territórios: Ana Paula Pires (Paulinha), Tatiane Fróes (Tati), e Antônio Marcos (Marquinhos) pelas contribuições e incentivos.

Gratidão ao meu coletivo do Colégio Carolina Maria de Jesus, por aceitarem participar da pesquisa e pelo apoio necessário quando precisei me ausentar, por trabalharem a mais assumindo os projetos e ações para que eu pudesse estudar. Em especial, à companheira de todas as horas Letícia Albuquerque, que me inspira com o seu coração gigante e comprometimento com a educação em Boipeba. Gratidão, por todo acolhimento, cuidado, solidariedade e por me ajudar com todo trabalho burocrático da escola nesse tempo que estive estudando.

As coordenadoras e amigas Josane e Tatiana por toda sensibilidade, palavras de encorajamento, compreensão e por todo suporte nesse período de pesquisa.

À Dayse Ane pela amizade, incentivo e por se colocar à disposição para me substituir nas inúmeras vezes em que precisei me ausentar para as atividades do mestrado.

Às companheiras da república das professoras: Nelsuíta, Iraildes, Daisy e Cristiane pelas orações, incentivos e cuidado.

Ao Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação humana (GEPEC), pelo acolhimento e aprendizagem.

À Selidalva pelas palavras incentivadoras e contribuições.

À dona Maria, por toda atenção, cuidado e por disponibilizar a pousada Casa Verde para que eu pudesse estudar com tranquilidade.

Às meninas do pilates Soninha, Vanessa, Lai, Naiara e Bruna pelos momentos de descontração, torcida e palavras de estímulos.

Ao meu ex-aluno Pedro pela gentileza de ceder a foto que compõe a capa desse trabalho.

Muito obrigada a todos(as) que contribuíram direta e indiretamente nesta caminhada de pesquisa.

NÃO VOU SAIR DO CAMPO

(Gilvan Santos)

Não vou sair do campo

Pra poder ir pra escola

Educação do campo

É direito e não esmola

O povo camponês

O homem e a mulher

O negro quilombola

Com seu canto de afoxé

Ticuna, Caeté

Castanheiros, seringueiros

Pescadores e posseiros

Nesta luta estão de pé

Cultura e produção

Sujeitos da cultura

A nossa agricultura

Pro bem da população

Construir uma nação

Construir soberania

Pra viver o novo dia

Com mais humanização

Quem vive da floresta

Dos rios e dos mares

De todos os lugares

Onde o sol faz uma fresta

Quem a sua força empresta

Nos quilombos nas aldeias

E quem na terra semeia

Venha aqui fazer a festa.

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar como os(as) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus, localizado na Ilha de Boipeba, no município de Cairu-BA, concebem a Educação do Campo. Seus objetivos específicos buscam i) sistematizar as concepções que os(as) professores(as) do Colégio Carolina Maria de Jesus têm sobre a Educação do Campo; ii) identificar os desafios apontados pelos(as) professores(as) para a materialização da Educação do Campo no Colégio Carolina Maria de Jesus; e iii) apontar proposições coletivas que levem a materialidade da Educação do Campo no cotidiano do Colégio Carolina Maria de Jesus. Para alcançá-los, a pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa, sendo utilizado como instrumentos metodológicos o questionário e a entrevista semiestruturada para coleta de dados aplicados os(as) professores(as) sujeitos da pesquisa. Para o embasamento teórico foram utilizados os seguintes autores: Arroyo (2007; 2012; 2014), Caldart (2004; 2009; 2011; 2012; 2023; 2024), Fernandes (2000; 2002; 2012); Kolling, Ceriulli e Caldart (2002; 2012), Molina (2015), Molina e Sá (2012), Moura, Santos e Pimenta (2020), Paula (2019) e Stedile (2012; 2013), entre outros. Os resultados revelam uma concepção de Educação do Campo ainda superficial, sendo necessário um processo de formação continuada para que o coletivo docente possa entender melhor sobre essa modalidade de ensino, e, assim, possa construir uma escola do campo que respeite a diversidade dos sujeitos com práticas pedagógicas contextualizadas à realidade dos(as) estudantes.

Palavras-chave: Educação do campo. Escola do Campo. Ilha de Boipeba. Identidade da escola do campo.

ABSTRACT

This work aimed to analyze how teachers in the final years of Elementary School at Colégio Carolina Maria de Jesus, located on the island of Boipeba, in the municipality of Cairu-BA, conceive Rural Education. Your specific objectives seek to i) systematize the conceptions that teachers at Colégio Carolina Maria de Jesus have about Education in Field; ii) identify the challenges highlighted by teachers for the materialization of Rural Education at Colégio Carolina Maria de Jesus; It is iii) point out collective propositions that take the materiality of Education in Field in the daily life of Colégio Carolina Maria de Jesus. To achieve them, the research was anchored in the qualitative approach, being used as methodological instruments, the questionnaire and the semistructured interview to data collection applied to the teachers who were the subjects of the research. For the theoretical basis the following authors were used: Arroyo (2007; 2012; 2014), Caldart (2004; 2009; 2011; 2012; 2023; 2024), Fernandes (2000; 2002; 2012); Kolling, Cerioli and Caldart (2002; 2012), Molina (2015), Molina and Sá (2012), Moura, Santos and Pimenta (2020), Paula (2019) and Stedile (2012; 2013), between others. The results reveal a conception of Rural Education still superficial, requiring a process of continued training to so that the teaching collective can better understand this modality of teaching, and, thus, can build a rural school that respects the diversity of subjects with pedagogical practices contextualized to reality of students.

Keywords: Rural Education. Country School. Boipeba Island. Country school identity.

LISTA DE SIGLAS

APA - Área de Proteção Ambiental
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC - Base Nacional Curricular
CAECDT - Centro Acadêmico de Educação e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT - Comissão Pastoral da Terra
DCRC - Documento Curricular Referencial de Cairu
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC - Fórum Nacional da Educação do Campo
FORMACAMPO - Programa de Formação dos Educadores do Campo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
INEMA - Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPAC - Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB - Movimento dos Atingido por Barragens
MASTER - Movimento de Agricultores Sem Terra
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEPF - Ministério da Política Fundiária
MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MMC - Movimento de Mulheres Camponesas
MPA - Movimento dos pequenos Agricultores
MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PPP - Projeto Político Pedagógico
PAA - Programa de Aquisição de Alimentos
PIB - Produto Interno Bruto

PRONERA - Programa Nacional da Reforma Agrária
PROCAMPO - Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAR - Sistema Nacional de Aprendizagem Rural
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UNB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização de Cairu.....	73
Figura 2 - Lancha rápida que faz a travessia para Boipeba.....	76
Figura 3 - Igreja Matriz do Divino Espírito Santo.....	77
Figura 4 - Sala de acolhimento.....	81
Figura 5 - Sala de acolhimento.....	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de homens e mulheres que participaram da pesquisa.....	84
Gráfico 2 - Percentual de professores(as) que residem no campo e na cidade.....	85
Gráfico 3 - Oferta de curso para Educação do Campo pelo município.....	98
Gráfico 4 - Participação de professores(as) em curso para Educação do Campo.....	99
Gráfico 5 - Conhecimento sobre a legislação da Educação do Campo.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre os projetos em disputa no campo brasileiro.....	37
Quadro 2 - Síntese das concepções pedagógicas.....	47
Quadro 3 - Síntese dos Marcos Legais da Educação do Campo.....	51
Quadro 4 - Aspectos político-pedagógicos da construção das escolas do campo.....	64
Quadro 5 - Formação inicial e continuada dos professores do Colégio Carolina Maria de Jesus.....	86
Quadro 6 - Quando tomou conhecimento sobre a Educação do Campo.....	88
Quadro 7 - Concepção de Educação do Campo.....	91
Quadro 8 - Concepção de escola do campo.....	93
Quadro 9 - Desafios para materialidade da Educação do Campo no Colégio Municipal Carolina Maria de Jesus.....	102
Quadro 10 - Proposições para materialização da Educação do Campo no Colégio..	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Número de estabelecimentos da educação básica na zona rural.....66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA	29
1.1 A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E OS PROJETOS QUE DISPUTAM O CAMPO ..	29
1.2 CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA TERRA E EDUCAÇÃO	40
1.3 LUTAS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
1.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: IDENTIDADE DA ESCOLA E DO EDUCADOR(A) DO CAMPO	59
2. O CAMINHO METODOLÓGICO	70
2.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	70
2.1.1 Procedimentos de pesquisa	71
2.2 O CAMPO EMPÍRICO	73
2.2.1 Caracterização do município de Cairu e da ilha de Boipeba	73
2.2.2 O Colégio Municipal Carolina Maria de Jesus	80
2.2.3 Os sujeitos da pesquisa	883
2.3 ANÁLISE DE DADOS	83
3. A PERCEPÇÃO DOS (DAS) PROFESSORES (AS) SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS – BOIPEBA-BA	84
3.1 PERFIL DOS (DAS) PROFESSORES (AS) DO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS	84
3.2 CONCEPÇÃO DOS (DAS) PROFESSORES (AS) DO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO	87
3.3 CONCEPÇÕES DOS (AS) PROFESSORES (AS) SOBRE A ESCOLA DO CAMPO.....	91
3.3.1 Como os (as) Professores (as) veem o Colégio Carolina Maria de Jesus na perspectiva da identidade da escola do campo.....	94
3.3.2 A Identidade da escola no seu Projeto Político Pedagógico.....	96
3.4 FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	97
3.4.1 Conhecimento dos(as) professores(as) da escola sobre os Marcos Legais da Educação do Campo.....	101
3.5 DESAFIOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS	102
3.6 PROPOSIÇÕES APONTADAS PELOS (AS) PROFESSORES (AS) PARA A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	122

INTRODUÇÃO

“Estou vendo filme. Cada estrada que eu passei, cada história que eu vivi, os futuros que eu sonhei.

Rafael Gasparin Corrêa, Fim de ano.

Rememorar a minha trajetória enquanto mulher negra, nascida no campo, especificamente no Distrito de Quixabeira, no município de Governador Mangabeira¹, é pensar que ela não foi construída sozinha. No meu percurso tive muitos incentivos, sobretudo, de outras mulheres pretas das quais eu descendo, que foram e são fortes, que me ajudaram e me ajudam a escalar cada degrau até aqui conquistado.

Venho de uma família simples e com poucos recursos econômicos, sou a quarta de seis irmãos. Filha de Manoel, agricultor sem instrução escolar (analfabeto) que não possui terra, e que vendia o dia de trabalho na roça de outra pessoa. E de dona Joana, mulher resiliente, determinada e com pouca instrução que ajudava no sustento da casa lavando roupas e trabalhando na roça.

O desejo de realizar a pesquisa surgiu por ser eu, oriunda do campo e por causa das experiências/vivências e inquietações na atuação como professora de escolas localizadas no campo. Sendo assim, fui tecida por este campo, que me constituiu como uma profissional comprometida na luta por uma educação pública e de qualidade, que atenda aos sujeitos em sua realidade contextual.

E por falar em mulheres fortes de minha história, trago aqui a formidável experiência de ter nascido de uma mulher essencialmente constituída de força, a dona Joana. Desde muito nova ouvia minha mãe dizer que “era preciso estudar para ser alguém na vida”. Para ela, “ser alguém” significava buscar melhores condições por meio da educação, esse era o caminho. Em partes eu concordava com ela, ou seja, sim, a educação e o estudo nos livram de seguir um caminho traçado e pré-determinado pela sociedade. Nos incentivam a não seguir no exercício de atividades laborais impelidas a nós mulheres negras e pobres, atividades estas consideradas de cunho pesado, agressivo e humilhante.

Por outro lado, essa expressão “ser alguém” me inquietava, pois eu já era alguém, mas na comunidade em que eu cresci estudar era privilégio e sair daquele

¹ Cidade do estado da Bahia, localizada no Recôncavo Baiano. Possui uma população estimada 20.605 habitantes, segundo IBGE (2022). Localizada a 132 km de Salvador.

lugar significava ousadia. A semente foi lançada e eu a cultivei com todas as forças que tinha para brotar e me tornar uma árvore frondosa.

A educação dos filhos(as) para dona Joana era prioridade, sempre buscou fazer de tudo para assegurar que seus seis filhos continuassem na escola. No entanto, isso não foi possível para meus dois irmãos que precisaram trabalhar desde cedo e não conseguiram concluir os estudos – a educação básica. O mais velho foi trabalhar em São Paulo nos anos de 1990, impulsionado pelo sonho da busca por melhores condições de vida, assim como tantos outros nordestinos.

Ao descrever esse fato, me vem forte a lembrança daquele dia, do choro em nossa casa, do arrumar a mochila com os itens pessoais e de não poder ligar o rádio até que chegasse a notícia de que meu irmão havia chegado bem. Ele chegou e que bom, ele também prosperou, uma parte da minha dificuldade financeira, como relatarei ainda nesse memorial, foi suprida com a ajuda dele.

O outro irmão do meio, já trabalhava – era o ajudante que carregava o caminhão do vizinho com produtos agrícolas, mandioca e laranja. Assim que esse vizinho montou uma loja de materiais de construção em Salvador, o levou para trabalhar com ele nessa mesma loja.

O que movia ambos era o desejo de melhorar as condições de vida e ajudar financeiramente os pais. Estes tiveram que sair precocemente do seio familiar, pois mesmo com as dificuldades enfrentadas por mim e minhas irmãs, fomos privilegiadas, conseguimos concluir a Educação Básica, e posteriormente entrar no curso superior.

Estudei em comunidades rurais até completar o ginásio, atualmente denominado de Ensino Fundamental II, a maior parte dos estudos foram na comunidade de Quixabeira. Recordo-me dos diferentes espaços usados como escola, a sala no fundo da igreja e do galpão da associação até posteriormente construir a escola. Nesse contexto, a figura da professora Carminha, mulher negra, inspirava tamanha representatividade a ponto de me enxergar como uma futura professora. No meu imaginário tornava possível algo que era distante a minha realidade.

Ao chegar no Ensino Médio, fui estudar na sede do município, em Governador Mangabeira, enfrentando novos desafios, como acordar cedo, utilizar ônibus superlotado, pois só tinha um para atender a quatro comunidades. Quando o ônibus quebrava, como não tinha dinheiro para pagar o transporte, pegava carona juntamente com outros colegas no caminhão de um conhecido que tinha loja na sede do município

e fazia o favor de nos levar, mesmo preocupado, se caso viesse a acontecer alguma coisa, de que seria responsabilizado.

Nesse momento, senti o forte impacto de sair do meu lugar (campo) para ir estudar em outro local (cidade). Foi uma ocasião cheia de desafios, como alguns já citados acima, bem como de superar os preconceitos e estereótipos disseminados para uma jovem negra campesina, expressados por meio de piadas por parte dos colegas. Apesar de minha autoestima ter sido afetada por determinadas “brincadeiras” eu cuidei em não deixar que isso diminuísse a minha vontade de crescer e alçar voos.

No decorrer da minha trajetória educacional tive contato com diferentes professoras e professores. Existiam aqueles(as) que acreditavam nos estudantes do campo e no potencial que tínhamos os incentivos eram constantes, principalmente no estudo. Me sentia vitoriosa, valorizada, sobretudo em poder estar naquele espaço, devido às restrições acima citadas.

Porém, existiam outros que estavam ali somente para cumprir o papel e transmitir o conteúdo. Desse modo, a semente lançada pela professora Carminha ganhou terreno fértil com estímulo de alguns estagiários do curso de Agronomia² que me ensinaram na 8ª série dos anos finais. A convivência com esses estagiários foi meu primeiro contato com estudantes de nível superior, o que despertou em mim a curiosidade sobre os caminhos a serem trilhados para galgar uma vaga no curso superior.

E quando cheguei no Ensino Médio, recebi o adubo que precisava para acreditar na possibilidade de continuar, tive contato com professores(as) que tinham o intuito de educar para a liberdade, através de um ensino mais crítico e emancipatório, desse período destaco a presença do professor Jânio Roque que me apresentou outra Geografia, inspirando-me em cursar a licenciatura em Geografia; e do professor Luís Carlos Borges com suas aulas de história revolucionárias.

Simultaneamente, esses professores conduziam suas práxis na direção do desvelamento da minha realidade opressora, como assinala Paulo Freire (2020), apontando caminhos de possibilidades para uma aluna negra do campo, que era possível ocupar o espaço da Universidade. Fui a primeira da família a adentrar na

² Na época a escola era de responsabilidade do Estado e foram contratados os estagiários do curso de Agronomia da UFBA, situada na cidade de Cruz das Almas, que iam lecionar na comunidade de Quixabeira.

universidade pública, essa inserção ocorreu através da importante política pública de ações afirmativas, as cotas³, no curso de Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VI - Caetité em 14 de julho de 2004. Ingressar na universidade é um ato revolucionário para uma mulher negra e do campo, implica a ruptura de um ciclo determinado pela conjuntura social, de que trabalharia como doméstica na cidade.

Romper as cercas das estatísticas de ocupar o espaço da universidade só aumenta a responsabilidade e compromisso de prosseguir na luta, para que outros sujeitos adentrem também esse espaço e tantos outros que desejarem. A conquista das cotas é fruto da luta do movimento negro pela reparação histórica para que mulheres e homens ocupem espaços historicamente negados.

Recordo-me do momento festivo da aprovação no vestibular, da alegria de meus pais por terem uma filha que iria estudar na universidade, da etapa inicial do sonho de uma mulher negra campesina no anseio de aprender mais e obter o título de nível superior. Contudo, o fato de ir morar em outra cidade requeria recursos para a minha manutenção e isso não foi fácil. No primeiro semestre foi muito complicado o processo de adaptação, pois estava longe de casa, não trabalhava e minha mãe precisava mandar dinheiro juntamente com meu irmão para minhas despesas.

Na primeira semana como universitária fiz a inscrição para ser monitora do evento interdisciplinar sobre Graciliano Ramos, fui contemplada para ser monitora do querido professor e conterrâneo Jânio Roque que foi ministrar o minicurso nesse evento. Logo, surgiu a oportunidade de participar do II Encontro Baiano de Estudantes de Geografia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus, a partir dos debates vivenciados no evento tive a certeza de que realmente queria ser professora de geografia.

Costumo dizer que vivenciei a geografia em diferentes territórios e convivendo com diversos sujeitos. Nesse cenário, em meados do curso surge a oportunidade de fazer uma prova de transferência da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) campus VI (Caetité) para UNEB campus V (Santo Antônio de Jesus), possibilitando ficar mais perto dos meus familiares e reduzir os custos. Minha chegada ao Campus

³ O sistema de cotas para candidatos negros concorrentes nos cursos de graduação e pós-graduação, foi implantado em 2002 na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Em 2008, o sistema de reserva foi estendido para as populações indígenas. Vale destacar o pioneirismo da UNEB, e das universidades estaduais do Rio de Janeiro na adoção de uma política de Ação Afirmativas (Mattos, 2010).

V foi recheada de significados, tive a oportunidade de participar do Movimento Estudantil, organizar eventos, publicar trabalhos e de ir me constituindo professora comprometida na luta por uma educação pública e de qualidade. Desta forma, se consolidou a certeza de que “minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (Freire, 1996, p. 54).

Iniciei minha trajetória como docente em 2007, ainda como graduanda através do estágio pela prefeitura de Santo Antônio de Jesus para lecionar na comunidade rural da Mina do Sapé. Foi uma experiência muito importante, pois pude partilhar um pouco de minhas vivências como professora oriunda do campo que já havia passado por diversos preconceitos e que conhecia um pouco da realidade daqueles sujeitos.

Ao formar-me professora tive a grande alegria de ensinar em Quixabeira por meio de um contrato, esse momento foi esperado com muita ansiedade e satisfação, pois retornar à escola em que estudei, ser colega dos meus professores, contribuir com a educação da comunidade que me constituiu como ser humano e profissional, foi muito gratificante.

Concluída a graduação comecei a me dedicar para passar em concurso público, e no ano de 2010 fui aprovada no concurso do município de Cairu, com lotação na Ilha de Boipeba. Foi um ano muito marcante, pois passei também na Especialização em Educação a Distância pela Universidade Aberta, ofertada pela UNEB.

No ano de 2011, sou convocada para assumir o concurso na Ilha de Boipeba. De início tentei negociar para ficar numa localidade mais próxima da sede Cairu, tendo em vista que se trata de um município arquipélago com comunidades de difícil acesso. A chegada na comunidade foi um pouco tumultuada, pois várias pessoas perderam o contrato trabalhista de muitos anos, então era vista como alguém que veio retirar a vaga dos nativos(as).

Logo após iniciar o trabalho em Boipeba, começaram também as aulas da especialização, organizada no formato à distância, um encontro presencial no mês na cidade de Feira de Santana, e as outras atividades eram desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Foi um período de sufoco para acompanhar as atividades, pois o acesso à internet nessa época na ilha era bem restrito, a instalação da internet era muito cara, assim acessava a internet na escola nos horários vagos e

na casa de uma amiga, nos finais de semana para dá conta das atividades. Estudar o uso das tecnologias na educação não fazia parte dos meus planos nesse momento, mas foi o meio que encontrei de continuar meu processo de qualificação numa instituição pública.

O estudo sobre as novas tecnologias na educação, sobretudo, de suas potencialidades no ensino de geografia foi importante, pois pude ter acesso a vários instrumentos que poderiam potencializar as aulas. Ao mesmo tempo veio a frustração de fazer parte do grupo populacional excluído do processo de inclusão digital juntamente com meus alunos. Como aplicar esse conhecimento se não tínhamos os instrumentos para tal.

Vivenciei o estágio probatório institucional e o da comunidade também. Levou um tempo para que tivesse a confiança dos pais. Procurei me inteirar das questões da comunidade com a companheira Letícia que já morava há alguns anos na ilha e já desenvolvia trabalhos na área ambiental, me inseri também em outros espaços coletivos de diálogos da comunidade. Assim, aos poucos minha identidade de professora foi se constituindo nesse território.

No início da docência nessa comunidade, observei as especificidades educacionais desse território, uma localidade com aspectos geográficos, econômicos, sociais e culturais diferenciados que tem a maritimidade como elemento constituinte da formação da identidade dos sujeitos.

Como originária do campo, que tem o modo de vivência ligado ao cultivo da terra ao chegar nesse território para trabalhar, percebi que os modos de vida são diferentes, pois suas atividades de trabalho estão concentradas na relação com o mar, através da pesca artesanal, da mariscagem, cujas atividades vem se enfraquecendo por conta do crescimento das atividades turísticas de cunho capitalistas nos últimos dez anos na ilha de Boipeba.

Na comunidade de Velha Boipeba está localizada a única escola dos Anos Finais que atende aos filhos da classe trabalhadora, marisqueiras, pescadores, assalariados, autônomos, quilombolas e de migrantes oriundos de outros estados e países. Uma escola com sujeitos diversos necessita ter um currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemplem a diversidade dos sujeitos que atende.

As experiências profissionais em escolas localizadas no campo me fizeram refletir sobre o quanto minha formação foi incompleta, pois não tive nenhum

componente e nem diálogos na graduação que tratava da educação para os povos do campo. Minha formação estava pautada no paradigma urbano, como pontua Arroyo (2012) como “protótipo único” com modelo único de formação docente para atender a todos os contextos.

A prática docente gera inquietações para educadores(as) comprometidos(as) com a construção de uma sociedade emancipada, levando a contribuir na formação de sujeitos instrumentalizados para transformar seu território e a sociedade. Assim, nesses treze anos de trabalho na escola, de conviver com a comunidade, de contribuir com uma proposta de educação contextual a realidade dos sujeitos me fez pensar sobre a necessidade de buscar estudos sobre a temática da Educação do Campo.

O diálogo no município e na escola sobre a Educação do Campo ficou mais latente no processo de reelaboração curricular que ocorreu no meio da pandemia no ano de 2020. Os estudos para reelaboração do currículo foram iniciados no grupo maior com os professores da rede que se dispuseram a participar dessa construção coletiva e depois direcionados em grupos específicos por área do conhecimento.

No processo de busca por entender sobre o projeto de Educação do Campo no ano de 2020, curso o componente Formação do Educador do Campo como aluna especial no Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), da Universidade Federal do Recôncavo. Nesse componente passei a me articular e ficar informada dos eventos e de formações para professores(as) que trabalham em escolas do campo.

Assim, fiquei sabendo do projeto de extensão para o fortalecimento da Educação do Campo promovido pelo Centro Acadêmico de Educação e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT/UNEB), que já estava em andamento, prontamente entrei em contato com a coordenação e pude efetivar a inscrição.

Participei também do Curso de formação em Experimentos Pedagógicos para Escolas do Campo realizado Instituto Federal Baiano (IF Baiano) – Campus Santa Inês. O processo formativo por meio dos eventos supracitados, foram de extrema relevância, pois me ajudou a compreender sobre o projeto de Educação do Campo. Esse movimento contribuiu significativamente na organização do meu trabalho pedagógico e na reflexão sobre a necessidade da materialização do projeto de Educação do Campo na escola.

Sendo assim, a realização desta pesquisa está vinculada à minha trajetória de vida, na condição de oriunda do campo, filha de trabalhadores do campo e pertencente a classe trabalhadora na condição de professora de Geografia. Este vínculo me conduziu a traçar esse diálogo da Educação do Campo na escola que atuo, tendo em vista que o território é permeado de práticas colonizadoras, impositoras e hegemônicas. Em que se faz necessário possibilitar o debate sobre as concepções de Educação do Campo que tem orientado e pautado as ações da referida escola.

A Educação do Campo nasce da luta da classe trabalhadora pelo direito à terra, se contrapondo ao modelo de escolarização ofertado a esses sujeitos historicamente. Sua gênese tem na centralidade a luta pela terra, mas no processo de constituição dessa educação se juntam a esse coletivo outros movimentos e sujeitos com suas pautas de lutas ampliando esse debate para a diversidade de sujeitos camponeses que compõem os povos do campo.

Ao longo da caminhada de consolidação desse projeto educativo e societário, diferentes espaços vêm sendo ocupados na sociedade brasileira, no âmbito das políticas públicas com o conjunto de leis, inserção da temática nas universidades públicas, publicações, criação da coordenação de Educação do Campo dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), fóruns nas esferas nacional e estadual, coordenações nas Secretarias municipais de Educação na perspectiva de superar a negação histórica educacional. Nesse cenário, a escola ocupa um papel fundamental ao cumprir sua função social possibilitando uma formação que atenda os diferentes grupos sociais do campo, possibilitando uma educação que instrumentalize os sujeitos para se libertarem das amarras da opressão e transforme sua realidade.

Contudo, a Educação do Campo também encontra desafios postos a sua materialização, frente a luta pela efetivação das políticas públicas, ao rompimento com o paradigma da educação rural ainda presente nas escolas do campo, ao currículo e PPP desvinculados da realidade contextual dos sujeitos do campo, cuja intencionalidade está pautada na formação dentro da lógica do capital e ao fechamento das escolas campo. Outro desafio posto a Educação do Campo que vem sendo pontuado por expoentes desse movimento como Roseli Caldart⁴ e Maria do

⁴ Do setor de educação do MST e do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Socorro Silva⁵, é sobre a necessidade de ampliação do debate para atender a diversidade dos sujeitos do campo expressos nos territórios das águas e das florestas, de que é preciso ampliar o debate e os estudos acerca desses grupos sociais do campo.

Diante da relevância, de se consolidar a Educação do Campo na escola estudada que seja emancipatória, contextual a realidade dos sujeitos, se preocupe com as questões ambientais, valorize os saberes e a cultura dos sujeitos que atende, é que surge a questão da pesquisa: Qual a concepção dos(das) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus⁶, localizado na Ilha de Boipeba no município de Cairu-BA, sobre a Educação do Campo?

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral analisar como os(as) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus localizado na Ilha de Boipeba no município de Cairu-BA, concebem a Educação do Campo. E como objetivos específicos: sistematizar as concepções que os(as) professores(as) do Colégio Carolina Maria de Jesus têm sobre a Educação do Campo; identificar os desafios apontados pelos(as) professores(as) para a materialização da Educação do Campo no Colégio Carolina Maria de Jesus; apontar proposições coletivas que levem a materialidade da Educação do Campo no cotidiano do Colégio Carolina Maria de Jesus.

A pesquisa justifica-se por possibilitar o movimento de reflexão e ação concernente a educação para os povos do campo na escola pesquisada, que se localiza no território das águas (ilha), sendo oportuno para pensar e ressignificar essas concepções possibilitando que outros caminhos sejam apontados e/ou revistos. É importante também por que possibilita a ampliação do debate da Educação do Campo na singularidade dos sujeitos nesse território ao possibilitar que, estes tenham o direito a educação específica assegurado com práticas e ações educativas condizentes com a realidade contextual destes.

Além disso, esta discussão é relevante diante do crescimento avassalador das atividades turísticas de cunho capitalista e de projetos voltados para o capital na Ilha

⁵ Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. Diretora de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

⁶ Nome fictício usado para preservar a identidade do Colégio, da Rede Municipal de Educação de Cairu- BA.

de Boipeba, cujo território vem sendo ameaçados por essas forças, torna-se de suma relevância o estudo que leve a reflexão e demarcação da concepção de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais no fortalecimento da escola na perspectiva de formar sujeitos dispostos a enfrentarem essa lógica de desenvolvimento.

A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa, sendo utilizado para obtenção dos dados os instrumentos do questionário e da entrevista semiestruturada com os (as) colaboradores da pesquisa os (as) professores (as) do Colégio Carolina Maria de Jesus. Os autores que embasaram a pesquisa foram: Arroyo (2012; 2014), Caldart (2004; 2009; 2011; 2012; 2023; 2024), Fernandes e Molina (2004), Kolling; Ceriulli e Caldart (2002; 2012), Molina (2015), Moura; Santos e Pimenta (2020), Stedile (2012; 2013), Molina e Sá (2012), Hage, Lima e Souza (2017), Martins (2020), dentre outros que contribuíram para a discussão referentes a Educação do Campo, Escola do Campo, Identidade da escola do campo.

Desse modo, a dissertação está estruturada da seguinte maneira: além dessa introdução que trago um pouco da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional que mostram como cheguei até a temática investigada. O primeiro capítulo versa sobre a construção histórica da Educação do Campo pautado na luta pela terra elemento central na luta por outros direitos como a escolarização dos sujeitos camponeses. Assim, fazemos uma breve explanação da contribuição de alguns movimentos de luta na busca desses direitos que levou a constituição de uma educação construída com e para os povos do campo que reconheça e respeite sua diversidade. Apresentamos também algumas conquistas no âmbito da legalidade, com marcadores importantes para essa educação, bem como o diálogo sobre a identidade da escola do campo e o perfil de educador(a) para atuar nesse espaço.

No segundo capítulo, trazemos o caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento da pesquisa, a abordagem, os instrumentos utilizados para obtenção de dados, o campo empírico, os sujeitos colaboradores da investigação e a análise dos dados. O terceiro e último capítulo desta pesquisa, aborda sobre a sistematização, análises e reflexões acerca dos dados obtidos a partir das concepções dos(das) professores(as). E por fim, as considerações finais.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Neste capítulo apresentamos o movimento histórico de constituição da Educação do Campo, forjada nas lutas históricas dos movimentos sociais e sindicais do campo pela democratização da terra, Reforma Agrária e pela escolarização dos sujeitos. Esses movimentos em estado de luta pautaram a construção de uma educação com e para os sujeitos camponeses em sua diversidade, bem como conquistaram políticas públicas específicas para esta educação. Todo este processo contribuiu para a materialização de um projeto educativo nas escolas do campo, que requer educadores e educadoras com formação específica para atuar nas escolas.

1.1 A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL E OS PROJETOS QUE DISPUTAM O CAMPO

A compreensão da Educação do Campo perpassa pelo entendimento de como se estruturou o modelo de organização social, econômico e político iniciado no Brasil com o processo de colonização. A implantação desse modelo levou a subalternidade, desigualdade e negação de direitos básicos à população camponesa. Assim, o entendimento da questão agrária é um elemento fundante para compreensão da luta pela terra e dos projetos em disputa que vão se esboçando no campo pela agricultura e escolarização dos sujeitos.

De acordo com Stedile (2012), o processo de invasão do território brasileiro pelo colonizador português determinou o modelo agrário vigente. Conforme aponta a história, as populações que habitavam esse território tinham sua vivência baseada no comunismo primitivo, em que não havia posse dos bens da natureza, os quais eram de uso coletivo para assegurar a sobrevivência das populações. Esse cenário é modificado com a chegada dos portugueses, em 1500, financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu. Os colonizadores conseguiram dominar o território por meio da repressão e cooptação dos povos submetendo-os às suas regras, cultura e seu modo de produção.

Neste contexto, a apropriação dos bens da natureza passa a ser colocada sobre as regras do capitalismo mercantil, em que as atividades agrícolas e extrativistas visavam o lucro e tinham como destino a metrópole, configurando um modelo de produção que foi intitulado de agroexportador. A produção agrícola foi

organizada por meio da *plantation*, que tem como característica a utilização de grandes extensões de terras, a prática da monocultura e o uso da mão de obra escravizada.

Não havia nesse momento a propriedade da terra, porque a Coroa portuguesa tinha o monopólio de toda a propriedade, porém, pela necessidade de se produzir mais e incentivar os capitalistas a investirem na produção para exportação, optaram pela “concessão de uso” com direito hereditário, o que permitia aos herdeiros a continuidade com a posse da terra para explorar, mas não poderiam vender (Stedile, 2012).

Stedile (2012, p. 639), ancorado nos estudos de Karl Marx (1998) sobre o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, pontua que a terra não poderia ser considerada uma mercadoria, porque não resulta do trabalho humano, “é um bem da natureza; portanto não tem valor em si.” Contudo, quando se passa a conceber esse bem como propriedade privada, enquadra - se nas mesmas normas do capitalismo.

A terra passa ser constituída como propriedade privada no Brasil com a Lei de Terras, em 1850. Para Gorgen (2004, p. 17), a referida lei implementava que “quem já tinha terra doada pela Coroa podia legalizar tornando-se dono, quem não tinha, daí para diante só poderia ter se comprado”. Sendo assim, a Lei de Terras tornou-se um empecilho para que os trabalhadores escravizados que seriam libertos se tornassem camponeses, visto que não possuíam recursos para adquirir terras. Assim, a Lei de terras no Brasil oportunizou a base legal para o “batistério do latifúndio” (Stedile, 2012, p. 25), pois através da mesma é que foi regulamentada a grande propriedade rural que embasa a estrutura desigual da propriedade de terras no país e que gerou as desigualdades até os dias atuais no campo brasileiro.

Com o fim da escravidão, através da Lei Áurea, de 1888, os trabalhadores escravizados foram impedidos de se tornarem camponeses, restando-lhes a venda de sua força de trabalho nas cidades, e, sem recursos foram morar nos piores lugares como áreas de morros e manguezais que não eram de interesse dos capitalistas, dando início às favelas. Stedile (2012) descreve como ficou a condição dos trabalhadores escravizados após a Lei Áurea:

[...] com o impedimento de os mesmos se transformarem em camponeses, quase dois milhões de adultos ex-escravos saem das fazendas, das senzalas, abandonando o trabalho agrícola, e se dirigem para as cidades, em busca de alguma alternativa de

sobrevivência, agora vendendo "livremente" sua força de trabalho. Como ex-escravos, pobres, literalmente despossuídos de qualquer bem, resta-lhes a única alternativa de buscar sua sobrevivência nas cidades portuárias, onde pelo menos havia trabalho que exigia apenas força física: carregar e descarregar navios. E, pela mesma lei de terras, eles foram impedidos de se apossarem de terrenos e, assim, de construir suas moradias: os melhores terrenos nas cidades já eram propriedade privada dos capitalistas, dos comerciantes etc. Esses trabalhadores negros foram, então, à busca do resto, dos piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessavam ao capitalista. Assim, tiveram início as favelas. A lei de terras é também a "mãe" das favelas nas cidades brasileiras (Stedile, 2012, p. 26).

Para substituir a mão de obra escravizada, chega ao Brasil os imigrantes europeus, que eram camponeses pobres para trabalhar nas fazendas atraídos pela Coroa portuguesa. Para Santos, Paludo e Oliveira (2010), neste cenário vai sendo constituída a agricultura camponesa com os pequenos agricultores produzindo de modo diverso, para seu sustento e para o mercado interno, com a utilização da mão de obra familiar. Neste contexto de formação do campesinato brasileiro, Stedile (2012) ainda acrescenta que se deu em duas linhas: a primeira já supracitada, formada pelos camponeses pobres da Europa; e a outra é a de que o campesinato se originou do processo de miscigenação que foi se formando entre os povos indígenas, negros e brancos no decorrer dos 400 anos de colonização.

A história econômica do Brasil é marcada por uma nova fase, no período de 1930 a 1964, momento em que a industrialização ganha força no país e a agricultura passa a ser subordinada a indústria, com a substituição da agricultura convencional pela agricultura moderna, como aponta Stedile (2012), e passa a ser introduzida na agricultura por meio do capital máquinas, ferramentas e venenos produzidos pela indústria. Tal processo de modernização da agricultura implicou em expulsar os trabalhadores do campo para morar na cidade, uma vez que esses trabalhadores não tinham mais terra para viver e trabalhar.

O campo brasileiro foi inserido na lógica da Revolução Verde no período da ditadura militar, que, segundo Pereira (2012), foi um pacote tecnológico pautado numa ideologia de progresso por meio da mecanização, utilização de insumos químicos e sementes produzidas em laboratórios. A utilização desse pacote tem por base o uso de técnicas que elevaria a produção de alimentos no mundo e resolveria o problema da fome, sobretudo nos países mais pobres economicamente. No entanto, a Revolução Verde contribuiu para acentuar a desigualdade social com a concentração

de terra, não resolveu a questão da fome e vem provocando vários problemas ambientais como a redução da biodiversidade e a contaminação por meio dos agrotóxicos.

Corroborando com esta discussão, Gorgen (2004 *apud* Santos; Paludo; Oliveira, 2010, p. 46), divide a Revolução Verde em três fases. A primeira iniciada de 1960 até 1990, com aumento da área de cultivo e ampliação da monocultura por meio da lavoura de grãos, soja, trigo, arroz e etc. O modelo de desenvolvimento imposto para o campo acarretou no aumento do êxodo rural e conseqüentemente no inchaço das periferias das grandes cidades. A segunda fase compreendida de 1990 a 1999, é marcada pelo aumento da modernização do campo, da lucratividade das empresas e de agricultores endividados, o que exigiu uma integração maior da produção com a “agroindústria e empresas de exportação”.

A partir dos anos 2000 é iniciada a terceira fase, que ainda está em curso na contemporaneidade, como pontuam Gorgen (2004 *apud* Santos; Paludo; Oliveira, 2010, p. 46), e está representada pelo agronegócio. Fase marcada pelo aumento no custo da produção com uso de alta tecnologia, de plantas transgênicas e de controle da produção com métodos rigorosos.

Atualmente, o capitalismo atua no campo por meio do agronegócio, que pauta o crescimento do campo por meio da modernização conservadora sob a direção das transnacionais. Essas empresas têm atuado na agricultura com o controle da produção agrícola no comércio mundial, que ocorre desde a fabricação de máquinas, insumos e produtos da agroindústria. São os mesmos grupos que controlam tudo desde a produção até o comércio dos produtos.

Levando em consideração as concepções ideológicas do agronegócio, Fernandes e Molina (2004), consideram como:

O novo nome do modelo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista. Esse modelo não é novo, sua origem está no sistema *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação. Desde os princípios do capitalismo em suas diferentes fases, esse modelo passa por modificações e adaptações, intensificando a exploração da terra e do homem (Fernandes; Molina, 2004, p. 40).

Compreender o processo histórico de organização da produção desde o período colonial é essencial para refletir sobre as marcas deixadas e suas implicações no modelo agrário brasileiro. Esse processo resultou na desigual concentração de

terras, nas dificuldades enfrentadas pelo camponês para sua sobrevivência e nos conflitos dos projetos de agricultura em disputa no campo brasileiro.

Nessa disputa, temos em sociedade dois projetos na agricultura. De um lado, a agricultura capitalista representada pelo agronegócio, que se baseia na monocultura, concentração de terras, uso de agrotóxicos, fertilizantes e máquinas para aumentar a produção, expulsando os habitantes do campo. Em contrapartida, encontramos a agricultura camponesa, caracterizada pela produção diversificada, técnicas agroecológicas sem uso de venenos, e que garante a permanência de mulheres e homens no campo.

O agronegócio é apresentado para a sociedade com uma nova roupagem, sua imagem é disseminada pelos meios de comunicação como algo positivo, economicamente rentável com aumento da produção e de lucros. Se expressa, ainda, como a única via de desenvolvimento possível para produção agrícola do país, ao se colocar acima das técnicas ancestrais milenares utilizadas pelos povos tradicionais, para produzirem uma agricultura sem utilização de insumos. No entanto, não é revelada a outra face desse modelo de produção, como o número de pessoas que são excluídas desse processo e que culmina no aumento das desigualdades no campo.

É um modelo que concentra a terra e vem expandindo cada vez mais sua fronteira agrícola, se apropria dos bens da natureza e da biodiversidade para fins lucrativos e com isso gera conflitos sociais no campo. Seu foco é a produção de *commodities*⁷ para abastecer o mercado externo, e não a produção de alimentos para a população interna do país. A esse respeito, Stedile (2013) denuncia que o modelo baseado na produção de commodities:

Passa a dominar e utilizar cada vez mais terras férteis para a produção de agrocombustíveis, para “alimentar” os tanques dos automóveis de transporte individual, a plantação industrial de árvores homogêneas para celulose, destinadas às embalagens da indústria, e a energia na forma de carvão vegetal (Stedile, 2013, p. 33).

⁷ Commodities são produtos de origem agropecuária ou de extração mineral, em estado bruto ou pequeno grau de industrialização, produzidos em larga escala e destinados ao comércio externo. Seus preços são determinados pela oferta e procura internacional da mercadoria. No Brasil, as principais commodities são o café, a soja, o trigo e o petróleo. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/commodities-definicao#:~:text=Commodities%20s%C3%A3o%20produtos%20de%20origem,e%20procura%20interacional%20da%20mercadoria>. Acesso em 07 de nov. 2023.

O Brasil é um dos países de maior concentração fundiária do mundo, fato que decorre do processo de acesso à terra ao longo da história e que vem se intensificando até os dias atuais com o agronegócio. Os dados do Censo Agropecuário de 2017, revelam o aumento da concentração de terras quando comparado ao Censo de 2006, ao mostrar o aumento das áreas ocupadas pelos estabelecimentos que tem 1.000 hectares ou mais, de 45% para 47,52%. Os dados apontam também que dos 5.072.152 estabelecimentos rurais que existem no país, a metade possui 10 hectares e somente 2,28% das terras são utilizadas para agropecuária. Em contrapartida, as 50.865 propriedades equivalem a 1% do total de estabelecimentos rurais concentrando 47,52% das terras agrícolas (Malerba, 2022).

Essa concentração fundiária desigual no país é demarcada desde o longo processo histórico, iniciada com a chegada dos colonizadores portugueses através do uso e posse das terras nesse território, como já pontuado, e tem se intensificado com o agronegócio, avanço do capital na apropriação do território e dos bens da natureza. Conseqüentemente, aumentam os conflitos sociais no campo e a violência, característica marcante da questão agrária brasileira.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) documenta esses conflitos desde 1985, trazendo dados sobre a realidade dos conflitos no campo envolvendo terra, água e trabalho. Os dados da CPT (2022), apontam que foram registradas 2.018 ocorrências de conflitos no campo, envolvendo 909.450 pessoas. Esses acontecimentos abarcam ações violentas contra a população camponesa, que resultou no número assustador de 47 assassinatos, em comparação com o ano de 2021, indicando o aumento de 30,56% (CPT, 2022).

Frente ao modelo hegemônico de desenvolvimento para o campo – o agronegócio – que concentra terra, expulsa os sujeitos camponeses e gera conflitos, os movimentos sociais do campo fazem a resistência se contrapondo com a agricultura camponesa pautada numa produção diversificada, saudável e embasada nos princípios da agroecologia. Carvalho e Costa (2012, p. 29) concebem a agricultura camponesa como aquela que: “[...] incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa.” A agricultura camponesa está fundamentada em outras bases de produção visando

fortalecer os camponeses, a reprodução da família e concebendo outra forma de se relacionar com a natureza.

A agricultura camponesa tem um importante papel na sociedade brasileira, que é o da produção de alimentos, sendo a principal produtora de alimento para o abastecimento interno e tem se tornado uma alternativa de alcance da soberania alimentar no país (Carvalho; Costa, 2012).

Lutar contra o modelo hegemônico de agricultura está atrelado a luta pela terra, por Reforma Agrária, defesa dos territórios e pelos bens da natureza. É uma luta que ocorre contra o capital – que tem o apoio do Estado para legitimar a concentração de terras e a construção de empreendimentos nas comunidades camponesas, sejam elas quilombolas, ribeirinhas, da pesca artesanal, desconsiderando as singularidades dos modos de vida dos grupos sociais no seu território.

A forma pensada pelo capital para o uso da terra e dos bens da natureza diverge das intencionalidades dos grupos sociais que vivem nesses territórios, tendo em vista que o primeiro visa a exploração e destruição desses bens transformando-os em mercadoria, enquanto o segundo concebe-o como um bem, ao utilizar para produzir sua existência de forma sustentável (Jesus; Lourenço, 2022). O modo de produção capitalista tem avançado cada vez mais nas áreas das comunidades camponesas, destruindo a natureza e mercantilizando-a, ao impor sua lógica de produção que não considera os grupos sociais que vivem e trabalham nesses territórios.

No campo que se insere a pesquisa, território das águas, mas especificamente o marítimo (ilha), onde os moradores produzem sua existência por meio da pesca artesanal, da mariscagem e das atividades turísticas também vem sendo alvo das investidas do capital, expressadas na apropriação de terras para construção de empreendimentos, rede hoteleira e no cercamento das praias. Na baila dessa discussão, Rios (2017) pontua que os territórios marítimos onde se desenvolve a pesca artesanal:

Nas últimas décadas, têm sido um dos principais espaços ocupados pelos empreendimentos industriais nos diversos setores, e assim como pelo setor turístico e mobiliário, tal fato tem se convertido em inúmeras disputas territoriais, visto a divergência de interesses, agentes e usos (Rios, 2017, p. 59).

Contra o avanço do capital neste território, baseado no discurso desenvolvimentista que promete gerar emprego e renda, a comunidade vem se organizando coletivamente para denunciar as ações que têm impedido sua reprodução social. Um exemplo são as denúncias contra a construção de empreendimentos que descaracterizam o território e causam impactos socioambientais. Além disso, a instalação de cercas em locais proibidos na praia, feita por uma empresa que detém vastas extensões de terra na comunidade, tem impedido os moradores de trabalhar e acessar caminhos tradicionais.

É válido ressaltar a articulação entre os espaços marítimos e terrestres para a realização das diversas atividades e para a reprodução dos grupos sociais no território. Nessa direção, Paixão (2020, p. 49) aponta que a configuração do território acontece “[...] não só pelo mar, onde realizam suas extrações, mas da terra, onde estabelece relações simbólicas e concretas como partes constitutivas dos seus modos de viver”.

Desse modo, por toda diversidade expressa nesses espaços, a luta dos movimentos sociais do campo pela agricultura camponesa, pela terra, em defesa dos territórios, dos povos indígenas, dos quilombolas, das águas e das florestas, é também por uma educação que respeite as especificidades camponesas, seus saberes, cultura e emancipe os sujeitos, como pauta os movimentos sociais do campo com o projeto da Educação do Campo⁸. Para Fernandes e Molina (2004):

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que a executam. Neste sentido, a concepção de campo e de educação deve contemplar o desenvolvimento territorial das famílias que trabalham e vivem da terra. A agricultura camponesa vive em confronto permanente com a agricultura capitalista. E se o agronegócio avança, também avançam os movimentos camponeses na construção de seus territórios (Fernandes; Molina, 2004, p. 43).

A Educação do Campo é um projeto de educação e sociedade protagonizado pela classe trabalhadora do campo, que pauta a defesa da agricultura camponesa e dos territórios em que vivem e trabalham os sujeitos, ao fazer o enfrentamento ao modelo agrícola capitalista representado pelo agronegócio e ao avanço do capital nos territórios camponeses. O agronegócio visa o desenvolvimento do campo sem agricultores e com a exploração dos territórios, este modelo está ligado ao projeto de

⁸ Discutiremos sobre o projeto da Educação do Campo na seção 1.3.

educação rural ofertado aos povos do campo ao longo da história, com uma proposta educacional pensada para domesticar os sujeitos, integrar ao modelo econômico, reforçar os estereótipos de atraso, inferioridade de sujeitos desprovidos de saber e cultura.

Como exemplo dos modelos em disputa no campo brasileiro, apresentamos o quadro a seguir, que demonstra de forma comparativa as intencionalidades antagônicas dos projetos em disputa pela agricultura e escolarização dos sujeitos.

Quadro 1: Comparação entre os projetos em disputa no campo brasileiro

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura – commodities	Policultura - uso múltiplo dos recursos naturais
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e para exportação
Cultivo e criação onde predominam as espécies exóticas	Cultivo e criação onde predominam as espécies nativas e da cultura local
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevados níveis de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de emprego	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas - desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano-rural
Campo com pouca gente	Campo com muita gente, com casa, com escola...
Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Paradigma da educação rural	Paradigma da Educação do Campo
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada-festa, danças, poesias, músicas (...).

AGRO-NEGÓCIO	AGRI-CULTURA
--------------	--------------

Fonte: Fernandes; Molina, (2004, p. 51).

No cenário de contradição e desigualdade, é que foram se delineando no campo brasileiro os conflitos pelos projetos de desenvolvimento, como já foi citado nesse texto, e também pela escolarização da classe trabalhadora camponesa, negada historicamente em sua diversidade sociocultural, e que vem sendo disputada pelo agronegócio atualmente. A população camponesa teve historicamente o processo de escolarização negligenciada. A educação para esses sujeitos associou-se à precariedade, ao atraso, a má qualidade, aos recursos escassos e ao currículo descontextualizado. Os poucos programas e/ou políticas que ocorreram no Brasil para a educação rural chegaram prontos para a população, não foram pensados e nem elaborados pelos sujeitos (Fernandes; Molina, 2004).

Nessa conjuntura, a educação ofertada aos povos do campo chega de forma tardia, os indicativos da educação regular só aparecem no final do Império com objetivo de atender, “as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país” (Calazans, 1993, p. 15). Tendo em vista que, a organização social do Brasil estava fundamentada no latifúndio e trabalho escravo e não precisava de mão de obra especializada até então, não se pensava em educação para esses povos.

Na medida em que a sociedade passa por transformações advindas com o processo de industrialização, se faz necessário pensar em processos de escolarização que atenda às necessidades do contexto, como assevera, Calazans (1993):

As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder do campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios (Calazans, 1993, p. 16).

O modelo educacional em questão foi concebido pelo patronato para controlar os trabalhadores que tinham acesso à escola, uma educação domesticadora a serviço das elites latifundiárias, com o intuito de manter a ordem. Reforçamos que essa proposta educacional não atendia às necessidades da classe trabalhadora, não fortalecia sua identidade e tampouco considerava caminhos para melhorar as condições dos sujeitos camponeses.

Para Ribeiro (2012, p. 297) “mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de “modernização do campo [...]”. Vê-se que a proposta educativa desenvolvida para a população camponesa teve como finalidade a adaptação do sujeito do campo ao modelo vigente, haja vista que a concepção de campo e de camponês estavam vinculadas a estereótipos de atraso com sujeitos que precisavam ser inseridos na lógica urbana.

Corroborando com Oliveira e Campos (2012, p. 238), a educação rural tinha “como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivíssimo e à idealização de um mundo do trabalho urbano [...]”. Dessa maneira, esse modelo de escolarização foi pensado no país tendo como parâmetro o urbano que concebeu o campo como lugar de atraso e de inferioridade que servia simplesmente para a produção.

Neste cenário, pontuamos as ideias contrárias ao ideal urbano, o ruralismo pedagógico. Segundo Calazans (1993), no período de 1930 há uma consolidação dos ideais do ruralismo pedagógico influenciado pelo grupo dos pioneiros da educação⁹, cujas ideias estavam na efervescência desde 1920, com a proposta de uma educação mais próxima da realidade camponesa diferente da escola urbana e de fixação do homem ao campo devido ao inchaço nas cidades. As ideias do ruralismo para Moura (2018), demonstram uma preocupação com os povos do campo, no entanto haviam outros interesses como atender as necessidades da oligarquia rural para evitar que o campo ficasse sem mão-de-obra.

Considerando o que foi apresentado, percebemos que as intencionalidades para tal modelo educacional estiveram associadas aos interesses das elites dominantes com intenções distintas no decorrer da história, para atender as necessidades do contexto econômico vigente, como instrumento de controle e manutenção da ordem, no intuito de conter a migração e para capacitação para mão de obra na cidade.

Frente a essa realidade, a classe trabalhadora organizada se levantou para contestar esse modelo de escolarização, reivindicando um projeto educacional pensado com e para os sujeitos do campo, que fosse condizente com sua realidade,

⁹ Grupo de educadores e teóricos brasileiros que elaboram um manifesto em defesa da escola pública, gratuita e laica, dentre estes podemos destacar: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão (Silva, 2006, p. 67).

valorizasse sua identidade, cultura e promova a transformação social. Nessa perspectiva, Bogo (2016) pontua que:

[...] a classe dominante do campo organizada propõe um projeto educativo para os trabalhadores integrarem, e assumirem o seu modo de vida como único possível. Do outro lado, a classe trabalhadora organizada nos diversos movimentos sociais e sindicais concebe a educação como estratégia auxiliar na formação de seus sujeitos tendo em vista a transformação social (Bogo, 2016, p. 30).

As disputas pela escolarização dos sujeitos do campo estão postas através dos projetos educativos e de suas intencionalidades divergentes. Para a classe dominante, o que importa é manutenção da ideologia dominante em oposição à classe trabalhadora propõe um projeto educativo contra-hegemônico, que visa processos educativos que instrumentalizem os sujeitos a se libertarem da opressão e dominação. Essa disputa de projetos educativos “[...] se dá, considerando que a educação é elemento chave na configuração e transmissão de modo de pensar, da formação de uma consciência que se coaduna com as ideias das classes, especialmente do modelo hegemônico de pensar” (Costa; Batista, 2021, p. 3).

Conforme asseverado, o campo brasileiro foi configurado por projetos que estão em conflito pelos modelos de agricultura, território e pela escolarização dos sujeitos do campo. As lutas travadas pelos movimentos sociais vão na contramão da proposta hegemônica, pautando-se na defesa da população camponesa pelo direito de viver e trabalhar na terra, no território e por uma educação contextual e transformadora.

Na seção a seguir serão apresentados alguns movimentos camponeses importantes que fizeram e continuam fazendo a resistência na luta pela terra e pela escolarização para a população camponesa.

1.2 CONTRIBUIÇÕES DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA TERRA E EDUCAÇÃO

Ao longo da história do Brasil, diferentes grupos se organizaram para lutar pelo direito à terra. Tratam-se de organizações e movimentos que ocorreram desde a chegada dos colonizadores e continuam acontecendo até os dias atuais. Não pretendemos trazer aqui um apanhado histórico aprofundado sobre os movimentos

sociais camponeses, mas sim pontuar as contribuições de alguns deles no processo de luta pela terra e por outros direitos, como a educação.

A classe trabalhadora do campo resistiu e continua fazendo resistência à negação de direitos. As lutas foram iniciadas desde a chegada dos colonizadores com os povos indígenas ao reagirem a invasão portuguesa, com os negros que lutaram contra a escravização constituindo os quilombos e pelos movimentos sociais do campo e sindicais que vem no decorrer da história lutando pela terra e por direitos sociais. Essa resistência camponesa é demonstrada nos movimentos expressos em Canudos (1896 -1897) na Bahia e Contestado (1912-1916) no Sul do Brasil.

Além dos movimentos supracitados, Silva (2006, p.73), destaca a contribuição de outros três que foram organizados entre 1954 a 1964, “que deram uma outra fisionomia ao debate e as lutas dos camponeses(as) no país”, a saber: União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), as Ligas Camponesas e o Movimento de Agricultores Sem Terra (MASTER). Para a autora, esses movimentos, no período em que existiram, alcançaram conquistas significativas para a classe.

As Ligas Camponesas, “sacudiram o campo nordestino e ganharam projeções nacionais”, como pontua Oliveira (2001, p.190). O movimento iniciou se opondo em pagar foro aos donos de engenho e depois tornou-se um movimento na luta pela Reforma Agrária, que teve início em Pernambuco no ano de 1955 e estendeu-se por diversos estados nordestinos. Sobre esse movimento, Silva (2006) assevera que:

[...] os camponeses organizados faziam um trabalho de denúncia, agitação, resistência na terra e mobilizações. As ligas utilizavam diferentes estratégias para organizar e formar os trabalhadores: conversas na feira, na missa, nos locais de trabalho, boletins, cordéis, etc..., e dentre as reivindicações das Ligas a escola já aparecia como um direito importante para os trabalhadores (as) do campo (Silva, 2006, p. 73).

Com o golpe de 1964, os movimentos sociais têm suas atividades refreadas, retornando com força nas décadas seguintes com o processo de redemocratização do país, o que recoloca os movimentos de forma mais ativa no processo de luta pelo direito à terra na década de 1980, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST é um dos principais movimentos de luta pela terra no Brasil, que carrega em sua história a luta contra as desigualdades históricas da concentração de terras e nasce do processo de ocupação de terras ao fazer o enfrentamento contra o latifúndio,

numa trajetória que é “fruto do processo histórico de resistência do campesinato brasileiro” (Fernandes, 2000, p. 49). A criação do MST, segundo Fernandes (2012), ocorreu entre os anos de 1978 a 1983, sendo oficialmente fundado enquanto movimento organizado, no I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que ocorreu em Cascavel, no estado do Paraná, nos dias 20 e 22 de janeiro de 1984, tendo sua história ligada à luta pela Reforma Agrária. O MST pode ser caracterizado como:

Um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra - e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira (Fernandes, 2012, p. 496).

O movimento em evidência abarca um conjunto de populações invisibilizadas e excluídas, que historicamente não tiveram o direito à terra e vêm lutando não somente pela conquista da terra, mas também por sua permanência e por um outro projeto de desenvolvimento do campo que pautar a existência, os saberes, o respeito à natureza e uma produção saudável para a população camponesa.

Na atualidade, o MST se faz presente em 24 estados nas cinco regiões do Brasil. São aproximadamente 450 mil famílias que através da luta e organização conquistaram a terra. Essas famílias continuam organizadas e mobilizadas depois de assentadas, pois no processo de realização da Reforma Agrária, a conquista da terra é o primeiro passo (MST, 2023).

A luta pela Reforma Agrária se configura como alternativa a histórica concentração fundiária no país, e o MST é o movimento que tem sua história vinculada a essa luta. Stedile (2012, p. 657), define a Reforma Agrária como “um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir”. Porém, a história aponta nos diferentes tempos históricos que a Reforma Agrária ainda não ocorreu no Brasil, por se tratar de uma questão que vai de encontro aos interesses capitalistas.

A primeira lei da Reforma Agrária foi elaborada no Regime Militar expressada pelo Estatuto da Terra, conforme Fernandes (2012), a lei demonstrava as normas

estabelecidas na reforma agrária clássica¹⁰, que nunca foi aplicada. O que vem ocorrendo no Brasil como proposição de Reforma Agrária, é a desapropriação por intermédio do Estado, de fazendas que não estão cumprindo sua função social e são distribuídas para os sujeitos que não possuem a terra.

Ao longo da caminhada, o MST vem pautando a luta pela democratização da terra para que as pessoas possam viver e produzir. No tempo histórico atual, a luta é pela Reforma Agrária Popular, levando em consideração o contexto da agricultura embasada no agronegócio, em que o capital financeiro está no controle dos “sistemas industriais, tecnológicos, mercantis e ideológicos” (Fernandes, 2012, p. 499), se faz necessário uma proposta que transcenda a redistribuição de terras, com transformações das técnicas de produção para a agroecologia, aumento da produção sem prejudicar a natureza, com produção de alimentos saudáveis sem uso de agrotóxicos e democratização da educação para todos os níveis.

O processo de luta pela terra vai suscitando outras demandas, para além da sua conquista. Pensando em garantir o direito à educação e escola para as crianças acampadas e assentadas, o MST passa a buscar os direitos pela escolarização. Assim, a luta pela terra e Reforma Agrária estão intrinsecamente ligadas a luta pela educação e construção de escolas.

Não é possível entender o surgimento do MST sem compreender as características da formação social brasileira, que prescindiu de fazer a Reforma Agrária, mesmo em moldes capitalistas. Do mesmo modo, também não é possível entender por que o MST entra no trabalho com educação, e notadamente com educação escolar, sem ter presente, além das características de sua luta, a realidade educacional de um país que ainda não conseguiu garantir a universalização do acesso à educação básica (Kolling; Vargas; Caldart, 2012, p. 503).

A partir de então, o movimento entra na luta para que os assentados e acampados tivessem direito à escola e também pela formação de educadores para trabalhar dentro dessa perspectiva. Diante dessa necessidade, foi criado no movimento o Setor Educação, cujo objetivo fundamental foi a organização dessa luta.

¹⁰ “Assim são considerados aqueles programas de governo para desapropriação e distribuição massiva de terras que ocorreram durante o processo de industrialização. Esse tipo de Reforma Agrária foi o primeiro realizado pelo Estado burguês. Sua característica principal é o fato de essas reformas terem sido feitas com legislação aplicada por governos da burguesia industrial. O objetivo principal desses governos era aplicar o direito republicano e democrático de garantir a todos os cidadãos o acesso à terra e também desenvolver o mercado interno para a indústria, com a distribuição de terra e renda aos camponeses até então desprovidos de bens” (Stedile, 2012, p. 659).

Para o MST, a luta por escolas públicas perpassa por outro projeto educativo que concebe a educação e a escola com base nas experiências acumuladas no processo histórico do movimento. A concepção educacional pensada pelo movimento perpassa por:

[...] identificar o processo de formação humana vivido pela coletividade Sem Terra em luta como matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento mais pleno do ser humano e ocupada com a formação de lutadores e construtores de novas relações sociais (Kolling; Vargas; Caldart, 2012, p. 505).

Não se trata simplesmente de construir escolas e reduzir as questões de ensino. A proposta educativa gestada pelo movimento transcende o modelo tradicional de educação, voltando-se para as experiências teórico-práticas acumuladas pelo movimento. Esta proposta é pautada na formação humana que instrumentaliza os trabalhadores e trabalhadoras para a emancipação, com a perspectiva de construir outra sociedade.

O movimento defende o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente sistematizado, em diálogo com a realidade dos sujeitos de forma crítica e emancipatória. Os sujeitos camponeses tiveram ao longo de sua história educacional suas vozes silenciadas, seus conhecimentos produzidos não eram considerados, tendo em vista que, os padrões coloniais impostos sempre os colocaram como subalternos e inferiores na intencionalidade de não ser desvelada as contradições da realidade. Para Arroyo (2014, p. 12) “os coletivos populares trazem longas histórias de inferiorização, opressão com que o padrão de poder/saber de dominação pretendeu produzi-los como subalternos”.

No entanto, os movimentos sociais não silenciaram diante da subalternidade impostas a esses sujeitos. De forma organizada pautaram uma proposta educacional pensada na libertação dos sujeitos para transformar a realidade.

O entendimento da luta pela terra e educação para os camponeses no Brasil, perpassa pela compreensão do conhecimento e reconhecimento das lutas históricas dos movimentos sociais do campo, sobretudo o MST, que vem levantando essa bandeira desde muito tempo e ainda resiste propondo e construindo outro modelo de sociedade. Desse modo:

Pensar e construir uma proposta de educação para os acampamentos e assentamentos era uma necessidade para o MST, mas o Movimento

tinha a clareza que não bastava pensar na educação para suas áreas, o desafio era ainda maior perante seu projeto político; nesse sentido a proposta precisava apontar a educação articulada à ação revolucionária na luta por direitos e em defesa das políticas públicas, em especial da política de educação (Silva; Souza, 2018, p. 1217).

Através da luta por terra, educação e escola, os movimentos sociais do campo protagonizado pelo MST, gestam a Educação do Campo. Essa proposta educativa nasce a partir da luta por direitos sociais, incluindo o educacional, em contraposição ao modelo hegemônico implementado historicamente no campo brasileiro.

Deste modo, a Educação do Campo foi se constituindo enquanto movimento com a junção de outros grupos e mobilizações. Sua gênese tem na centralidade a luta pela terra e a questão agrária, com o MST como protagonista desse processo. Outros movimentos também contribuíram e “vêm enriquecer o movimento pedagógico de constituição da escola do campo” (Silva, 2006, p. 81), como o dos indígenas, quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dos Pequenos Agricultores (MPA), de Mulheres Camponesas (MMC), dos pescadores, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), entre outros.

1.3 LUTAS E CONQUISTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A gênese da Educação do Campo está vinculada a luta da classe trabalhadora organizada em busca por direitos sociais historicamente negados. Diante desse cenário, há mobilização dessa classe através dos movimentos de luta pela terra que passam a demandar por outra proposta educativa que seja condizente com os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Nessa direção, Caldart (2009) pontua que:

A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país (Caldart, 2009, p.39).

A autora referenciada ainda aponta que a Educação do Campo não nasceu meramente como denúncia, mas surge “[...] como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações”

(Caldart, 2009, p. 40). A Educação do Campo é constituída a partir da denúncia dos processos de exclusão e desigualdades, mas não se detém a elas, ao pensar caminhos de projeções para a construção de uma educação que seja emancipatória.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, se configura como “fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 257). Ela nasce vinculada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo em sua coletividade ao pensar processo de escolarização com e para os sujeitos campesinos.

A Educação do Campo foi se constituindo no contraponto à Educação Rural, demarcando que sua concepção era diferenciada das intencionalidades da educação rural. Fernandes e Molina (2004), tratam esses modelos educacionais colocando-os como paradigmas que carregam concepções de projetos de campo, societário e educacional com intencionalidades ideológicas divergentes e afirmam:

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (Fernandes; Molina, 2004, p. 37).

A educação para os povos campesinos se configura como projeto político e pedagógico construído pela classe trabalhadora, visando outra perspectiva educacional e de desenvolvimento de campo que projeta uma educação que atenda as singularidades dos sujeitos campesinos em suas formas diversas de produzir sua existência, trabalhe o conhecimento científico como elemento estratégico para resistência camponesa e manutenção da sua existência, modos de vida e saberes.

A construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo perpassa pelo diálogo com a teoria pedagógica. Segundo Caldart (2004, p. 14), a Educação do Campo não foi pensada pela pedagogia, no entanto, a mesma não “se constitui como um projeto de educação sem o diálogo com a teoria pedagógica, com as questões universais da pedagogia e da educação”.

Nesse sentido, a Educação do Campo se nutre de concepções pedagógicas críticas, “vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social” (Caldart, 2004, p. 14). Essas concepções são: a Pedagogia

Socialista, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia do Movimento, a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme mostra o quadro 2.

Quadro 2: Síntese das concepções pedagógicas

MATRIZ	CARACTERÍSTICAS GERAIS
Pedagogia Socialista	Tinha como representantes os educadores russos Schulgin, Krupskaia, Lunacharsky, Makarenco e Pistrak responsáveis para pensar uma nova escola para um, “homem novo” para crescer com a sociedade comunista que se constituía. (Ciavatta; Lobo, 2012, p. 561). As autoras acrescentam que a formulação da pedagogia socialista tem seu vínculo orgânico as experiências sociais e políticas com concepções diferentes de formação humana que se contrapõe a formação da concepção hegemônica do capital.
Pedagogia do Oprimido	Tem suas bases nas experiências da Educação Popular, tem como expoente o educador Paulo Freire. Trata-se de “uma concepção e prática pedagógica construídas e reconstruídas nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas presentes de opressão.” (Arroyo, 2012, p. 556). Essa concepção nasce da luta dos movimentos sociais pela libertação dos sujeitos das diversas formas de opressão presentes na sociedade, uma pedagogia humana e libertadora.
Pedagogia do Movimento	Originária da experiência do trabalho educativo do MST no processo de formação coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras nas lutas pela superação do capitalismo (Caldart, 2012). É uma matriz pedagógica que tem sua formação no mesmo período da Educação do Campo. A Pedagogia do Movimento concebe a educação como processo de formação humana “que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo” (Caldart, 2012, p. 546).
Pedagogia da Alternância	A Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935, como possibilidade de garantir o acesso à escola aos filhos dos camponeses que para continuar estudando tinha que migrar para o

	<p>centro urbano. Essa experiência expandiu - se pela França e outros países, chegando ao Brasil em 1969 no estado do Espírito Santo, com articulações que originou o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).</p> <p>Essa concepção pedagógica possui um conjunto de instrumentos que “são inspirações à organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo na atualidade, pois estabelece vínculos reais entre aquilo que se estuda na escola, os conteúdos estudados e a produção da existência” (Queiroz, 2023, p. 56).</p> <p>Contribuindo para a formação de sujeitos que valorizem o território onde vive por meio de processos educativos que transcendem o espaço escolar.</p>
<p>Pedagogia Histórico-Crítica</p>	<p>Surgiu como alternativa para contrapor a pedagogia dominante sendo formada no final da década de 1970, período marcado por reflexões críticas em relação a educação e a pedagogia oficial pautada no caráter de reprodução (Saviani, 2011).</p> <p>Saviani (2012, p. 70-73 <i>apud</i> Queiroz, 2023, p. 73) “propõe a sistematização do método de ensino em cinco passos, sendo eles articulados e interdependentes no trabalho pedagógico: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Esses momentos metodológicos possuem caráter dialético inerente ao próprio processo educativo e sua relação com a prática social, não sendo, por esta razão, de natureza mecânica ou formal”.</p>

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

As concepções pedagógicas supracitadas nutrem a Educação do Campo ao fazer o enfrentamento as concepções de cunho hegemônico que têm feito parte dos processos educacionais no Brasil. As concepções da Educação do Campo são críticas e políticas pautadas na formação humana, com intencionalidade de instrumentalizar a classe trabalhadora camponesa para a transformação social.

No movimento de constituição da Educação do Campo houveram eventos que marcaram esse processo, o marco inicial de sua trajetória histórica foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), que ocorreu em Brasília em 1997, sobre a organização do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em conjunto com a Universidade de Brasília (UNB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com a Organização das Nações Unidas para

Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). De acordo com Santos (2009, p. 39), o encontro possibilitou “[...] forte mobilização social em torno do direito à educação dos camponeses [...]”.

Mediante esse encontro, as instituições envolvidas tiveram o desafio de ampliar o debate sobre a educação para os povos do campo e decidiram realizar uma conferência. Assim, é realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo que ocorreu de 27 a 31 de julho de 1998 em Luziânia, GO, organizada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB). A referida Conferência, retrata o “[...] momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (Caldart, 2004, p. 1).

Durante a Conferência é criada a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, para dar continuidade ao movimento iniciado através da mobilização dos povos do campo na luta por políticas públicas educacionais. Essa Articulação integra grupos diversos em um coletivo nacional aumentando a força e representação em todo país. Em 2010, visando atender as necessidades do tempo histórico, “a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, enquanto instância reconhecida nacionalmente pelos sujeitos sociais coletivos do campo, tem outra configuração e passa a ser denominada de Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC)”¹¹ (Paula; Bufrem, 2021, p. 238).

A partir desse coletivo muitas ações foram promovidas em prol da educação camponesa, como a realização de conferências no âmbito nacional, seminários e sistematização das reflexões coletivas de lutas e debates através das publicações da Coleção Por uma Educação do Campo.

No caminhar desse movimento, acontece no ano de 2002, em Brasília, o Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo. Nesse seminário, o nome Educação do Campo é oficializado, sendo retirada a expressão Básica do Campo,

¹¹ O Fórum nasce com o objetivo de fortalecer a autonomia, o debate, a elaboração e, sobretudo, a consolidação de políticas públicas voltadas para a educação no campo. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/08/18/criado-ha-10-anos-fonec-segue-como-instrumento-de-luta-e-defesa-da>. Acesso em 02 de mai. 2023.

diante do entendimento de que a educação básica transcende o Ensino Médio e as fronteiras da educação formal (Kolling; Ceriulli; Caldart, 2002).

Outro marco importante no processo de constituição da Educação do Campo foi a II Conferência ocorrida em 2004 em Luziânia, GO, com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, demonstra o entendimento coletivo do momento e da necessidade de pressionar o Estado para assegurar que os trabalhadores do campo tenham acesso à educação específica (Caldart, 2012). Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC), criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹², em que está situada a Coordenação Geral de Educação do Campo. A referida secretaria foi ampliada posteriormente para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI).

Foram realizados através da SECADI um total de 25 seminários estaduais com intuito de mobilizar os estados e municípios para pensarem ações coletivas para elaboração de políticas públicas para a Educação do Campo. Este espaço de debate também foi utilizado para divulgar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo.

Como resultado das reivindicações dos movimentos sociais camponeses foi possível conquistar no campo da legalidade, com marcos específicos que legitimam o direito educacional para os povos do campo, de modo que respeite as especificidades desses sujeitos. Assim, “a luta por políticas públicas para atender ao direito humano universal à educação, historicamente negado aos povos do campo, foi o que reuniu a diversidade dos sujeitos sociais do trabalho vivo na terra, nas águas, nas florestas, sob uma mesma bandeira” (Caldart, 2024, p. 3).

No quadro 3, é apresentada uma síntese dos principais marcos, que expressam conquistas importantes, como veremos a seguir.

¹² No ano de 2004 foi criada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sendo renomeada em 2011 para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). “O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais” (MEC, 2023). Disponível em: <https://dadosabertos.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>. Acesso: 05 de dez. 2023.

Quadro 3: Síntese dos Marcos Legais da Educação do Campo

ANO	LEGISLAÇÃO
2001	Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
2002	Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002 responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das casas Familiares Rurais.
2006	Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006, dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
2008	Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2010	Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
2014	Lei 12.960 de 27 de março de 2014 Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados apresentados por Nunes (2019, p. 69).

Ressalta-se, que para além desses marcos específicos da educação campesina, a Constituição Federal de 1998 é um instrumento relevante que traz a garantia do direito à educação para todas as pessoas. Associado à Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) trata da educação para o meio rural. Nessa direção, em seu Artigo 28 estabelece:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

A LDB/96, traz o olhar diferenciado para a educação campesina ao propor que os sistemas de ensino promovam a adequação as especificidades dos sujeitos que vivem no campo, ao indicar que haja adequação no currículo, metodologia e na organização da escola de acordo a realidade contextual dos sujeitos que vivem nesse espaço.

No entanto, são as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo através do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 que embasa a instituição da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 trazendo um direcionamento específico para a educação da população campesina. De acordo com Freitas (2011, p. 40), as Diretrizes “reveste-se de especial importância, porque a educação para o meio rural, pouquíssimas vezes obteve diretrizes específicas na legislação, ocupando sempre uma posição marginal”.

A aprovação das Diretrizes, segundo Fernandes (2002), expressa um avanço relevante para construir um Brasil rural, que tenha o campo como espaço de vida, em que a escola seja o espaço fundamental para o desenvolvimento humano. O autor ainda acrescenta que é um movimento novo na caminhada para aqueles(as) que consideram a cidade e o campo como espaços heterogêneos que se complementam.

As Diretrizes (2002) representam um marco legal inicial da Educação do Campo por tratar de modo particular dessa educação e também por embasar documentos posteriores para a educação campesina. São instrumentos importantes que fortalecem a Educação do Campo ao demarcar “a identidade da escola do campo, o projeto institucional das escolas do campo; proposta pedagógica das escolas do campo; calendário escolar/tempos de aprendizagem, gestão e formação de professores” (Moura; Santos; Pimenta, 2020, p. 107).

Com intuito de complementar a legislação para educação campesina, é estabelecido a Resolução nº 2/ 2008, com as Diretrizes complementares, “normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. A presente resolução aborda aspectos referentes a: etapas que compreendem a Educação do Campo, funcionamento das escolas do campo, transporte escolar e organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas (Brasil, 2008).

Em 2010, ocorre a instituição do Decreto 7.352/2010, que institui o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA) como política pública deixando de ser um

programa e torna-se uma política permanente, que possibilita o seu prosseguimento independente do governo. Em sua constituição histórica, o PRONERA teve sua criação no contexto de intensos conflitos sociais no campo nos anos de 1990, entre estes, evidencia - se o Massacre de Eldorado dos Carajás¹³ em 17 de abril de 1996, no Estado do Pará.

Assim, o referido programa foi criado 1998 através da portaria do Ministério da Política Fundiária (MEPF) com objetivo de garantir o direito à escolarização dos trabalhadores do campo que reivindicavam a posse da terra nos assentamentos e acampamentos. Para Santos (2012), o PRONERA, é:

Uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada (Santos, 2012, p. 629).

Dentre os artigos que integram o Decreto 7.352/2010, destaca-se o Artigo 1º, que reconhece e demarca quem são os povos do campo a partir dos diferentes modos de produção da existência:

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

A compreensão da diversidade da população campesina é muito importante, pois possibilita que esses sujeitos tenham o direito à educação assegurado pelas políticas educacionais, tendo em vista que, no decorrer da história educacional estes sujeitos não tiveram sua diversidade sociocultural respeitada/valorizada com uma educação pensada nos diferentes contextos de produção da vida sejam nas relações com a terra, a água e a floresta. Trata-se de coletivos diversos que foram colocados na condição de desiguais, invisibilizados, excluídos e de sujeitos que não fazem parte da história (Arroyo, 2012). Neste sentido, Machado (2010, p.150), acrescenta que a

¹³ Cerca de 1,5 mil pessoas estavam acampadas na curva do S, em Eldorado do Carajás, sudeste do Pará, em forma de protesto. O objetivo era marchar até a capital Belém e conseguir a desapropriação da fazenda Macaxeira, ocupada por 3,5 mil famílias sem-terra. Um ataque da polícia militar deixou 21 camponeses mortos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/17/massacre-de-eldorado-do-carajas-completa-24-anos-um-dia-para-nao-esquecer>. Acesso: 08 de mar. 2024.

diversidade “se coloca, então, no contexto da discussão sobre as desigualdade e marginalização daqueles que, historicamente, foram excluídos da sociedade”.

A trajetória histórica da Educação do Campo é marcada pela diversidade de sujeitos coletivos organizados em movimentos sociais, que travaram lutas pela terra, território e escolarização dos povos camponeses (Arroyo, 2012). Trata-se de lutas que permitiram um avanço no movimento de constituição da educação camponesa, dos marcos legais e também para ampliar o debate sobre essa diversidade e reconhecimento desses sujeitos, para que estes possam ter seu direito a educação assegurado de acordo com sua realidade contextual.

Desse modo, o reconhecimento da diversidade dos povos do campo possibilita a ampliação para o entendimento de quem são esses sujeitos, ao incluir outros, que tem modos de vida diferenciados como os povos das águas e florestas. Assim, compreendemos a diversidade “[...] como o reconhecimento histórico, cultural e sociopolítico das diferenças, contra as tentativas de homogeneização de ideias e sujeitos” (Machado, 2010, p. 152). Reconhecer essa diversidade, implica legitimar os diversos sujeitos sociais como sujeitos de direito, que tem história, cultura, saber e não pode ser tratado como único, dentro de um modelo hegemônico e padronizador.

Ademais, o coletivo de sujeitos sociais do campo apresenta diversidade nos aspectos econômicos, culturais e étnicos que podem ser expressados nos hábitos, modo de organização do trabalho, formas de se relacionar com a terra, com os bens da natureza, nas manifestações religiosas e culturais. Valorizar essa diversidade é colocar como possibilidade de se afirmar uma educação emancipadora na perspectiva de construir um outro modelo de escola.

Por conseguinte, o processo de inclusão dos outros sujeitos no debate da diversidade na Educação do Campo, possibilita que outros diálogos, estudos e experiências sejam pensadas com estes sujeitos sociais que produzem sua sobrevivência com os bens da natureza, como os povos das águas e das florestas.

Para Paula (2019):

[...] são diálogos entre terra e mar, diálogos urgentes frente à conjuntura atual, bem como necessários para compartilhar experiências e formas de produção de uma educação que atenda cada contexto dentro da sua singularidade, de modo que não fragmente a luta na sua totalidade, mas sim tenha um olhar comprometido com as culturas e identidades dos povos do campo, das águas e das florestas (Paula, 2019, p. 44).

Nesta pesquisa especificamente, trataremos dos povos campesinos situados no território das águas (povos da comunidade que vivem do mar), espaço este que, nem sempre é identificado como campo, mesmo estando entre a diversidade dos povos campesinos ainda se discute pouco sobre suas singularidades e seus processos educativos.

O debate em torno da diversidade dos povos campo com os sujeitos que produzem sua existência nas relações com as águas e florestas tem sido tratado em encontros da Educação do Campo, tendo em vista a necessidade de ampliação do diálogo da educação com esses sujeitos.

No “IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação e Seminário 10 Anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB”, na mesa realizada no dia, 28 de novembro de 2023, Maria do Socorro Silva pontuou que mesmo após os 25 anos de caminhada do movimento ainda existe uma necessidade latente em dar visibilidade a outros sujeitos e territórios camponeses que vem reivindicando por este espaço, trazendo uma reflexão a respeito da pergunta que ela ouviu de marisqueiras em uma reunião “Como o “maretório¹⁴” entra nessa discussão? Como as demandas das marisqueiras e pescadores aparecem enquanto povo dentro desse movimento?”.

De acordo com Sousa Lima e Ribeiro (2021), o “maretório” é um conceito em construção que tem sentido diferente dependendo da visão do pesquisador e do referencial teórico usado. Apontam ainda que, “[...] perceber esses espaços como “maretórios” é compreendê-los como um tipo de território socialmente constituído por uma dinâmica de uso e apropriação dos recursos naturais entre a terra, o mangue e o mar” (Sousa Lima; Ribeiro, 2021, p. 1).

Outro momento que merece destaque, no que concerne ao diálogo dos sujeitos das águas e florestas, foi a mesa 7, do “Encontro Nacional da Educação do Campo, das Águas e das Florestas”, realizado em Salvador e transmitido pelo canal da TV URFB via Youtube¹⁵ no dia 01 de março de 2024, quando Roseli Caldart chama a atenção sobre a temática do evento, pontuando que a denominação do mesmo como “Educação do Campo *das águas e das florestas*”, é uma “autocrítica” nessa

¹⁴ Não pretendemos trazer uma discussão detalhada sobre o termo e a constituição do conceito. Para compreender melhor consultar: A dissertação de Paulo Victor Sousa Lima, intitulada “Maretório: O giro ecoterritorial dos povos extrativistas costeiro-marinhos do litoral da Amazônia Paraense?”

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TtzHwolvP9E&t=5853s>. Acesso em: 07 de mar. 2024.

caminhada de 25 anos, porque não ficou explícito em palavras e nem na materialidade do Movimento da Educação do Campo, que campo este, inclui também as águas e as florestas. Mas, do mesmo modo, Caldart (2024) em sua fala, chama-nos a atenção para que essa diversidade não nos leve à processos de fragmentação da luta na sua totalidade histórica.

A reflexão das autoras confere um chamamento muito importante para a demarcação e inclusão na pauta de luta dos sujeitos do campo que tem sua relação não somente com a terra, mas com as águas e a florestas, o que nos faz pensar em outras frentes de luta para além das que já foram travadas ao longo desses 25 anos.

O Decreto 7.352/2010 também aponta outros marcadores importantes para a constituição da Educação do Campo como os princípios que devem pautar a educação para os sujeitos camponeses. Em relação aos princípios da Educação do Campo, em seu Art. 2º estabelece:

- 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 formação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo.
- IV - Valorização da identidade da Escola do Campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, p. 02).

Destaca-se, em relação aos princípios da Educação do Campo, a questão do respeito à diversidade dos sujeitos sociais nos diferentes aspectos socioculturais, ambientais, políticos, econômicos, raciais e étnicos, o que é fundamental para que a escola do campo tenha um projeto político-pedagógico construído coletivamente e que atenda às especificidades desses sujeitos sociais. Outro ponto de destaque é a necessidade de políticas de formação de profissionais da Educação do Campo, um

elemento fundamental para a materialização das escolas do campo, uma vez que os professores precisam de formação específica para atender às demandas dessa escola e dos sujeitos que ela atende.

O Movimento pela Educação do Campo entra na defesa pela construção de uma política de formação de educadores e educadoras do campo, pensando em formação específica de profissionais para atuarem nas escolas do campo, haja visto que, o percurso histórico de formação de professor no Brasil teve como base a lógica urbanocêntrica, sendo comum encontrar nas escolas do campo professores(as) com essa formação, acostumados a lecionar no perímetro urbano, reproduzindo as mesmas práticas, sem nenhum vínculo com a cultura e saberes dos povos do campo.

Os marcos legais da Educação do Campo representam uma grande conquista política no seu conjunto normativo, mas também apresenta desafios grandiosos para a sua materialização. É nessa caminhada de luta e resistência na constituição da Educação do campo, que os movimentos sociais obtiveram algumas conquistas ao longo desse percurso, conforme foi citado algumas nesse texto.

No entanto, com o golpe midiático e parlamentar em 2016 se inicia um cenário de retrocesso e de perda de direitos, com a retirada da presidenta eleita democraticamente Dilma Rousseff, através do *impeachment*. Após o golpe, o vice Michel Temer assume a presidência (2016-2018), colocando em prática o projeto hegemônico de violação de direitos da classe trabalhadora, ao colocar em pauta de aprovação reformas que prejudicavam a classe trabalhadora e a educação, tais como a Reforma Trabalhista e o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241 (ou 55/2016), do Teto dos Gastos, que congela investimentos na educação no período de 20 anos, implicando no limite de recursos voltados para educação.

Na sequência, assume a presidência Jair Bolsonaro (2019-2022) dando continuidade ao projeto de desmonte iniciado por Michel Temer através de ataques ao povo brasileiro e aos trabalhadores do campo. Como pontua Stedile (2019) em sua coluna no site, “A Terra é Redonda”¹⁶, ao fazer uma lista dessas medidas prejudiciais, sinalizadas aqui por meio de alguns exemplos, como os processos paralisados da Reforma Agrária, de demarcação da área indígena, do Programa de Aquisição de

¹⁶ O site A terra é Redonda é um espaço para a intervenção pública de intelectuais, acadêmicos e ativistas de movimentos sociais. Os artigos postados se inserem na linhagem da reflexão crítica sobre as múltiplas dimensões da sociedade capitalista contra os avanços da barbárie (Stedile, 2019). Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/sobre-nos/>. Acesso em 02 de mai. 2023.

Alimentos (PAA), do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), bem como a criminalização dos movimentos sociais e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹⁷.

O governo do presidente Jair Bolsonaro foi marcado pelo discurso ultraconservador permeado de intolerância, violências, criminalização dos movimentos sociais e desrespeito com os povos camponeses. Ressalta-se o negacionismo vivenciado no período pandêmico, o descaso com a população em geral, sobretudo com os grupos sociais historicamente excluídos, ao provocar prejuízos em todos os âmbitos, principalmente na saúde com a omissão e a negação à ciência, negligências com a educação através da ausência de recursos necessários, acentuando ainda mais os problemas já existentes que envolvem a diversidade camponesa. Cabe ressaltar que esses povos foram negligenciados com a mera proposição do oferecimento de aulas remotas, uma vez que fora praticamente inexecutável dada a ausência de condições objetivas para sua materialidade.

Nesse cenário de desmonte desde o golpe, os povos do campo tiveram seus direitos conquistados historicamente violados, bem como várias políticas públicas paralisadas devido aos cortes de recursos financeiros, que afetaram diretamente a educação camponesa.

Roseli Caldart, no texto preparado para o Seminário: “Educação do campo: desafios renovados e horizontes possíveis”, aborda sobre o legado construído pela Educação do Campo no momento que completou 25 anos em 2023, a partir do marco de realização da I Conferência em 1998. Para a autora, o momento se constituiu como celebração dessa caminhada, mas também do processo de luta que foi demarcado com a Conferência, “o acúmulo que permitiu chegar até ali, e o feito desde então e que precisava avançar a partir do exame crítico do que construímos e da análise coletiva das exigências do momento atual” (Caldart, 2023, p. 01).

Dessa maneira, compreendemos a luta pela construção do projeto histórico da Educação do Campo através dos movimentos sociais do campo, que possibilitou várias conquistas como as citadas nessa sessão. No entanto, é preciso seguir lutando

¹⁷ Logo no início deste governo ocorreu a extinção da SECADI através do decreto nº 9.645, de 2 de janeiro de 2019, o que provocou um impacto grandioso para as políticas educacionais da educação camponesa. É importante ressaltar que a referida secretaria foi recriada no início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2023.

pela efetivação das políticas educacionais conquistadas ao longo dessa caminhada para que ocorram avanços do projeto da Educação do Campo.

1.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: IDENTIDADE DA ESCOLA E DO EDUCADOR(A) DO CAMPO

A Educação do Campo é um projeto da classe trabalhadora camponesa, forjada nas lutas históricas por direitos sociais, entre os quais se destaca o direito à educação. Esse projeto educacional se materializa na escola do campo que deve ter sua base nessas lutas no enfrentamento das forças hegemônicas. Nessa direção,

a concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação” (Molina; Sá, 2012, p. 326).

Contudo, a escola do campo está inserida no projeto maior que é a Educação do Campo. Essa escola deve ser construída política e pedagogicamente confrontando as bases ideológicas de sua concepção, como fruto da criação capitalista, que não foi criada para atender aos interesses da classe trabalhadora, mas sim da classe dominante. Dessa maneira, a escola do campo denominada no decorrer da história como escola rural, ocupou historicamente um lugar periférico nas políticas educacionais.

A mudança desse cenário ocorre devido à articulação e organização dos movimentos sociais do campo ao cobrarem do Estado políticas educacionais específicas para os povos camponeses. Neste sentido, no que se refere a essas políticas, o documento que trata da escola do campo são as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), que coloca essa escola na esfera das políticas educacionais diferenciando-a da escola rural, ao definir a identidade da escola do campo, conforme expressa o parágrafo único do artigo 2º:

[...] 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).

A compreensão da identidade da escola do campo, denota que esta se vincula à realidade social dos sujeitos em sua diversidade, no modo como estes se relacionam com o tempo e espaço ao possuir uma identidade própria que deve ser respeitada e valorizada na escola do campo. E também reconhece que os povos camponeses têm direito a uma educação contextual ao seu modo de vida.

De acordo com o Decreto 7.352/2010, a escola do campo é entendida como aquela localizada em área rural, com base na definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela que mesmo localizada na área urbana atenda majoritariamente os povos do campo (Brasil, 2010). Esse reconhecimento legal demarca as escolas do campo, mas também define que a identidade da mesma não ocorre apenas pela localização geográfica, mas “também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Nessa perspectiva, a escola da ilha, território em que insere a pesquisa, por estar localizada em área rural, é classificada como escola do campo, bem como pela identidade de reprodução social dos sujeitos, cuja produção da existência ocorre através da relação com o mar e com a terra. Desse modo,

Querer uma escola da/ilha é desejar a garantia de um direito fundamental a todo povo brasileiro. É lutar por uma escola que respeite quem vive no lugar, um lugar de relações sociais bem singulares, constituindo os povos e comunidades tradicionais, o seu modo de vida, os seus costumes, para que possam formar sujeitos das suas histórias (Paula, 2019, p. 95).

A escola do campo, nos diferentes territórios camponeses, deve respeitar os(as) educandos(as), a comunidade em sua singularidade, seus saberes, modos de reprodução social, trabalhar processos que os humanizam e valorizar sua autoestima, possibilitando a construção de uma escola desvinculada de estereótipos e estigmas históricos de campo como espaço atrasado, constituído de sujeitos desprovidos de saber, cultura e conhecimento. A valorização da identidade da escola do campo está preconizada também no artigo 2º do Decreto 7.352/2010, inciso IV ao estabelecer que essa valorização deve acontecer através “[...] de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo” (Brasil, 2010).

Em consonância com o que preconiza o artigo supracitado, considera-se relevante para o fortalecimento da identidade da escola do campo, que tenha um currículo alinhado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) com práticas educativas e metodologias condizentes com a realidade dos(as) educandos(as). O PPP, quando construído coletivamente e executado torna-se um instrumento importante para fortalecer a escola do campo, pois é nele que serão indicadas as orientações necessárias para a organização do trabalho pedagógico, bem como a direção, os rumos, a intencionalidade da escola e o perfil de sujeitos e sociedade almejada (Veiga, 2002).

É preciso romper com a ideia posta de PPP como um instrumento burocrático feito somente para constar, elaborado por sujeitos externos a escola que não conhecem a realidade e necessidade desse espaço, que deve ser construído de forma coletiva com os sujeitos da escola, pais e comunidade vinculado a diversidade dos sujeitos em que a escola atende, sendo um instrumento orientador da organização do trabalho pedagógico em todas as escolas. Segundo Albarado, Russo e Hage (2022, p. 134), o PPP das escolas do campo, das águas e das florestas deve ser elaborado de forma coletiva “[...] num processo dialógico em que todos os seguimentos da escola sejam partícipes das mudanças que almejam para a educação escolar, desde a concepção, implementação, acompanhamento e monitoramento do projeto proposto”.

Tradicionalmente, o currículo foi pensado para manutenção de padrões e valores hegemônicos, pois neste instrumento é que está posto o que deve ser ensinado, sendo um território em disputa, como aponta Arroyo (2013). Logo, “o currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios” (Veiga, 2002, p. 7).

O currículo da escola do campo deve contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, ao romper com modelo tradicional de conteúdos listados, atrelados às práticas pedagógicas de transmissão de conteúdo, deve ser uma construção coletiva, elaborado a partir da realidade concreta dos educandos em suas especificidades. Desse modo, “o currículo que os povos do campo, das águas e das florestas almejam precisa estar sintonizado com seus viveres e conviveres, com a ética, solidariedade, partilha e tudo que contribua com a formação para o trabalho e para a cidadania” (Albarado; Russo; Hage, 2022, p. 131).

As problemáticas de condições precárias ainda são parte da realidade das escolas campesinas, como a escassez de recursos, a ausência de material didático e a existência de profissionais sem formação específica, cujas práticas pedagógicas frequentemente estão descontextualizadas do contexto dos grupos sociais que vivem no e do campo. Portanto, é de suma relevância para o fortalecimento da identidade da escola do campo que o currículo contemple as especificidades do território de vivência desses sujeitos. Sá e Pessoa (2013) defendem que os currículos das Escolas do Campo:

[...] repercutam, valorizem e constituam - se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais, etc.) (Sá; Pessoa, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, a escola do campo no território da ilha, precisa contemplar em seu currículo as questões inerentes às contradições e aos saberes presentes no território a saber: das lutas pela manutenção da existência dos sujeitos, a tábua da maré, da pesca artesanal, da mariscagem, do respeito ao período de defeso da reprodução das espécies (peixe, caranguejo, guaiamum e camarão), das questões ambientais de preservação do ecossistema, sensibilização para reduzir a produção de lixo, e para manter viva a cultura e a memória da comunidade através das diversas manifestações.

Para Moura, Santos e Pimenta (2020, p. 111), “a Educação do Campo busca afirmar a identidade da escola do campo a partir de um currículo que esteja ancorado na dinâmica de vida dos sujeitos[...]”. O currículo das escolas do campo precisa estar ligado a realidade dos grupos sociais, ao romper com pressupostos de exclusão e silenciamento dos saberes e da cultura desses grupos. Deste modo, a Educação do Campo vem fazendo a resistência à imposição do currículo oficial, originário das reformas educacionais neoliberais, através da Base Nacional Curricular (BNCC), em que a educação é pensada a partir da concepção empresarial. A base visa a padronização curricular, sendo definida como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017).

O documento preconiza uma padronização, ao estabelecer um conjunto de habilidades essenciais que os educandos precisam desenvolver no decorrer da Educação Básica. A referida proposta não respeita as especificidades dos sujeitos e dos territórios. No bojo desse debate, Sena (2019) acrescenta:

Um currículo igual para todos, passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos. Um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades (Sena, 2019, p. 20).

A BNCC estabelece que 60% dos conteúdos sejam composto pelo currículo comum nacional e os 40% pela parte diversificada, espaço destinado para inserção das especificidades do território em que a escola se insere, no entanto concordamos com Albarado, Russo e Hage (2022, p. 135) ao afirmar que “torna a diversidade impraticável”, tendo em vista que, a parte comum acaba sendo priorizada para atender as exigências do que se é cobrado nas avaliações externas oficiais.

Como parte da agenda de implementação da base ocorreu a construção e ou reconstrução dos currículos nos estados e municípios. A preocupação das instituições está voltada para as avaliações externas, cuja intencionalidade é aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ressalta-se que a proposta da BNCC é hegemônica, pautada na pedagogia do capital e não condiz com o que preconiza o projeto da Educação do Campo que visa a emancipação dos sujeitos.

Hage, Lima e Souza (2017), pontuam que, a escola do campo é aquela que vai trabalhar com os diferentes grupos da classe trabalhadora camponesa sobre a cultura, política e a economia. Uma escola que pautar suas atividades com metodologias e ações que levem a melhoria da qualidade de vida, instrumentalize os sujeitos para emancipação e fortaleça a identidade camponesa. Para tal, as ações desta escola devem transcender os muros, precisa ser construída de modo que suas atividades estejam articuladas a comunidade, o que torna a relação da escola com a comunidade “essencial e dialética” (Martins, 2020, p. 30).

A constituição dessa escola perpassa também pelo exercício de pensar como assevera Caldart (2011), sobre as transformações desta escola, do projeto educacional e de formação humana que se deseja. Compreendemos que existem propósitos antagônicos para a escola. O primeiro deles é para o projeto do capital,

que tem como finalidade a manutenção da opressão, da dominação, subalternização e da preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Na via contrária dos pressupostos da escola capitalista, a Educação do Campo propõe outro projeto educacional das escolas do campo com perspectivas contra-hegemônicas, que instrumentalize os(as) educandos(as) para emancipação.

“A emancipação representa o ser humano livre das amarras da opressão e da dependência econômica e do trabalho explorado” (Costa; Batista, 2021, p. 4). Logo, as escolas do campo como preconiza os movimentos sociais do campo devem possibilitar uma formação que leve ao desvelamento da realidade opressora como aponta Freire (2020), promovendo a libertação dos sujeitos e a transformação social.

Caldart (2023) aponta o legado da construção político-pedagógico das escolas do campo que vem sendo constituído nessa caminhada ao longo de seus 25 anos ao apontar 7 aspectos que traçam o diálogo com as necessidades sociais e formativas do tempo histórico atual, conforme sistematizado no quadro 4.

Quadro 4: Aspectos político-pedagógicos da construção das escolas do campo

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
1) Defendemos e tratamos a escola pública como um bem comum.	A luta do movimento pela defesa e tratamento da escola como bem comum, que esteja a serviço de todos, sendo assegurado o acesso e a permanência.
2) Discutimos coletivamente as finalidades sociais e educativas da escola.	Relevância do exercício coletivo de reflexão e diálogo sobre as finalidades sociais e educacionais da escola do campo, o perfil de sujeitos que se pretende formar e da finalidade do trabalho pedagógico.
3) Reconstituímos a função social das escolas do campo.	A reconstituição da função social das escolas do campo, a partir do pressuposto que a escola tem que se posicionar frente as contradições postas em cada território campesino em sua diversidade.
4) Organizamos a escola como lugar de pertencimento e formação humana.	Aprendizado coletivo da escola que pode ser construída de forma pedagógica, como espaço acolhedor, de humanização e de transformação humana.

5) Construimos escolas conectadas com a vida.	Rompimento com a escola tradicional ligada a questões de ensino que levou ao aprendizado de construir escolas conectadas com a vida dos sujeitos, interligada com a comunidade e com seus processos produtivos.
6) Construimos relações sociais cooperativas e democráticas.	Aprendizado com os diversos modos de vida campesina e movimentos sociais a construir relações sociais cooperativas e democráticas, tornando a escola no ambiente de relações de cooperação e democracia.
7) Vinculamos práticas de reconstrução político-pedagógica da escola a processos de formação de educadores.	Criar e fortalecer o coletivo pedagógico para transformação e fortalecimento das ações pedagógicas da escola. Aliado a valorização dos educadores e educadoras do campo no tocante a condições dignas de trabalho e de processos formativos para o exercício educativo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Caldart, 2023 (p. 3 - 9).

Além do legado mencionado, Caldart (2023) também denuncia a luta contra o fechamento das escolas do campo. Oliveira, Silva e Silva (2023) trazem dados recentes sobre o fechamento das escolas do campo no Brasil, no período de 2018 a 2021. Como pode ser observado na tabela 1, que 4.052 escolas do campo foram fechadas no país nesse período. Com destaque para a região Nordeste, a que mais sofre com o fechamento, foram 2.883 escolas, o que representa mais da metade de escolas fechadas no Brasil.

O fechamento das escolas do campo se configura como crime, como denuncia o MST. Fechar escolas do campo “[...] é negar, em primeiro lugar, o conhecimento; mas, não somente, é restringir o acesso a outras políticas sociais, ao lugar do encontro, do lazer, ao centro cultural de muitas comunidades rurais” (Silva, 2024, p. 7). Como aponta o autor supracitado, o fechamento da escola nega aos povos camponeses o direito à educação e outras políticas sociais, bem como a perda sociabilidade entre escola e comunidade.

Tabela 1: Número de estabelecimentos da educação básica na zona rural

REGIÃO	2018	2021	ESCOLAS FECHADAS
Norte	13.879	13.474	405
Nordeste	30.842	27.959	2.883
Sudeste	6.857	6.429	428
Sul	4.407	4.140	267
Centro-Oeste	1.624	1.555	69
Total	57.609	53.557	4.052

Fonte: Oliveira; Silva, Silva (2023, p. 333).

Neste sentido, ainda é preciso seguir na luta contra o fechamento das escolas do campo e também pela consolidação dessa escola como preconiza os movimentos sociais do campo, sendo necessária a transformação das finalidades e da concepção de escola para se pensar no perfil de sujeito que se pretende formar, esse movimento perpassa também pela formação do educador e educadora que atenda a essas demandas.

As políticas públicas educacionais no Brasil, não atendiam as singularidades da população camponesa, sobretudo, no que se refere a formação de professor (as). Segundo Arroyo (2007), não faz parte da tradição brasileira a elaboração de políticas públicas específicas para a formação de profissionais da Educação do Campo. Essas políticas foram pensadas a partir do paradigma urbano como espaço desenvolvido, ideal para se viver e trabalhar. Assim, foram pensadas as questões educacionais em detrimento da concepção de campo sobre aspectos de negatividade, de atraso e sem perspectivas para que se pudesse viver.

Diante da concepção do paradigma urbano é que foram pensadas as questões educacionais, em que “o paradigma urbano é a inspiração do direito à educação” (Arroyo, 2007, p. 158). Neste sentido, os povos camponeses não eram reconhecidos em sua diversidade, tendo em vista que as legislações educacionais falavam de adaptação, ou seja, as especificidades seriam contempladas mediante adaptação à realidade contextual dos sujeitos. O autor em referência adverte sobre os impactos do paradigma urbano ao colocar o campo numa posição secundária e na ausência de

políticas públicas para as distintas áreas, como é o caso da educação que estamos pontuando.

Outro ponto apresentado por Arroyo (2007, p. 160) é sobre a perspectiva generalista de formação no Brasil, ao conceber uma formação única para atender a todos os contextos. “Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe”, uma formação generalista não contempla a diversidade dos coletivos, tornando assim, os sujeitos impedidos do direito à educação, uma vez que não contempla suas especificidades.

As iniciativas de formação de professores do campo aparecem a partir da década de 1990 com a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo com ações para a formação de professores embasadas em abordagens críticas na perspectiva formar “professores-militantes” (Moura; Santos; Pimenta, 2020). Neste sentido, a Educação do Campo pauta uma identidade nova para o educador que seja vinculada a esse projeto educacional. Não cabe a esse projeto o educador de perfil técnico que pauta o ensino na pedagogia das competências e habilidades, mas sim aquele que pense a prática educacional para a transformação e emancipação.

Diante desse cenário, no processo de luta pela terra e por uma educação pública de qualidade para os povos camponeses, os movimentos sociais têm alcançado algumas conquistas no âmbito das políticas públicas de formação de educadores(as) para atuar na escola do campo. Como exemplos, destacam-se o PRONERA e o PROCAMPO.

De acordo com Arroyo (2012), em decorrência das reivindicações apresentadas pelos movimentos sociais do campo na II Conferência que ocorreu em 2004, por meio da SECADI deu origem ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO). O referido programa teve sua criação em 2007, “[...] objetiva viabilizar a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de promover a formação de educadores/as, por área de conhecimento, para atuarem junto às escolas do campo na educação básica” (Santos; Silva, 2016, p. 140).

Este programa antes de ser instituído de modo oficial teve sua proposta realizada em experiência piloto na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Desde então, houve a ampliação dessa

graduação com editais lançados nos anos de 2008 e 2009 para as instituições que quisessem concorrer. Resultante desse processo no ano de 2011, totalizou 30 instituições ofertando a Licenciatura em Educação do Campo (Molina; Sá, 2012). Atualmente, existem 44 cursos em andamento de Licenciatura em Educação do Campo, espalhadas em 31 universidades e 4 institutos federais, presentes em todas as regiões do Brasil (Molina; Antunes-Rocha, 2019).

A oferta das licenciaturas traz como singularidade a formação por área do conhecimento visando habilitar educadoras e educadores para o trabalho interdisciplinar nas escolas do campo. Essa formação possibilita também o rompimento com processos formativos disciplinar de saberes como acontece em boa parte dos cursos nas instituições de ensino superior do Brasil (Santos; Silva, 2016). Uma formação por área do conhecimento:

Pode atender aos anseios e compromissos com a emancipação do povo camponês, criando alternativas de organização do trabalho escolar, enquanto prática social. Ela pode contribuir com as transformações que a rede escolar tanto necessita, atendendo aos desejos e anseios dos povos do campo e movimentos sociais de luta pela terra. Nesse sentido, o educador do campo é mais que um agente educativo. Ele é um componente essencial na transformação da sociedade (Santos; Silva, 2016, p. 141).

Pensar uma formação específica para professores do campo é possibilitar que se tenha trabalhando nas escolas do campo profissionais que dialoguem com a realidade campesina, sendo comprometido com a emancipação desses sujeitos. Dessa maneira, os movimentos sociais exigem um perfil de educador e educadora que tenha:

[...] uma compreensão ampliada de seu papel, uma compreensão da educação como prática social, da necessária inter-relação do conhecimento, da escolarização, do desenvolvimento, da construção de novas possibilidades de vida e permanência nesses territórios pelas lutas coletivas dos sujeitos do campo; pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade (Molina; Sá, 2012, p. 468).

As autoras supracitadas também apontam elementos que este educador(a) tenha, sendo aquele(a) que compreenda seu papel possibilitando uma educação emancipatória que pautas as lutas históricas do campo, a defesa dos territórios, articule os saberes científicos com os dos sujeitos, valorizando a cultura e relação da escola com a comunidade.

A Educação do Campo pauta um novo perfil de educador(a), para trabalhar nas escolas do campo com identidade que esteja alinhado a seu projeto. “Aqui, “a identidade do educador transcende aquela imputada pelas políticas de cunho neoliberal, assentada na racionalidade técnica e na epistemologia da prática” (Moura, 2018, p. 13).

Nessa perspectiva Silva (2018. p. 333) propõe uma formação a partir da epistemologia da práxis que supere o “modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para epistemologia da prática”, visando a superação da dicotomia teoria e prática na perspectiva de transformação social e da emancipação humana.

Em suma, o projeto histórico da Educação do campo se materializará nas escolas do campo, a partir da compreensão dos pressupostos filosóficos das lutas históricas que embasam esse projeto. Para tal, é preciso que os(as) professores(as) tenham uma formação que possibilite compreensão dos projetos de sociedade em disputa, para que assim, forme sujeitos críticos e emancipados para transformar a realidade.

2. O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta sessão apresenta a descrição dos caminhos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, demonstrando as etapas da investigação – através da abordagem metodológica – dos procedimentos de pesquisa, o campo empírico com a caracterização do município de Cairu e da Ilha de Boipeba, do colégio investigado e os sujeitos colaboradores juntamente com a análise de dados.

2.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A escolha da abordagem qualitativa tem como objetivo construir uma pesquisa engajada, com compromisso político e social, voltada para a educação dos sujeitos do campo. Essa perspectiva busca se contrapor ao paradigma da pesquisa tradicional, de cunho positivista e de neutralidade científica, e é fundamentada por esse compromisso.

De acordo com André (2001), os cientistas sociais passam a questionar o modelo de pesquisa tradicional no final do século XIX, sob alegação de que esse tipo de pesquisa era “insatisfatório” para compreender os fenômenos humanos e sociais. A partir dessas críticas surgem novas propostas e modelos de se realizar pesquisas. Nessa perspectiva, Godoy (1995) afirma que:

[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (Godoy 1995, p. 21).

Segundo a autora referenciada, os estudos qualitativos apresentam algumas características básicas que os identificam, apesar de existir uma diversidade de estudos nessa abordagem. A autora pontua alguns elementos que levam à identificação do estudo qualitativo, tais como a valorização da aproximação do pesquisador com o “ambiente e a situação” estudada é descritiva e o pesquisador procura entender os fenômenos analisados a partir do olhar dos participantes.

Considerando que o presente estudo se ancora na abordagem qualitativa, que trata da análise de um fenômeno social que não está associado a quantificação. Neste sentido, Minayo (2012) corrobora:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2012, p. 21).

Desse modo, a abordagem qualitativa contribui neste estudo para compreender fenômenos que partem da realidade educacional a partir da percepção dos(das) professores(as).

2.1.1 Procedimentos de pesquisa

A fim de obter os dados para a investigação, foi usado na pesquisa os instrumentos do questionário e da entrevista semiestruturada com intuito de alcançar os objetivos estabelecidos. De acordo com Gil (2008), o questionário, é definido como:

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (Gil, 2008, p. 1210).

Elaborado com a intencionalidade de traçar o perfil dos sujeitos e obter informações iniciais do fenômeno estudado, o questionário foi o primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados, sendo composto de 27 perguntas fechadas e abertas referentes a informações pessoais, formação profissional, experiência profissional, educação e escola do campo.

O referido instrumento foi aplicado a 10 professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental no mês de novembro do ano de 2023. Este instrumento foi entregue de forma individual juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que foi explicado sobre os objetivos da pesquisa e estabelecido o prazo de duas semanas para a devolutiva dos documentos. O questionário trouxe informações relevantes para a pesquisa, auxiliando na caracterização/perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa bem como, a aproximação com as questões centrais da pesquisa.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, que consiste em uma técnica de pesquisa em que o pesquisador dialoga com o participante por meio de perguntas para obter informações do estudo como pontua Gil (2008). A entrevista

é uma das técnicas mais usadas “nas investigações científicas de cunho qualitativo, justamente pela potencialidade que esta técnica comporta em fazer emergir a fala dos sujeitos, como eles percebem e significam a realidade e suas ações” (Moura, 2018, p. 303).

Assim, as entrevistas foram agendadas de acordo a disponibilidade dos sujeitos, realizadas no mês de abril de 2024. Foram realizadas na residência dos professores(as) e na minha residência, tendo com duração numa média de 1h 30min (uma hora e trinta minutos).

Ao iniciar as entrevistas, reforçamos sobre os objetivos da pesquisa e se o sujeito autorizava a gravação e a transcrição das informações. Ressaltamos que a entrevista foi autorizada pelos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi utilizado o gravador do celular para gravar as entrevistas, e posteriormente, foi feito a transcrição das mesmas respeitando as respostas dos entrevistados.

A entrevista possibilitou uma interação com os colaboradores da pesquisa, permitindo que o diálogo sobre as questões centrais da pesquisa se tornasse mais próximo, através de esclarecimentos e intervenções quando necessário.

O trabalho de campo apresentou alguns imprevistos em relação ao planejado inicialmente visto que selecionamos o grupo completo de professores(as) dos anos finais da escola (11) para aplicação dos instrumentos. No que se refere ao questionário, apenas um(a) professor(a) não quis responder. Já no momento da entrevista não foi possível realizar com o grupo total por motivos diversos (questões de saúde, transferência de professor para outra comunidade, recusa a responder e chegada de professor após o momento de coleta da pesquisa), restando 05 professores(as) para realização da entrevista.

Visando garantir os preceitos éticos da pesquisa, optamos por não identificar os sujeitos. Desse modo, os colaboradores da pesquisa que responderam ao questionário foram nomeados com as letras PQ (Professor Questionário) seguido da numeração (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10), código correspondente a cada sujeito que respondeu a este instrumento. Quando estiver fazendo referência às entrevistas, serão usadas as letras PE (Professor Entrevistado), seguidas da numeração (1, 2, 3, 4 e 5), cujo código corresponde aos dados obtidos por este instrumento.

2.2 O CAMPO EMPÍRICO

2.2.1 Caracterização do município de Cairu e da ilha de Boipeba

Cairu é um município arquipélago banhado pelas águas do Oceano Atlântico e fluviais localizado no Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia¹⁸, situado a 308 km de Salvador, faz limite com os municípios de Valença, Taperoá e Nilo Peçanha. Possui uma área de 448,846 km², com uma população de 17.761 habitantes e com Produto Interno Bruto (PIB) e renda per capita no ano de 2021 de R\$ 80.656,9 (IBGE, 2022). Apresenta diversidade no ecossistema com extensas áreas de manguezais e remanescentes da Mata Atlântica bem como uma riqueza na fauna e flora. Formado por 26 ilhas com destaque para as mais conhecidas, Cairu, onde é localizada a Sede Administrativa, Tinharé e Boipeba, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1: Mapa de localização de Cairu



Fonte dos dados: Malha territorial fornecida pelo IBGE(2021).
Elaboração: Leonardo Teixeira Sousa, 2023.

¹⁸ Região formada pelos municípios de Aratuípe, Camamu, Jaguaripe, Valença, Presidente Tancredo Neves, Wenceslau Guimarães, Gandu, Teolândia, Nilo Peçanha, Taperoá, Piraí do Norte, Ituberá, Igrapiúna e Ibirapitanga.

De acordo com IBGE (2022), o território que hoje constitui o município de Cairu era ocupado pelos índios Aimorés. A entrada no território teve início com Francisco Romeo que administrava a Capitania de São Jorge dos Ilhéus, na primeira metade do século XVI, que ao se encantar com a beleza do lugar, deu início ao povoamento combatendo os aimorés. Em 1608, o município é criado através da Carta Régia, sendo desmembrado da Capitania São Jorge dos Ilhéus, tornando-se Vila de Nossa Senhora do Rosário de Cairu. É importante destacar que o município passa a ser considerado cidade através do Decreto-Lei Estadual, em 30 de março de 1938.

A localidade de Cairu teve sua economia baseada nas atividades agrícolas e extrativistas antes da expansão da atividade turística. A partir do final dos anos de 1970 e 1980, essa realidade começa a mudar, inicialmente na localidade do Morro de São Paulo, quando o turismo vai se estabelecendo. Isso decorre mediante investimentos do poder público em várias regiões da Bahia e na Costa do Dendê,¹⁹ iniciando pelo município de Valença. Deste modo, Cairu se torna um destino procurado pelos turistas, que ficavam hospedados em Valença, pelo fato das localidades estarem próximas (Virgens, 2010). Destaca-se, neste sentido, que a cidade de Valença exerce a função de lugar central de comércio que abastece as ilhas e também é o ponto onde ocorrem embarque e desembarque de passageiros e turistas.

Ao se criar uma infraestrutura para o turismo, a atividade foi crescendo em Cairu nos anos de 1990 e expandiu-se para outras comunidades, como vem ocorrendo em Boipeba (Virgens, 2010). A justificativa para a expansão das atividades turísticas é pautada no discurso capitalista de promover o desenvolvimento econômico para gerar emprego e renda. Defendemos um modelo de atividade turística que não seja capitalista e predatória, que inclua a comunidade, preserve os bens da natureza, os saberes e a ancestralidade dos sujeitos que vivem nesses espaços.

O município apresenta uma ampla riqueza nos aspectos históricos, culturais e naturais. Possui dois sítios históricos e naturais, classificados pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC), a saber, o centro histórico da cidade de Cairu e o Sítio de Morro de São Paulo, denominado de Fortaleza de Tapirandú (O

¹⁹ É umas das 13 zonas turísticas da Bahia. Os municípios que fazem parte da Costa do dendê são: Cairu, Camamu, Valença, Taperoá, Ituberá.

Forte) (São Pedro, 2024). Bem como, igrejas, casarões e diversidade de manifestações culturais espalhadas pelas diversas comunidades do município.

No tocante à educação, o município possui uma rede de ensino municipal e estadual. A rede municipal tem 26 escolas, dentre elas um total de 20 estão localizadas no espaço rural e 6 urbanas (QEDU, 2022). Segundo Magalhães (2022), a rede de ensino é composta por 223 professores, 4.597 alunos compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O dado supracitado revela que a maioria das escolas do município estão localizadas no campo (ilhas e comunidades quilombolas) – elemento importante para pensar se as propostas e ações pedagógicas tem contemplado a diversidade dos educandos destes espaços.

A taxa de escolarização do município no ano de 2010, na faixa etária de 6 a 14 anos de idade era de 98,8%, ao ser comparado com outros municípios do estado, ocupava a posição 22 de 417. No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2021, o município obteve 4,8 para os anos iniciais do ensino fundamental e 3,5 para os anos finais. Comparado com outros municípios do estado encontrava-se nas colocações 171 e 275 do total de 417 (IBGE, 2022).

Em se tratando de Educação do Campo em Cairu, o Documento Curricular Referencial de Cairu (DCRC) trata sobre essa modalidade educacional, pontuando que, os sujeitos camponeses desse território são os pescadores e marisqueiras, com sua dinâmica peculiar, que, no entanto, “nem sempre são lembrados e considerados como povos do campo, nesse caso, povos das águas” (Cairu, 2022, p. 91). Como aponta o documento, é preciso ainda trabalhar para pensar processos educativos voltados para especificidade do campo contemplando sua diversidade, no caso do referido município as águas.

No que se refere ao campo empírico da pesquisa, o colégio pesquisado está localizado na ilha de Boipeba, que é formada pelos povoados de Velha Boipeba, Moreré, Monte Alegre e São Sebastião, também conhecida como Cova da Onça. Essa ilha faz parte da Área de Proteção Ambiental (APA) Tinharé-Boipeba, por apresentar um rico ecossistema compreendendo uma área de cerca de 433 km². A APA foi criada por meio do Decreto Estadual nº 1.240 de 05 de junho de 1992, com intuito de preservar os recursos naturais, delimitar a área de proteção e ações para que se possa conviver de modo equilibrado com a natureza (Bahia, 1998).

O nome Boipeba, vem do tupi *m'boi pewa*, que quer dizer cobra de cabeça chata, fazendo referência as tartarugas marinhas, que segundo moradores antigos era a cabeça de uma grande cobra (Virgens, 2010). Informações históricas indicam que a ilha foi constituída no século XVI, bem como as demais áreas do território de Cairu.

A criação da freguesia da ilha de Boipeba aconteceu em 1606, a partir do recebimento da doação de glebas de terras para os Jesuítas, onde fundaram aldeias e colégios. A aldeia de Boipeba obteve crescimento econômico grandioso durante o século XVII, quando os colonos fugiram do continente com medo de serem atacados pelos Aimorés, ocorrendo a elevação de Boipeba para categoria de Vila em 1610. Boipeba perde sua condição de Vila em 1811, para o povoado de Jequié, que passa a ser chamada de Vila de nova Boipeba (Bahia, 1998). Somente em 1938 que Boipeba se torna um dos 04 distritos do município de Cairu, e permanece assim a divisão territorial datada desde 2007 (IBGE, 2022).

O acesso à Boipeba acontece por meio fluvial, através do embarque em lancha rápida de forma direta no terminal hidroviário de Valença, ou por via terrestre e fluvial, por meio de ônibus na rodoviária de Valença através da rodovia BA-001 até a comunidade de Graciosa, e então, o acesso é via lancha. Essas duas formas, são as mais utilizadas pelos nativos e turistas (Figura 2). Outra alternativa de acesso a Boipeba é pela via aérea com desembarque na pista de pouso da fazenda Pontal.

Figura 2: Lancha rápida que faz a travessia para Boipeba



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

No centro da vila encontra-se a praça Santo Antônio, um espaço que é utilizado pela comunidade e por visitantes para as atividades diversas. Localiza-se também, a igreja Matriz do Divino Espírito Santo (figura 3), relevante bem histórico do século XVII que expressa sua importância histórica e cultural.

Figura 3: Igreja Matriz do Divino Espírito Santo



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Desde a sua constituição, Boipeba vem vivenciando vários processos de transformações nas atividades econômicas, que perpassam desde as atividades da pesca artesanal, turismo e a exploração do gás. Salienta-se que a exploração de gás natural foi iniciada no ano de 2007, através do consórcio Manati, sob a representação das empresas Queiroz Galvão, Norse Energy e Petrobrás, que operam o empreendimento e desde então, o município recebe os *royalties*²⁰ devido à exploração. O campo de Manati BCAM-40 está situado na Bacia de Camamu, que fica a 10km da ilha de Tinharé. Sendo que a Ilha de Boipeba se faz presente na área de influência do empreendimento (Alencar, 2011).

²⁰ “Royalty é uma palavra de origem inglesa que se refere a uma importância cobrada pelo proprietário de uma patente de produto, processo de produção, marca, entre outros, ou pelo autor de uma obra, para permitir seu uso ou comercialização. No caso do petróleo, os royalties são cobrados das concessionárias que exploram a matéria-prima, de acordo com sua quantidade”. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/royalties>. Acesso: 24 de mar. 2024.

Boipeba, apresenta uma cultura rica, expressada por diversas manifestações culturais que fazem parte do legado da sua ancestralidade: a festa do Divino Espírito Santo, festa de Iemanjá, Zambiapunga e Bumba meu boi, são exemplos dessas expressões. A comunidade é formada por nativos (pescadores e marisqueiras), e também de muitas migrantes de outros países e estados que vão a turismo e acabam se fixando na comunidade, alguns são donos de pousadas, restaurantes, entre outros estabelecimentos.

A referida ilha é conhecida principalmente pelas belas paisagens naturais com praias paradisíacas, o que vem atraindo cada vez mais visitantes em busca de descanso e tranquilidade. No entanto, além da visão paradisíaca, a ilha, para os moradores da comunidade, é o espaço onde as relações cotidianas se materializam e onde vão produzindo sua existência. Para além dessas percepções, esse território sofre com a atuação de grupos capitalistas que adquirem as terras para construção de empreendimentos que alteram diretamente as características econômicas, sociais, culturais e ambientais desse território.

Diante do seu vasto patrimônio natural, com praias paradisíacas e extensas áreas de manguezais, a ilha tem ganhado destaque no cenário nacional e internacional, bem como tem sido objeto de interesses de grupos econômicos para construção de empreendimentos. Boipeba é ocupada por comunidades descendentes de indígenas e afrodescendentes, que têm modos tradicionais próprios de relação com o mar, a terra e com os bens da natureza.

Na última década, houve uma transformação na comunidade de Velha Boipeba com o advento das atividades turísticas. Houve uma ampliação da rede de transportes, de hospedagens, restaurantes, bares e reforma da praça Santo Antônio, recentemente.

A classe trabalhadora da comunidade de Boipeba produz sua existência com as atividades da pesca artesanal, mariscagem, trabalho assalariado, autônomo e as atividades ligadas ao turismo que vem crescendo nos últimos anos. Em meio a todas essas transformações, a comunidade vem resistindo por meio da mobilização de diferentes grupos para defender o território, preservar os bens da natureza e as tradições ancestrais.

Um exemplo dessa mobilização foi registrado no ano de 2019, por conta dos impactos ambientais provocados com o derramamento do óleo que atingiu o litoral do

Nordeste, momento de muita tensão na Ilha de Boipeba, período de tristeza ao ver o ecossistema contaminado e os trabalhadores sem poderem tirar seu sustento no mar e redução das atividades turísticas. Houve mobilização coletiva da comunidade para angariar fundos para compra de equipamentos para realização da limpeza do mar. O poder público também participou e articulou a chegada de marinheiros e bombeiros para ajudar e orientar no processo de retirada do óleo.

Passado o momento crítico desse terrível impacto que ainda não foi solucionado, dado os resquícios de fragmentos de óleo que ainda são encontrados nas praias da ilha – em março de 2023, a comunidade foi surpreendida com a notícia de que o Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA), consentiu uma licença de instalação para a construção do empreendimento imobiliário pela empresa Mangaba Cultivo de Coco na Ilha de Boipeba. É válido ressaltar que, o projeto já tramita há um tempo, de acordo com Wanderley e Cavalcanti (2017):

O Projeto Turístico-Imobiliário Fazenda da Ponta dos Castelhanos foi apresentado pela empresa Mangaba Cultivo de Coco Ltda. ao Instituto Estadual do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos (INEMA), para iniciar o licenciamento ambiental, em 11 de agosto de 2011. Em fevereiro de 2012, o órgão ambiental estadual emitiu Termo de Referência para guiar a elaboração do Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e do Relatório de Impacto Ambiental (RIMA), feito pela empresa Grael Ambiental, contratada pelos empreendedores (Wanderley; Cavalcanti, 2017, p. 8).

Os autores pontuam que, embora tenha se iniciado o procedimento para o licenciamento ambiental em 2011, a comunidade de Cova da Onça, só foi comunicada de modo formal sobre o empreendimento em 2014. O empreendimento vai ocupar uma área de 1.651 hectares, que equivale 20% do território da ilha, localizando-se na comunidade de Cova da Onça. Uma construção desse porte traz sérios impactos socioambientais para o território e modo de vida da comunidade, como a retirada da vegetação nativa, fechamento de caminhos tradicionais de acesso para o extrativismo da mangaba e ao manguezal.

Diante da notícia, houve uma grande mobilização por meio do “Movimento Salve Boipeba”, organizado por moradores, militantes e pesquisadores criando grande mobilização nas redes sociais para impedir a chegada do empreendimento. Como fruto da mobilização coletiva a obra foi proibida até que sejam explicadas as irregularidades apontadas no projeto.

É importante ressaltar que, mesmo em meio a tantas transformações e à atuação do capitalismo por meio da exploração do território e do turismo predatório, a comunidade vem lutando pela preservação do território, dos bens da natureza, dos saberes e da cultura. Diversos grupos têm contribuído para essa luta no tocante às questões ambientais, pautando a questão do lixo, que é um problema crítico, buscando intervenção e sensibilização da comunidade, bem como questionando uma solução por parte do poder público, pela preservação das manifestações culturais da comunidade, como a Festa do Divino, o Zambiapunga e o Bumba meu Boi, e buscando formas legais de manter a existência dos sujeitos e do território.

Como conquista recente para Boipeba, destaca-se a certificação como comunidade quilombola em setembro de 2023. Esse reconhecimento é de suma relevância para o reconhecimento e validação da história, identidade e preservação das tradições ancestrais do território.

Compreende-se, assim, a relevância do conhecimento acerca da história, dos aspectos geográficos, socioambientais, culturais e do modo como os sujeitos da comunidade de Boipeba produzem sua existência para pensarmos sobre a necessidade de processos educacionais emancipatórios. Nesse sentido, é de extrema relevância a reflexão e defesa também por uma educação que pautas as ações pedagógicas na perspectiva de formar sujeitos que compreendam a ação do capitalismo na comunidade, dispostos a defender e transformar seu território.

2.2.2 O Colégio Municipal Carolina Maria de Jesus

O Colégio Municipal Carolina Maria de Jesus está localizado na praça Santo Antônio, na Ilha de Boipeba, município de Cairu-BA. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o referido colégio está localizado em área rural. A sua criação data de 30 de abril de 2010 pela resolução nº 001/2010 a partir da junção de três unidades de ensino formando uma única instituição. O colégio atende aos alunos da Educação Básica: etapas de ensino dos Anos Iniciais, Finais, Ensino Médio e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o total de 479 alunos(as) no ano de 2023. É válido ressaltar que, o Ensino Médio é de responsabilidade do Estado, onde o Colégio Carolina Maria de Jesus funciona como anexo complementar, a escola sede principal está localizada em Cairu.

O espaço físico do colégio é composto de dois pavimentos com o total de 11 salas de aula, com quadro, cadeiras novas, mesas e ventiladores. Possui dois banheiros um feminino e outro masculino, espaço de convivência com dois quiosques, uma biblioteca pequena, secretaria, sala da direção, sala dos professores, sala da coordenação, cozinha e refeitório.

A escola dispõe também de uma sala de vídeo com televisão, data show e caixa de som, que também é usada para as reuniões com os pais e coletivo escolar. Diante da necessidade de se ter uma sala para acolher os estudantes que não estivessem se sentindo bem na sala de aula, seja por inquietude, sintomas de ansiedade, entre outros, foi criada com esforço coletivo uma sala de acolhimento²¹ (figuras 4 e 5). A referida sala passou a ser utilizada também para ensaios de músicas, coreografias e peças teatrais para serem apresentadas na escola.

Figuras 4 e 5: Sala de acolhimento



Fonte: Arquivo pessoal de Valéria Gonzalez, 2023.

²¹ Sala pensada pelo coletivo, mas materializada pelos esforços da professora Valéria Gonzalez.



Fonte: Arquivo pessoal de Valéria Gonzalez, 2023.

Apesar do prédio escolar ser uma construção recente, ainda faltam espaços destinados para a inclusão digital e lazer. Durante alguns anos existiu um laboratório de informática que era utilizado pelos estudantes e pela comunidade, no entanto, este foi desativado e o espaço atualmente é usado pela coordenação. Assim, os(as) estudantes não têm acesso a um laboratório de informática e nem a internet contrariando o que estabelece o Decreto 7.352/2010 no Artigo 3º, inciso IV, ao mencionar que compete ao poder público “contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo” (Brasil, 2010).

No tocante ao espaço para as atividades lúdicas e práticas, o colégio não dispõe de uma quadra poliesportiva, as atividades citadas são realizadas na praça em frente à escola.

De acordo com as informações do arquivo da escola, a instituição possui 42 funcionários(as) em seu quadro, distribuídos em: 13 funcionários(as) de apoio, 03 secretárias escolares, 02 coordenadoras, 01 diretor, 01 vice-diretora e 22 professores(as). A escola funciona nos três turnos, no matutino atende alunos das etapas dos anos iniciais e finais, no turno vespertino, os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e Ensino Médio. E no noturno, a modalidade de Jovens e Adultos.

Os(as) estudantes são oriundos de Velha Boipeba, de Moreré e Monte Alegre. Por se tratar de uma localidade turística, a escola também recebe alunos(as) de

diferentes países e de outras regiões do Brasil. Para o deslocamento dos(as) estudantes das comunidades de Moreré e Monte Alegre, são utilizados 02 transportes terceirizados, que são adaptados da carroceria de ônibus puxada por um trator para cada comunidade, percorrendo uma distância 5 km para chegar até a escola.

2.2.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, são professores e professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus na ilha de Boipeba. A escolha dos sujeitos ocorreu devido necessidade de recorte, tendo em vista que a escola atende a outras etapas e modalidade. Participaram da pesquisa 10 professores (as) que responderam ao questionário, sendo que apenas 5 destes foram entrevistados por motivos já explicitados anteriormente.

2.3 ANÁLISE DE DADOS

A partir da coleta de dados através dos instrumentos de pesquisa, o material foi organizado e iniciou-se a análise e interpretação dos mesmos para a concretização do capítulo que traz os resultados da investigação. A esse respeito, Gil (2008) assevera que:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2008, p. 156).

Assim, foi realizada a leitura do material e os dados foram organizados buscando atender a questão e os objetivos propostos nessa pesquisa. A partir de então, realizamos a análise e interpretação dos dados de forma crítica fazendo associações com o referencial teórico usado na pesquisa. Esse processo requer da pesquisadora muita atenção, responsabilidade e cuidados éticos com as informações coletadas, de modo a respeitar as informações dos sujeitos colaboradores da investigação.

A seguir descreveremos de maneira mais específica o perfil do grupo pesquisado com a apresentação da análise de dados.

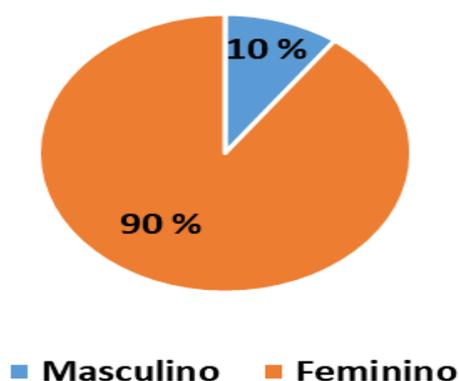
3. A PERCEPÇÃO DOS (DAS) PROFESSORES (AS) SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS – BOIPEBA-BA

Este capítulo visa apresentar os dados da pesquisa a partir da colaboração dos professores e professoras. A partir de então, é traçado o perfil desses sujeitos preservando suas identidades, bem como perfazendo uma reflexão e análise crítica acerca do seu entendimento sobre a Educação do Campo no colégio investigado.

3.1 PERFIL DOS (DAS) PROFESSORES (AS) DO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS

A equipe docente da instituição é composta por 11 professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de educação. No entanto, um deles não quis responder ao questionário, sendo aplicado com 10 educadores(as). Destes, apenas 1 é do sexo masculino e as demais (9) são do sexo feminino (gráfico 1), com faixa etária entre 36 e 63 anos, 7 são casadas e 3 solteiros. Apenas um não possui filhos, os demais possuem entre 1 e 3 filhos.

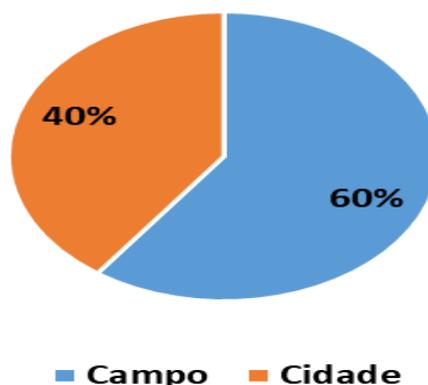
Gráfico 01: Percentual de homens e mulheres que participaram da pesquisa



Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2023.

No tocante à residência dos(as) professores(as), a maioria reside na comunidade de Boipeba (campo). Esse é um elemento importante para o fortalecimento da escola do campo e possibilidade de maior envolvimento com a comunidade e a escola.

Gráfico 2: Percentual de professores(as) que residem no campo e na cidade



Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2023.

Os demais docentes moram em outras cidades, como Valença e Santo Antônio de Jesus, percorrendo longas distâncias de 30 e 126 km até chegar ao local de trabalho utilizando como meio de transportes ônibus e lancha. Esse fato dificulta a participação dos mesmos em eventos, reuniões, formações, festividades e culminância de projetos. Outro fator observado, tendo em vista o deslocamento realizado pelos docentes que residem fora da ilha, é o desgaste até chegarem na escola em função da distância e também pelo alto custo do valor do transporte (travessia), e os(as) professores(as) arcam do seus próprios recursos financeiros para irem trabalhar, não recebendo nenhum auxílio por parte da gestão municipal.

Do grupo de docentes do colégio, apenas duas pessoas são contratadas, sendo que a maior parte do quadro é composto de efetivos, esse é um ponto importante, porque evita a rotatividade de professores(as), fortalece o vínculo dos docentes com a escola e possibilita que ocorra a continuidade no desenvolvimento de projetos e ações pedagógicas. Essa realidade do quadro da escola tem sido modificada, devido aos concursos realizados pelo município nos anos de 2010 e 2018.

No que diz respeito à formação inicial, a maioria dos(das) professores(as) possuem curso superior, sendo licenciados e pedagogos. Apenas uma professora não possui licenciatura. Dentre estes, 3 possuem mais de uma graduação, 7 tem pós-graduação (especialização), e nenhum possui mestrado, como mostra o quadro 5.

Quadro 5: Formação inicial e continuada dos/das professores/as do Colégio Carolina Maria de Jesus

NOME	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO
PQ1	Ciências da Natureza habilitada em Química	Administração Escolar
PQ2	Ciências Biológicas	Educação Ambiental para Sustentabilidade
PQ3	Pedagogia, História, Geografia e Artes	Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo.
PQ4	Letras Vernáculas	-
PQ5	Licenciatura em Matemática	Ensino da Matemática
PQ6	Pedagogia e Licenciatura em Matemática	Estudos Linguísticos e Literário e Ensino da Matemática
PQ7	Pedagogia e Licenciatura em Letras Vernáculas	Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação
PQ8	Educação Física	Recreação e Lazer
PQ9	Letras Vernáculas	-
PQ10	Psicologia	-

Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2023.

Conforme os dados do quadro acima, observamos que os docentes não possuem formação inicial em Educação do Campo e apenas um possui formação continuada nessa área. Este fato denota uma fragilidade na formação do corpo docente do colégio e das implicações nas ações e práticas pedagógicas. A formação específica possibilita que docentes tenham conhecimento sobre o projeto histórico da Educação do Campo e estejam aptos para atuarem nas escolas do campo com práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos sujeitos e seu entorno.

Com relação ao tempo de trabalho na instituição, varia de 4 a 19 anos. Essa informação demonstra que os grupos já têm um tempo consolidado na instituição, o que proporciona um entendimento mais profundo sobre a comunidade escolar e suas

ações desenvolvidas. No que se refere ao tempo de serviço em escola do campo, o dado varia entre 4 e 18 anos, denotando que o grupo já tem um tempo exercendo a atividade docente nesse espaço.

3.2 CONCEPÇÃO DOS (DAS) PROFESSORES (AS) DO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como já discorremos anteriormente, a Educação do Campo se constituiu a partir das reivindicações dos movimentos sociais do campo por um projeto educacional que contemple a realidade sociocultural dos grupos sociais que vivem nesse espaço. Esses movimentos demandam por propostas educativas que se contraponham a programas e projetos ofertados a esses sujeitos no decorrer da história.

O conhecimento da materialidade de origem da Educação do Campo é um elemento fundante para o entendimento desse projeto coletivo que concebe outra referência para se pensar o campo, educação e escola. Esse novo projeto defendido pelos movimentos sociais confronta o projeto de desenvolvimento do capital que visa a concentração de terra, exploração do trabalho, produção de alimentos com agrotóxicos e a negação do direito à educação.

Ao defender a agricultura camponesa pautada nos princípios da agroecologia com uma produção saudável e pela soberania alimentar, rompendo a toda lógica que pauta os bens da natureza e a vida como negócio, com uma educação construída com e para os sujeitos camponeses que atenda às suas especificidades. Para Silva, (2018, p. 30) a Educação do Campo se afirma como “[...] concepção e prática educativa da classe trabalhadora, em sua diversidade de territórios e sujeitos [...]”.

Visando entender melhor sobre a compreensão dos(das) professores(as) sobre a Educação do Campo, os mesmos foram indagados no questionário se já haviam ouvido falar sobre a Educação do Campo, todos responderam que sim. Esse dado sinaliza que o grupo não está alheio à temática e já teve um contato com ela. No entanto, só ouvir falar não é suficiente para que ocorram as transformações necessárias para a materialidade do projeto da Educação do Campo.

Assim, no que se refere ao momento em que tomaram conhecimento sobre a Educação do Campo, os docentes mencionaram na entrevista que foi quando começaram a trabalhar em Boipeba, por iniciativa própria através de pesquisas, em

jornada pedagógica, em algum evento formativo realizado pela Secretaria de Educação do município, ou durante a faculdade (quadro 6).

Quadro 6: Quando tomou conhecimento sobre a Educação do Campo

SUJEITO	RESPOSTAS
PE1	Quando vim trabalhar aqui nessa escola, eu me deparei com essa escola do campo, foi aí que eu comecei a pesquisar a entender esse universo da Educação do Campo.
PE2	Eu acho que tem pouco tempo. Talvez em alguma dessas jornadas pedagógicas.
PE3	Eu tomei conhecimento, quando eu cursava a faculdade, e aí eu tive um componente Educação do Campo, e aí discutia as diretrizes, que era a modalidade do campo, no período da faculdade, sobretudo no ano de 2011.
PE4	Em relação a Educação do Campo, eu já ouvi falar sobre a mesma em uma das formações oferecidas/ ofertadas pelo município de Cairu.
PE5	Quando eu comecei a trabalhar aqui, na verdade. Teve curso de formação e tudo então... foi mais ou menos aqui mesmo.

Fonte: Elaboração própria, com base em entrevistas realizadas, 2024.

As respostas evidenciam que a Secretaria Municipal de Educação tem possibilitado de algum modo o acesso a temática da Educação do Campo. Porém, apontam para um conhecimento ainda superficial sobre as questões que ancoram essa educação.

Revelam ainda a ausência desse debate nos cursos de formação inicial de professores(as), que pauta historicamente a formação embasada no modelo urbano, com a exclusão do campo e de seus processos educativos. Conforme observado nas respostas do grupo, somente o(a) professor(a) PE3, teve contato com a temática na formação inicial através do Componente Educação do Campo.

Tendo em vista o descaso histórico do Estado brasileiro com a escolarização dos povos do campo, é que os movimentos sociais em estado de luta permanente reivindicam por outra referência de educação, de escola e por formação específica para os(as) professores(as) que vão trabalhar nas escolas do campo, pois é de suma

relevância que estes conheçam as lutas históricas que forjam esse projeto, bem como sua concepção e princípios.

Desse modo, ao serem indagados no questionário sobre a concepção de Educação do Campo, a metade do coletivo docente respondeu que seria uma educação voltada para a área rural/campo. Essa concepção voltada somente para a localização não expressa o projeto educativo defendido pela classe trabalhadora camponesa.

Entendemos que ter uma educação no espaço de vivência é um direito dos sujeitos campesinos em sua diversidade, no entanto essa educação precisa ser “*no e do campo*”, como aponta Caldart (2012, p. 259). Uma educação no território de vivência constituída política e pedagogicamente, que atenda a diversidade dos povos do campo, das águas e florestas. Os demais docentes concebem a Educação do Campo como:

É uma relevante proposta ao visar a formação do homem do campo em sua plenitude e integralidade (PQ3).

Uma educação que deve favorecer a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporado os pesqueiros, ribeirinhos e quilombolas (PQ5).

É formar cidadãos que residem e trabalham no campo, promover a inclusão dos mesmos no processo educacional de modo que possam ser agentes transformadores do meio em que vivem (PQ7).

Uma educação voltada para o fortalecimento das culturas do campo (agricultura, pecuária e outros saberes) (PQ8).

A partir das respostas observamos que todos professores(as) reconhecem que essa educação deve fortalecer a identidade camponesa e instrumentalizar os(as) estudantes para transformação social.

No que diz respeito às respostas da entrevista (quadro 7), o grupo aponta em sua maioria mais elementos sobre a concepção de Educação do Campo, transcendendo o fator localização geográfica de atender ao público da área rural. O reconhecimento dos sujeitos do campo em sua diversidade é um marco fundante para que estes tenham o direito à educação assegurado com práticas educativas que atenda às suas singularidades.

Nesse rumo, reconhecem que os sujeitos campesinos são diversos, como observado nos relatos dos(as) professores(as) PE1, PE3 e PE5 ao demonstrarem

uma compreensão de concepção de educação campesina que visa a valorização dos sujeitos em sua diversidade. Assim, Albarado, Russo e Hage (2022), sinalizam que:

[...] a educação dos povos do campo precisa ser diferenciada, para reconhecer e valorizar toda a sua diversidade dos modos de vida dos povos dos territórios do campo, das águas e das florestas do nosso país, tornando possível uma outra historiografia educacional, mais atenta à diversidade e construída com os sujeitos desses territórios (Albarado; Russo; Hage, 2022, p.132).

Os docentes supracitados demarcam essa diversidade delimitando o território que os sujeitos do colégio produzem a existência, a água (PE1), essa compreensão é muito importante para se pensar processos educativos contextual a realidade. E outro (a) (PE3) além de apontar os sujeitos que a escola atende, aponta também para uma concepção de Educação do Campo emancipatória que instrumentalize os(as) estudantes para transformar a realidade em consonância com o que postula o projeto histórico da educação campesina.

Observamos também que boa parte do coletivo docente apresenta uma aproximação com a compreensão de Educação do Campo preconizada pelos movimentos sociais do campo.

Entretanto, não está sinalizado nas falas do grupo o vínculo com a concepção de Educação do Campo ligada à sua materialidade de origem, a luta dos movimentos sociais campesinos pela democratização da terra e Reforma Agrária. Nesse sentido, Molina (2015), destaca que:

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida (Molina, 2015, p.381).

A compreensão dessa materialidade é de extrema relevância para que os(as) professores(as) que atuam nas escolas do campo tenham conhecimento sobre o projeto educativo e societário da educação campesina, que não surgiu da Academia, e sim das mobilizações e resistências dos movimentos sociais do campo em busca de direitos.

Quadro 7: Concepção de Educação do Campo

SUJEITO	RESPOSTAS
PE1	“[...] Eu concebo essa Educação do Campo dentro do universo deles, daqueles que vivem no campo, aqui nós temos a coisa das águas que existem lugares que já é mais de lhe dar com a terra, de plantar e colher”.
PE2	“Do campo. Eu acho que é uma educação voltada para um público que mora na zona rural. Eu acho. De uma escola que está localizada em área rural”.
PE3	“A minha concepção de Educação do Campo é, está em torno de valorizar esses sujeitos de fato do campo, no nosso caso específico, os filhos dos pescadores, os filhos das marisqueiras, dos agricultores também, que nós temos mesmo sendo esse de subsistência na área de produção, é valorizar esse público para que ele possa não somente sair do lugar, mas também retornar para aquele lugar valorizando, inclusive o lugar o local, estando preparado para o enfrentamento da vida, eu acho que essa seria uma concepção interessante enquanto educador. Então, uma educação que proporcionasse o aluno uma emancipação de transformar a vida dele nesse sentido, educacional de instrumentalizar esse aluno para depois ele voltar para essa realidade transformado, no sentido de luta, de manifestação, de saber a quem se direcionar para buscar os seus direitos, e ser espelho inclusive para outros”.
PE4	“Pra mim, a educação do campo, ela acontece quando trabalhamos com alunos que fazem parte da... (zona)... dita da zona rural ou como o próprio nome diz: do campo. São alunos que não pertencem a zona urbana”.
PE5	“[...] mas educação do campo é aquela educação que engloba os diversos seres: nós temos o quilombola, temos o pessoal que é indígena, temos uma diversidade cultural. Então, acredito que perpassa por isso aí”.

Fonte: Elaboração própria, com base em entrevistas realizadas, 2024.

3.3 CONCEPÇÕES DOS (AS) PROFESSORES (AS) SOBRE A ESCOLA DO CAMPO

O projeto educativo da Educação do Campo se materializa nas escolas do campo. Os movimentos sociais do campo lutam pela constituição de escolas contra hegemônicas constituídas pedagogicamente com currículo e PPP alinhados a realidade contextual dos sujeitos, que pautem as lutas históricas dos movimentos sociais camponeses, tenha uma gestão democrática envolvendo a comunidade e os movimentos sociais.

Gilvan Santos (2006), na canção “Construtores do futuro”, aponta sobre a construção dessa escola do campo “Que tenha a ver com a vida com a gente/Querida e organizada/E conduzida coletivamente (...)”. De modo que os sujeitos do campo em suas diversidades têm direito à escola no seu espaço de vivência, que tenha ligação com seus saberes e culturas. Neste sentido, os(as) professores(as), quando perguntados no questionário sobre a concepção de escola do campo sinalizaram em sua maioria que a concebem de acordo a localização geográfica.

Escola em área rural (PQ2).

Deve atender aos critérios específicos para os alunos da zona rural (PQ4).

Escola que aborde a realidade dos alunos da zona rural, valorizando sua cultura (PQ6).

Escola voltada para o rural (PQ9).

Seria uma instituição de ensino localizada em área rural (PQ10).

Tais narrativas apontam, a partir dos dados do questionário, para o fato de que metade deste coletivo docente tem a concepção de escola do campo atrelada ao fator localização. Esse dado demonstra que se faz necessário o aprofundamento do coletivo sobre as bases filosóficas da educação e da escola do campo.

A escola do campo pensada pelos movimentos sociais para a classe trabalhadora camponesa vai para além de estar no campo, precisa ser do campo, como adverte Martins (2020, p. 29) “[...] escolas DO campo são constituídas por sua identidade, não por sua localização geográfica”. Outra parte do grupo expressa sua concepção de escola do campo como:

Uma escola que supra as necessidades, adaptadas a realidade e vivência dos sujeitos em questão (PQ1).

A escola do campo precisa potencializar as necessidades dos nossos alunos considerando sua efetiva participação, valorizando sua identidade e seu sentimento de pertencimento (PQ3).

Escola que estabeleça um modelo de ensino que favoreça o vínculo maior entre os pesqueiros, ribeirinhos, quilombolas, buscando uma educação condizente com os alunos (PQ5).

Aquela que oferece uma educação associada à produção de vida, conhecimento e da cultura do campo juntamente com a comunidade escolar (PQ7).

Lugar de aprendizagens voltadas para o fortalecimento da vida no campo (PQ8).

A escola do campo deve trabalhar os conhecimentos historicamente acumulados, mas também os saberes e a cultura dos sujeitos que atende, valorizando sua identidade, conforme aponta o Decreto nº 7.352/2010 em seu Art. 2º, no inciso IV, estabelecendo que a valorização da identidade da escola do campo aconteça por

meio de projetos e ações pedagógicas concernentes às necessidades dos(as) estudantes do campo.

Nesse sentido, a Educação do Campo defende uma escola que esteja comprometida em:

cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses (Molina; Sá, 2012, p. 329).

Já na entrevista, o grupo trouxe mais alguns elementos sobre a concepção de escola do campo, como aquela que traga no espaço as vivências dos sujeitos do campo, sendo direcionada pelos documentos normativos e que respeita a diversidade dos sujeitos que atende, como mostram os relatos do quadro 8.

Os depoimentos dos(as) professores(as) PE1, PE3 e PE5 revelam uma compreensão de escola do campo que preconiza o projeto da Educação do Campo, uma escola que tenha significado para os alunos, tenha ligação com seus modos de vida e que seja orientada por um PPP construído conforme a realidade dos sujeitos camponeses, que respeite a diversidade dos sujeitos, e assim direcione as ações e projetos da instituição. Nessa direção, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 27) asseveram que é preciso construir escolas que tenham “projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Apesar dessas considerações trazidas pelos(as) professores(as), observamos que a maioria desconhece os fundamentos da concepção de escola do campo enquanto escola contra hegemônica que faça o enfrentamento ao capital instrumentalizando os sujeitos para emancipação social.

Quadro 8: Concepção de escola do campo

SUJEITO	RESPOSTAS
PE1	“[...]a escola do campo é aquela escola que, ela teria que ter aquele espaço para que a gente realmente tivesse vivências do campo dentro da escola para que as pessoas que estão chegando ali, eles se sentir dentro daquele universo, de dizer eu faço parte disso aqui, isso aqui realmente é esse espaço” [...]
PE2	“[...]Uma escola com alguns projetos voltados para esse público, uma escola que tenha algumas ações pedagógicas voltadas para esse público”.

PE3	“A minha concepção de escola do campo, é de uma escola que precisa estar direcionada, sobretudo nos documentos normativos, os PPP precisam valorizar essa modalidade no planejamento, nos livros didáticos, nas metodologias adotadas pelos professores, porque quando tem tudo isso sistematizado de fato, você tem uma formação e uma escola do campo mais consolidada”.
PE4	“A minha concepção de escola do campo é aquela escola que corresponde as expectativas do aluno do campo, porque o aluno que estuda na escola do campo não é o mesmo aluno que estuda na escola que... está (eh!) na zona urbana”.
PE5	“Seria a escola que abarca esse público, na verdade, a escola do campo. [...] e a escola do campo seria aquela escola que respeita essa diversidade, que valoriza essa diversidade então eu vejo nesse sentido”.

Fonte: Elaboração própria, com base em entrevistas realizadas, 2024.

3.3.1 Como os (as) Professores (as) veem o Colégio Carolina Maria de Jesus na perspectiva da identidade da escola do campo

Quando questionados se consideram o Colégio Carolina Maria de Jesus como escola do campo, os(as) professores(as) participantes responderam que sim, conforme a localização. No entanto, ressaltam que a escola necessita de currículo e práticas pedagógicas específicas.

É...estamos classificados como escola do campo, mas ainda precisamos né, de muito para chegarmos a essa realidade de sermos realmente de fato e de direito uma escola do campo [...] porque é uma realidade que está totalmente as vezes alheia aos interesses desses sujeitos né, que estão inseridos nessas atividades do campo por exemplo, como nós temos a pesca e muitas vezes a gente nem menciona, e as vezes o currículo também nem traz essa oportunidade da gente adentrar nesse campo (PE1).

Por eu entender que Boipeba faz parte de uma zona rural e de, na minha concepção, a Educação do Campo está relacionada a isso, mas de diferente assim nada. Acho que falta muitas práticas que a gente possa trabalhar isso, que os alunos se percebam também como isso. (PE2).

Considero por conta do público, como já afirmei anteriormente, esses alunos não são alunos que pertencem a zona urbana, eles pertencem a zona rural onde há uma diferenciação na vivência, eles têm muito contato com a agricultura, eles têm muito contato com a pesca[...] enfim com trabalhos que são referentes ao local, é isso (PE4).

Sim. Justamente por a gente se esforçar para trabalhar essa realidade. A gente sabe que ainda não tá no que precisa, mas dentro do que a gente tá conseguindo fazer a gente tenta olhar para esses sujeitos, respeitar as realidades (PE5).

Nos depoimentos de PE1 e PE2, é apontado que o colégio precisa caminhar com ações efetivas para se tornar uma escola do campo, com currículo e práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos sujeitos, de modo a trabalhar mais com a temática para que os estudantes tenham sua identidade construída de sujeitos que estudam numa escola do campo.

A construção da escola do campo perpassa pela valorização da identidade dos sujeitos e de seus saberes, modos de vida e cultura que devem ser expressadas nos documentos orientadores e nas ações desenvolvidas pela instituição. Desse modo, o colégio Carolina Maria de Jesus ainda não tem essa identidade constituída, como indicam algumas falas, como o docente PE1, que traz o exemplo da pesca atividade da produção de existência dos sujeitos da comunidade e aponta que o currículo não trata sobre essa questão.

É preciso que seja superado nas escolas do campo o modelo de currículo desvinculado da realidade dos grupos sociais que atende, sendo urgente a elaboração de currículos que possibilitem uma educação contextualizada respeitando a diversidade dos sujeitos, como bem situa Costa e Batista (2021),

É fundamental que o currículo da escola do campo contribua para a formação de uma memória histórica das lutas, da resistência, da identidade, dos processos produtivos, do trabalho no campo; todas essas temáticas trabalhadas de forma interdisciplinar, apoiada na pesquisa como princípio educativo, adotando metodologias participativas que promovam teoria e prática, tendo os estudantes como protagonistas do processo de construção do conhecimento. O estudo sobre as temáticas da realidade, tanto pode se dar pela metodologia dos temas geradores, que promove uma pesquisa sobre os problemas, questões importantes para a vida no campo e decomposição dos temas a partir da problematização e a reflexão crítica (Costa; Batista, 2021, p. 9).

O referido colégio atende a um público diverso de filhas e filhos da classe trabalhadora de pescadores, marisqueiras e quilombolas, e conforme foi relatado não atende pedagogicamente as especificidades desses sujeitos. Assim, fica evidenciado através dos relatos dos(as) professores(as) o entendimento de que o referido colégio é do campo conforme a localização, no entanto, é necessário avanços na constituição do currículo, nos projetos e ações para que se torne escola do campo.

Para que ocorra a constituição da escola do campo, é de suma relevância que esta tenha um currículo condizente com a realidade dos grupos sociais que vivem na

comunidade e que rompa com a estrutura curricular, projetos e metodologias descontextualizadas a realidade dos grupos sociais que a escola atende.

Apenas um docente respondeu que não considera o colégio como do campo, justamente por não ter suas práticas direcionadas para Educação do Campo.

Eu não considero o Colégio como uma escola do campo, eu sei que ela está, inclusive pelo IBGE, pelos documentos normativos uma escola rural, ela estar na estrutura física, mas nos moldes pedagógicos ainda não. E também, nas diretrizes que regem a nossa prática também não (PE3).

A constituição da escola do campo ultrapassa a localização, ressaltamos que os sujeitos camponeses têm direito à escola no campo, mas também que seja do campo, constituída pedagogicamente. Neste sentido, a escola do campo deve ser compreendida como aquela “[...] que reconhece e contribui para fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, como sujeitos de direitos, que também podem contribuir com o processo de humanização do conjunto da sociedade” (Hage; Lima; Souza, 2017, p. 6), assim, constituindo-se como uma escola que instrumentalize os sujeitos para emancipação.

3.3.2 A Identidade da escola no seu Projeto Político Pedagógico

O Projeto político pedagógico é um instrumento de extrema relevância para qualquer escola, tendo em vista que é um documento orientador que define as intencionalidades formativas desta. Em se tratando do PPP das escolas do campo, este deve possibilitar por meio de ações pedagógicas a valorização da identidade da escola como estabelece os princípios da Educação do Campo, sendo um “guia vivo e ativo de todas as ações educativas, da organização escolar, das práticas pedagógicas, do processo de seleção e avaliação dos conteúdos da ação educativa” (Batista, 2014, p. 9).

O grupo participante aponta em sua totalidade que a escola possui PPP, e que participaram da reelaboração, no entanto, no que tange à abordagem sobre a Educação do Campo neste instrumento, apenas um(a) colaborador(a) sinalizou que não saberia informar, e os demais reconhecem a existência de uma abordagem superficial.

Olhe, o PPP, tá lá inscrito que somos uma escola do campo, mas eu não vejo dentro do PPP ações voltadas para esse sujeito que tá

inserido aqui para esse meio do campo. Não percebi dentro do PPP esse olhar (PE1).

O PPP tem falando de forma muito superficial sobre a Educação do Campo, mas ele ainda precisava ser aprofundado. Até porque é uma escola que está no campo, mas não nos moldes filosóficos, ele precisa ser revisto por conta dessa eu acredito uma falha (PE3).

[...] ainda que não seja talvez na íntegra, mas muitas das abordagens correspondem as necessidades locais (PE4).

Sim (PE5).

Depreendemos, a partir dos depoimentos, que o PPP da escola não assume sua função no colégio, tendo em vista que este não tem contemplado as necessidades dos sujeitos campesinos, sendo um mero documento burocrático²².

Assim, percebemos que o colégio estudado precisa caminhar nos processos de debate sobre a constituição do PPP, reelaboração com base no projeto educativo da Educação do Campo e dos marcos legais que embasam essa educação, para que de fato se tenha um documento orientador condizente com a realidade da instituição e sobretudo, tenha funcionalidade e se materialize.

3.4 FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação de professores(as) do campo se constitui “na conformação da educação do campo” (Arroyo, 2012, p. 359). Desde então, os movimentos sociais pautam por políticas de formação de professores(as) do campo contrária ao modelo histórico hegemônico pautado na lógica urbana. E, ao propor, mobilizam pela elaboração de políticas de formação que atendam às singularidades dos povos campesinos.

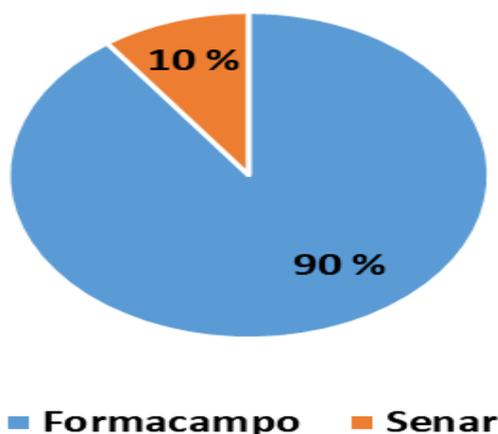
O Movimento Por uma Educação do Campo em seu processo de luta sempre pautou o debate sobre formação do(a) educador(a) do campo conquistando o PRONERA, a Licenciatura em Educação do Campo e também a criação do Mestrado

²² Enquanto pesquisadora, diante das falas dos (as) professores (as) recorri a uma consulta ao PPP da escola para verificar no documento a existência de apontamentos sobre a Educação do Campo. O referido documento trata da Educação do Campo como uma modalidade, no entanto, é uma abordagem superficial sobre os aspectos que fundamentam essa modalidade. Ressalta-se que o documento foi reelaborado no ano de 2022, mas ainda não foi disponibilizado para o coletivo docente.

Profissional em Educação do Campo, único no Brasil, e ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo/BA (UFRB).

Entendendo a relevância da formação específica para os profissionais que trabalham na escola do campo, o coletivo quando questionado se o município oferta ou já ofertou algum curso de formação, aponta que sim. Ainda indagada sobre o nome do curso ofertado, a maior parte do grupo respondeu que é o Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO)²³ (gráfico 03), curso de formação online que tem como propósito central “realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo” (Santos, 2022, p. 6). O referido programa tem possibilitado que chegue em diversos territórios baianos uma formação específica para os docentes que atuam nas escolas do campo.

Gráfico 3: Oferta de curso para Educação do Campo pelo município



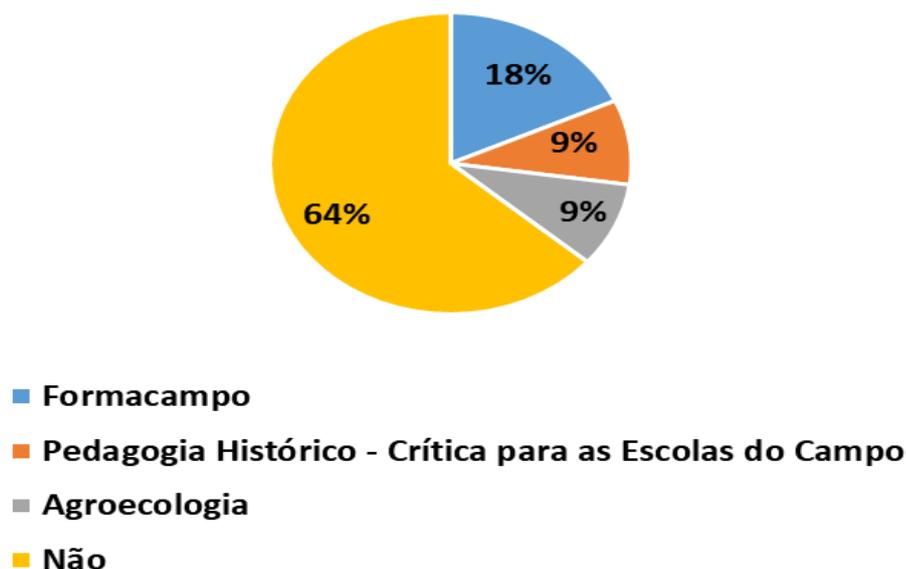
Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2023.

²³ O referido Programa, vem realizando atividades desde o ano de 2021. As atividades foram organizadas e desenvolvidas pelo Grupo de estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC/UESB). “Iniciado no ano de 2021 com os Territórios: Litoral Sul, Médio Rio de Contas, Médio Sudoeste da Bahia, Sertão Produtivo, Sudoeste Baiano, Vale do Jiquiriçá e Velho Chico. Tendo como principal objetivo a (re)elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs). No ano de 2022, foi dada continuidade, ampliando sua abrangência para os Territórios: Bacia do Paramirim, Chapada Diamantina, Baixo Sul, Costa do Descobrimento, Piemonte, Extremo Sul, Recôncavo, Bacia do Jacuípe, Portal do Sertão, Irecê. Sendo que os Territórios atendidos em 2021 teriam como foco a elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo, e os demais Territórios estariam sendo atendidos conforme acompanhamento das lives formativas. (Santos, 2023, p. 92). Na edição de 2023 o programa teve 16.660 inscritos.

Uma pequena parte do grupo respondeu que era o Sistema Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR)²⁴, que oferta cursos profissionalizantes voltados o trabalhador rural, cuja proposta “[...] defende a hegemonia do agronegócio, derrotando um modelo de assistência técnica e produção tecnológica voltada à agricultura familiar e ao pequeno produtor (Macedo; Bicalho, 2019, p. 200). O SENAR tem sua proposta formativa pautada na defesa do agronegócio, são proposições antagônicas à Educação do Campo. Assim, percebemos dentro da escola do campo cursos aparentemente com intencionalidade de capacitar os sujeitos camponeses quando na verdade está a serviço do capital e na disseminação da ideologia hegemônica.

No que diz respeito à participação em algum curso ou formação para Educação do Campo, 64% do grupo relatou que não participou de nenhum, os demais participaram de cursos como: Formacampo, Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo e Agroecologia (gráfico 4).

Gráfico 4: Participação dos/das professores/as em curso para Educação do Campo



Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2023.

A ausência da formação, inicial e continuada, específicas para os profissionais que trabalham na escola do campo é uma realidade ainda presente. Essa ausência

²⁴ “O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural é uma instituição criada pela Lei Federal nº 8.315 de 23 de dezembro de 1991, e regulamentado pelo Decreto Federal nº 566/92, como entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e administrada por um Conselho Deliberativo tripartite” (Macedo; Bicalho, 2019, p. 201).

formativa também ocorre nessa pesquisa, como observado nos dados acima. Para aprofundar sobre a questão da oferta do curso sobre Educação do Campo pelo município, foi perguntado na entrevista sobre a participação e experiência com o curso.

Olha, teve...o que teve foi aquelas aulas do SENAR, mas eu não cheguei a participar porque eles determinaram quem ia participar e eu não estava incluída nesse grupo, então eu não cheguei a participar. Participei só daquela palestra, daquele seminário que teve online, eu participei, que eles vieram e trouxeram algumas falas do seminário, foi o que eu participei (PE1).

Não. Fui matriculada, mas tava muito ocupada, saí. Formacampo. Que foi um grupo de Whatsap que tinha um grupo online (PE2).

Na verdade, não foi um curso, eu participei de alguns diálogos muito superficiais no período que estávamos elaborando o DCRC, que são as diretrizes para o município. Só que naquele período foram discussões vazias, porque a gente sentia necessidade de ter alguém com um domínio sobre esta modalidade, uma pessoa com direito de fala, uma pessoa que viesse, uma pessoa mais instrumentalizada [...] (PE3).

Sim! Participei do Formacampo. Eu fiz o curso na modalidade online. (PE4).

Eu comecei, mas eu não lembro o nome, mas era algo assim, do campo só que não deu pra concluir porque ficou um período sem funcionar esse curso e aí quando retomou eu já não consegui acompanhar [...] (PE5).

A observação dos relatos nos remete a pensar em algumas questões, quais sejam: no tipo de formação ofertada aos(as) professores(as) do campo; na maneira como essa formação é ofertada e se consegue alcançar esses profissionais; Qual a intencionalidade da formação que tem chegado até esses sujeitos?

Em tempos de tanta burocratização no fazer pedagógico, os(as) professores(as) têm sido sufocado cada vez mais com as inúmeras tarefas impostas nas ações pedagógicas cotidianas. São atividades voltadas para preenchimento de sistemas e planilhas que têm tornado o trabalho docente cada vez mais burocrático, técnico, retirando a capacidade criativa dos docentes, o que implica muitas vezes na sobrecarga desses profissionais e na ausência de tempo para qualificação.

Diante das falas, é nítido que a proposta de formação e os diálogos ofertados pelo município não têm alcançado o coletivo de professores(as) do Colégio Carolina Maria de Jesus na sua totalidade, seja pelo formato ofertado ou pela necessidade de

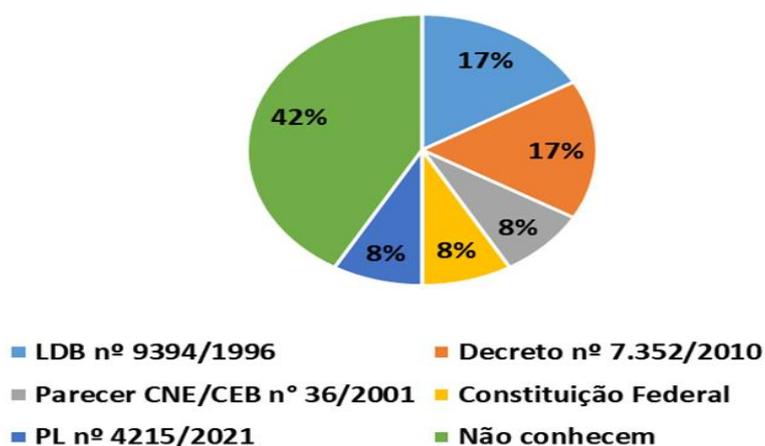
colocar pessoas com a formação específica sobre educação campesina, para que se alcance o objetivo de trazer conhecimentos para o coletivo.

3.4.1 Conhecimento dos(as) professores(as) da escola sobre os Marcos Legais da Educação do Campo

A conquista dos marcos legais é resultado do processo de luta dos movimentos sociais do campo por políticas públicas específicas para os povos do campo. Para Molina (2012, p. 451), esses marcos [...] contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos campesinos”.

Ao serem indagados se tinham conhecimento sobre a legislação que embasa a Educação do Campo, alguns responderam conhecer a Constituição Federal, instrumento que assegura a educação como direito de todas as pessoas e a LDB 9394/1996 que aborda sobre a educação para o meio rural. Quanto aos marcos que tratam diretamente da Educação do Campo foi citado Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e o Decreto 7352/2010. No entanto, os dados apontam que 42% dos interlocutores não conhecem os marcos, sendo um dado preocupante tendo em vista a relevância política desses instrumentos no processo de luta pela democratização da escolarização dos povos campesinos respeitando sua diversidade, identidade, saberes, cultura e território.

Gráfico 5: Conhecimento sobre a legislação da Educação do Campo



Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2023.

Esse resultado evidencia a necessidade da divulgação e de debates acerca dessas leis no colégio para que os docentes possam conhecer e se apropriar desses

marcos que demarcam a educação campestre, e, assim, possam fazer a defesa por uma educação no e do campo.

O fato do coletivo docente não conhecer, em sua maioria, os marcos legais que embasam a Educação do Campo nos leva a pensar, como o coletivo irá lutar pelo direito educacional dos sujeitos campestres se não conhecem as leis que a respalda? Não temos a intencionalidade de culpabilizar o coletivo docente pela ausência desse conhecimento, e sim de trazer uma reflexão sobre a necessidade de pensar caminhos para que esse conhecimento chegue até esses profissionais.

3.5 DESAFIOS PARA A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS

Ao longo da caminhada de constituição da educação campestre, os movimentos sociais em estado de luta têm alcançado muitas conquistas, como legislações específicas, programas educativos, sistematização de materiais importantes dessa caminhada como cadernos didáticos, inserção da temática na agenda nacional e a criação de Fóruns nas esferas nacional e estadual.

No entanto, a Educação do Campo enfrenta desafios postos a sua materialidade, de romper com o paradigma da educação rural, com currículo e práticas pedagógicas que não contemplam as necessidades dos grupos sociais campestres, ao fechamento das escolas do campo, no enfrentamento da lógica do agronegócio que pauta a produção de alimentos, os bens da natureza e a vida como negócio, bem como na defesa dos territórios campestres ao avanço do capital.

Quanto aos desafios de materialidade para a Educação do Campo no Colégio pesquisado, os(as) professores(as) apontam a inadequação curricular, a falta de recursos, ausência de material didático adequado e a formação de professores(as) como elementos decisivos para a concretude desse projeto como expresso no quadro abaixo.

Quadro 9: Desafios para materialidade da Educação do Campo no Colégio Municipal Carolina Maria de Jesus

SUJEITO	RESPOSTAS
PQ1	Um currículo adequado às necessidades dos sujeitos.
PQ2	Falta de recursos e apoio da Secretaria Municipal de Educação

PQ3	O reconhecimento por parte de nossos alunos e uma escolha adequada para o material didático
PQ4	O cumprimento de leis que por vezes ficam apenas no papel, ou seja, na teoria.
PQ5	Alunos sem acesso à internet, alunos com defasagem no que se refere a idade e ano, e os pais analfabetos.
PQ6	Adequar o ensino a realidade rural. Percebo que muitas escolas do campo fazem uma educação urbana
PQ7	Insuficiência de recursos financeiros destinados à escola, falta de formação continuada para os professores, ausência de políticas e práticas da Educação do Campo.
PQ8	O entendimento das necessidades dessa educação para esse público específico.
PQ9	Falta de formação e informação.
PQ10	A acessibilidade as capacitações por vezes ofertada pela secretaria municipal de educação, ou a falta das mesmas.

Fonte: Elaboração própria, com base em questionários aplicados, 2023.

Ressaltamos, o que sinaliza o decreto nº 7.352/2010 em seu Art. 6º acerca dos materiais e recursos destinados à Educação do Campo que deve atender as singularidades dos sujeitos camponeses, ao pontuar que:

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (Brasil, 2010).

No que se refere às entrevistas, o coletivo traz alguns elementos diferentes dos apontados no questionário, como a ausência do pertencimento a escola e a questão do transporte escolar que nos períodos de chuva e de maré alta inviabiliza a chegada dos estudantes das comunidades de Moreré e Monte Alegre até a escola, tendo em vista as condições da estrada.

Os desafios né, para a gente, percebe que a nossa clientela, os nossos estudantes as vezes chegam muito desconfiados não se sentindo pertencente a escola [...]outro desafio é o transporte deles, o caminho, a estrada, para eles chegarem até a escola, isso também traz um prejuízo do aprendizado para eles como também para nós [...] (PE1).

A ausência da afirmação da identidade de sujeitos do campo por parte dos estudantes também é pontuada. Neste sentido, a escola do campo necessita “[...] trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação” (Caldart, 2004, p. 26).

Essa identidade é construída a partir da compreensão de Educação e escola do Campo pautada nos pressupostos filosóficos desse projeto educativo, para tal é necessário o movimento de entendimento por parte dos docentes sobre essa modalidade educacional, bem como de que são professores (as) de escola do campo. Para assim, compreender quem são os sujeitos que a escola atende buscando reformular as práticas pedagógicas de modo a trabalhar o reconhecimento e valorização das identidades dos sujeitos.

Eu acho que primeiro a gente se reconhecer, é o principal desafio. Entender o que é que a gente pode ter e atuar, como educadora do campo, ou como professor de escola do campo (PE2).

Os desafios, primeiro eu percebo que nós enquanto educadores precisamos entender essa questão do conceito, das diretrizes que são diversas e várias, da importância dessa modalidade, acho que nós precisamos primeiro entender esse contexto e essa importância dessa modalidade (PE3).

“Os desafios, é justamente conseguir colocar em prática aquilo que está na teoria, porque o trabalho que é efetuado, que se efetiva ele precisa se efetivar com base em teorias. [...] Então assim...o maior desafio é a gente realmente cumprir o PPP, cumprir as normas e o regulamento que está posto aí para se trabalhar” (PE4).

“Muitos. Primeiro que a gente ainda não tem a verba que a gente precisa. Às vezes falta papel, às vezes falta materiais básico que a gente possa desenvolver algumas coisas que a gente gostaria de desenvolver com eles” (PE5).

É apontado também sobre a ausência de recursos financeiros para que haja o desenvolvimento das atividades. As escolas localizadas no campo são atravessadas historicamente pelo descaso por parte do Estado com ausência de investimentos, precariedade, de que qualquer coisa servia. A luta para mudar essa realidade vem sendo feita pelos movimentos sociais do campo de forma organizada mobilizando para a ruptura com as escolas rurais construindo escolas do campo.

Conforme o relato dos docentes, observamos que tanto no questionário quanto na entrevista são colocados desafios que inviabilizam a materialidade da educação campestre no colégio. Para que esta materialidade ocorra nas escolas do campo, é preciso um conjunto de mudanças, como já pontuamos algumas ao longo desse texto.

3.6 PROPOSIÇÕES APONTADAS PELOS (AS) PROFESSORES (AS) PARA A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS

Ouvir as proposições dos (das) professores (as), sistematizá-las e buscar formas de materializá-las na organização do trabalho pedagógico, é um movimento de suma relevância para efetivação da Educação do Campo nas escolas. Acreditamos que ninguém melhor que os (as) professores (as) que estão no chão das escolas vivenciando cotidianamente as ações do fazer pedagógico para tecer opiniões e proposições.

Compreendemos que a materialização da Educação do Campo nas escolas requer um conjunto de transformações que necessitam ser enfrentadas, sob a perspectiva de almejar outro projeto societário, de campo e educação. Esse conjunto foi externado ao longo dessa construção, a partir de um posicionamento de concepção de Educação do Campo ancorada na sua materialidade de origem e nos seus princípios.

A partir desse entendimento, foi perguntado ao coletivo dos (das) professores (as), quais proposições apontavam para a materialização da Educação do Campo no Colégio. As respostas a essa questão podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Quadro 10: Proposições para materialização da Educação do Campo no Colégio

SUJEITO	RESPOSTAS
PE1	[...] formação para nós professores para que a gente também aprenda, tenha esse conhecimento sistematizado para que a gente possa também entender, que as vezes a gente como professor não entende o espaço que a gente tá, não entende a necessidade, então a formação do professor ela é essencial para que eu possa levar, aquilo que eu vou aprender na formação eu vou levar para meu aluno [...] Projetos mais voltados também para essa educação, para esse sujeito observando ele e vendo as necessidades dele.
PE2	Acho que uma formação presencial (chega de formação online) que a gente entenda o que é, e que a gente tenha material pra poder trabalhar com isso, aplicar isso.

PE3	Primeiro o entendimento dessa importância, segundo repensar a formalização das nossas diretrizes, o que está prescrito na LDB, o que está prescrito nas leis que regem na verdade a Educação do Campo, formações e direcionamento, não só da escola mais do coletivo, sobretudo de nós enquanto educadores.
PE4	Acredito que, pra que possa, se realizar, se concretizar esse trabalho a escola precisa estar de mãos dadas com a comunidade tendo o apoio também da Secretaria de Educação e essa busca constante de não deixar morrer aquilo que está posto na teoria, mas é realmente está atualizado naquilo que precisa ser feito e buscar concretizar isso no dia a dia, em parceria com a família, com a secretaria e com a própria comunidade.
PE5	E acredito que a 'escutatória'. Se tivesse um momento para poder ouvir a comunidade, ouvir os alunos, é... perceber sugestões porque acho que eles têm muita coisa a contribuir e eu acho que é importante escutar o outro também, eu acho.

Fonte: Elaboração própria, com base em entrevistas realizadas, 2024.

Os movimentos sociais do campo demandam por uma formação específica de educadoras e educadores para atuar nas escolas do campo. Trata-se de conhecimento que seja pautado nos pressupostos dessa educação. Desse modo, observamos que a formação aparece nos depoimentos da maioria destes, reconhecendo a necessidade de um processo formativo específico que auxilie na compreensão sobre a Educação do Campo e na organização do trabalho pedagógico por meio de práticas pedagógicas condizentes a essa modalidade educacional. Nessa perspectiva, Moura, Santos e Pimenta (2020) discorrem que:

[...]o paradigma da Educação do Campo busca uma formação docente oferte aos professores princípios e saberes que possibilitem romper com uma lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana (Moura; Santos; Pimenta, 2020, p. 116).

Assim, a escola do campo requer um coletivo docente, que rompa com as concepções educativas hegemônicas que permeiam a escola capitalista de formação para a dominação, assumindo uma postura de entendimento e enfrentamento na construção de uma escola contra hegemônica que instrumentalize os sujeitos para os processos de luta, como assevera Molina e Sá (2012, p. 327), que essa escola tem o “[...] o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegmônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora [...]”.

A escola do campo constituída pedagogicamente deve ter ações, projetos educativos e materiais didáticos vinculados a realidade, corroborando para que se

tenha uma escolarização que atenda as especificidades dos sujeitos que a instituição atende. No entanto, ainda é uma realidade nas escolas do campo a existência de processos educativos desvinculados do contexto dos sujeitos, como é sinalizado enquanto proposição pelo coletivo docente dessa investigação, a necessidade de se ter projetos e ações voltados para as singularidades da Educação do Campo, bem como ter materiais didáticos específicos.

O apoio da Secretaria Municipal de Educação do município em parceria com a família e a comunidade são sinalizados pelo coletivo de professores(as) também como proposição para a concretude da Educação do Campo no colégio. Ter o apoio do órgão responsável pela educação do município é fundamental tanto no tocante aos aspectos ligados à infraestrutura, quanto nos aspectos pedagógicos de possibilitar e fomentar formação específica para Educação do Campo, bem como um processo de escuta sensível para que ocorra o diálogo permanente com os sujeitos e a comunidade. Nessa perspectiva,

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico (Molina; Sá, p.330).

Dentro do projeto da educação campesina, a escola precisa ter uma gestão democrática, sendo constituída mediante o envolvimento efetivo do coletivo da escola, da comunidade e dos movimentos sociais dialogando e contribuindo para uma educação contextual e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos até aqui através das discussões possibilitaram o movimento acerca da discussão sobre as concepções de Educação do Campo dos(as) professores(as) do colégio pesquisado. O debate foi ancorado na materialidade de origem dessa educação como postula os movimentos sociais.

Os povos do campo em sua diversidade tiveram o direito à educação negado historicamente. Ao longo da história, a educação ofertada a esses sujeitos não atendia às suas necessidades e não possibilitava autonomia dos mesmos. Com o processo de luta os movimentos sociais do campo constroem uma educação com e para os povos camponeses.

Mesmo com as conquistas através das lutas históricas, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para a concretude do projeto histórico da Educação do Campo. Assim, nesta pesquisa foi observado que o direito à educação continua sendo negado aos sujeitos do campo em suas diversidades, uma vez que estes seguem tendo uma educação que não atende às suas singularidades, através do currículo, projeto político pedagógico, materiais didáticos e professores(as) sem formação específica.

Visando ampliar as discussões sobre as concepções de Educação do Campo e tecer reflexões apontando os desafios e as proposições, a presente pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Qual a concepção dos (das) professores (as) dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus localizado em Ilha de Boipeba, no município de Cairu-BA, sobre a Educação do Campo? Para obter os dados reveladores da questão buscou-se analisar a concepção dos(as) professores(as) dos anos finais do Colégio Carolina Maria de Jesus sobre esta modalidade de ensino.

Os objetivos estabelecidos e já especificados na introdução desta pesquisa resultaram nos capítulos dessa investigação. No primeiro capítulo foi apresentada uma reflexão sobre a constituição histórica da Educação do Campo, ancorando o diálogo na materialidade de origem, no qual foi dialogado sobre os movimentos de luta na constituição desse projeto histórico para que os sujeitos tenham uma educação que respeite sua diversidade, bem como a constituição da escola do campo, sua identidade e do perfil de educador(a) para atuar nessas escolas.

No que diz respeito ao segundo capítulo, foi trilhado o caminho metodológico que embasa a pesquisa, apresentando a abordagem e instrumentos utilizados. Apresentamos o campo empírico com a caracterização do município de Cairu e da Ilha de Boipeba trazendo aspectos geográficos, históricos, sociais, culturais e educacionais desse território, bem como os sujeitos colaboradores da investigação.

A partir dos dados obtidos na pesquisa, trazemos no terceiro capítulo, o perfil dos(das) professores(as), bem como a análise e reflexão referentes as informações adquiridas mediante a concepção dos(das) professores(as). O coletivo docente aponta também sobre os desafios e proposições para a materialização da Educação do Campo no Colégio pesquisado.

No processo de investigação, identificamos que parte do coletivo docente do Colégio Carolina Maria de Jesus, localizado na ilha de Boipeba, no município de Cairu-BA, tem um conhecimento superficial sobre a Educação do Campo. Trata-se de um conhecimento que não se fundamenta nas bases filosóficas dessa educação, o que aponta para a necessidade de aprofundamento nessa discussão.

Na análise de dados ficou evidenciado que metade do coletivo docente concebe a Educação e escola do campo vinculada ao fator localização. No entanto, a outra parte do coletivo apresenta uma compreensão para além da localização, concebendo como modalidade educativa regida por legislações específicas que devem considerar as especificidades dos sujeitos que a escola atende, uma educação que visa a formação humana valorizando a cultura dos sujeitos camponeses com uma escola constituída pedagogicamente com ações voltadas a Educação do Campo.

Nesse movimento dialógico, o coletivo aponta desafios e proposições para a materialização da Educação do Campo no colégio investigado. Dentre os desafios destacam-se: currículo inadequado, ausência de recursos, materiais didáticos, formação continuada e o reconhecimento da identidade camponesa tanto pelos estudantes quanto para os professores. E como proposições assinalam a formação continuada, projetos voltados para a realidade camponesa, o apoio da Secretaria Municipal de Educação e a escuta sensível dos estudantes e da comunidade.

Observamos como o elemento formação aparece nos relatos do coletivo docente tanto no desafio quanto como proposição, no entanto, mesmo o município ofertando um tipo de formação, a mesma não alcança o coletivo em sua totalidade.

Os resultados contribuíram para o movimento de se pensar sobre a percepção dos(das) professores(as) sobre a Educação do Campo, bem como possibilitar o debate acerca dessa temática, mesmo que de maneira inicial com a diversidade dos sujeitos que produzem sua existência nas águas (mar).

A minha inserção no programa ocorreu com a intencionalidade de qualificação profissional e com intuito de contribuir de maneira mais efetiva com o debate da Educação do Campo no colégio pesquisado. No percurso dessa caminhada ocorreram percalços, como o fato de não ser contemplada com a licença para qualificação (que me era de direito), e só depois de um ano e meio da pesquisa em andamento ter conseguido a redução da carga horária. Tal fato contribuiu para a inviabilidade do que foi pensado inicialmente. E frente a isso, após a qualificação e orientação, a pesquisa acabou sendo redirecionada.

Na condição de pesquisadora e também professora do colégio pesquisado, aponto como contribuição para superação da fragilidade formativa do coletivo docente do colégio pesquisado no tocante a uma concepção de Educação do Campo que considere as especificidades dos sujeitos que atende, um momento de escuta sensível por parte da Secretaria de Educação do Município para que os docentes sinalizem as necessidades formativas que necessitam aprofundar sobre a educação campesina, e assim, possa ser viabilizada uma formação continuada que instrumentalize os docentes para a concretude da Educação do Campo no colégio.

Deste modo, afirmamos no resultado desta pesquisa algumas contribuições acerca da Educação do Campo com os povos das águas, mas salientamos que mesmo estes fazendo parte da diversidade campesina, é preciso ampliar o debate sobre a educação com esses sujeitos.

Na esperança de que os povos do campo em sua diversidade tenham uma educação em que seus saberes, cultura, modos de produção da existência sejam valorizados e reconhecidos, esperamos que esse trabalho contribua abrindo os caminhos para aprofundamentos futuros de diálogos sobre a Educação do Campo em sua diversidade no território das águas, ilha.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de pesquisa, n.113, p. 51-64, julho/2001.

ALBARADO, Edilson da Costa; RUSSO, Dayana Viviany Silva de Souza; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Currículo e projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas**: reflexões com as territorialidades das Amazônias Paraense e Amazonense. Cadernos RCC 29, volume 9, número 2, mai. 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1386/832>. Acesso em: 03 de abr.2024.

ALENCAR, Cristina Maria Macêdo de. **Tensões entre pesca, turismo e exploração de gás reconfigurando ruralidade na ilha de Boipeba - BA**. Desenvolvimento e Meio ambiente, n. 23, p. 149-166, jan./jun. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/viewFile/19578/14463>. Acesso em: 10 de dez. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Diversidade**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 229 - 236.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de Educadores do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359 - 365.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pedagogia do Oprimido**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 553 - 560.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras pedagogias**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 de abr. 2022.

BAHIA, Secretaria do Meio Ambiente (SEMA). Conselho Estadual de Meio Ambiente (CEPRAM). **Plano de Manejo da Área de Proteção Ambiental – APA das Ilhas de**

Tinharé e Boipeba. Salvador, 19 jun.1998. Disponível em:
<http://oads.org.br/leis/2880.pdf>. Acesso: 18 de janeiro de 2024.

BAHIA, Terra – turismo e eventos. **Cairu:** guia completo sobre o maior município arquipélago do Brasil. Disponível em:
<https://www.morrodessaopaulocatamara.com/post/cairu-arquipelago>. Acesso em: 03 de abr. 2023.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Da luta à políticas de Educação do Campo: caracterização da educação e da escola do campo. **XXII Encontro de Pesquisadores do Norte e Nordeste. 28 a 31 de outubro de 2014.** Natal/RN. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/673460797/Da-Luta-As-Políticas-de-Educacao-Do-Campo>. Acesso em: 05 de abr. 2022.

BICALHO, Ramofly.; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. Em Defesa da Educação do Campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/55211>. Acesso em: 12 de set. 2023.

BOGO, Maria Nalva Rodrigues Araújo. O Agronegócio e a Educação para as comunidades rurais na região do Extremo Sul da Bahia. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016.

BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 05 de fev. 2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 06 de fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 13 de out. 2023.

BRASIL, Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília-DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de nov. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF, 2017.
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 05 de mar. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar**. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; PEIXER, CONDE, Soraya, Franzoni; Zilma Isabel (orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: **Insular**, 2ª ed. rev., 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 546-553.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Trabalho Necessário, ano 2, (2), 1-16. 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 15 de jan. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 25 anos**: legado político-pedagógico (Texto de Exposição). 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/01/05/educacao-do-campo-25-anos-legado-politico-pedagogico/>. Acesso em: 10 de dez. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. 2015. Disponível em: <<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc>>. Acesso em: 10 de jan. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: o que não perder do percurso e quais nossas tarefas prioritárias. Escrito a partir de fala realizada no “Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas”. Salvador-BA, 28 de fev. a 02 de mar. 2024, mesa final compartilhada com Antonio Munarim e Celi Taffarel na tarde de 1º/03, coordenada por Eliene Rocha, UnB e Maria do Socorro Silva, SECADI-MEC.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papiрус, 1993.

CARVALHO, Horacio Martins de.; COSTA, Francisco de Assis. **Agricultura Camponesa**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.26-32.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. **Pedagogia Socialista**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 561-568.

CAIRU, **Documento Curricular Referencial de - DCRC**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e suas modalidades. Cairu, 2022. Disponível em: <https://www.cairu.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=5610&c=131&m=0>. Acesso em: 12 de nov. 2023.

COSTA, Lucielio Marinho da; BATISTA, Maria do Socorro Xavier Batista do. O Currículo na Perspectiva da Educação do Campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1 -15, Mai/ ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081>. Acesso em: 1 de abr. 2024.

CPT, **Conflitos no Campo**: Brasil 2022. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino/CPT. Goiânia – CPT Nacional, 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. In: JESUS, Sonia Maria de (orgs). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. V. 5. Brasília: 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 496 a 499.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/7222478/A_forma%C3%A7%C3%A3o_do_MST_no_Brasil. Acesso em: 06 de out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GORGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. 3 ed. Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2004.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej.; LIMA, Iranete Maria da Silva.; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. **A Escola do Campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate**. 38ª Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017-UFMA - São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT03_734.pdf. Acesso em: 03 de dez. 2023.

IBGE, **Censo 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cairu/panorama>. Acesso em: 18 de jan. 2024.

JESUS, Aila Cristina de; LOURENÇO, Bruno Mercante. **A permanência da questão agrária e os conflitos territoriais por terra e água no Estado da Bahia**. Mares: Revista de Geografia e Etnociências. Volume 3, Número 2, 2021. Disponível em: <https://revistamares.com.br/index.php/files/article/view/133>. Acesso em: 18 de mar. 2024.

KOLLING, Edgard Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (orgs). **Educação do Campo Identidade e Políticas Públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo. V. 4. Brasília: 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristian.; CALDART, Roseli Salette. **MST e Educação**. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.500 - 507.

MACEDO, Pedro Clei Sanches; BICALHO, Ramofly. **Educação Profissional rural versus Educação Profissional do Campo: uma análise Gramsciana da atuação do Senar e dos movimentos sociais camponeses**. Revista Trabalho Necessário, v. 17, n. 34, p.192-214. Set/dez 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38132>. Acesso em: 29 de abr. 2024.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Educação do Campo e diversidade**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n01/v28n01a08.pdf>. Acesso em 15 jan.2024.

MAGALHÃES, Lina Meireles. **A investigação temática na elaboração de um documento orientador para projetos políticos pedagógicos de escolas municipais**: o exemplo de Cairu/Bahia. 2022. 100f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECEM. Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, BA, 2022.

MALERBA, Julianna. **Conflitos no Campo Brasil 2022: aumento da concentração fundiária, do desmatamento e da violência no campo evidencia as conexões entre as questões agrária e ambiental**. In: Conflitos no Campo: Brasil 2022. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino/CPT. Goiânia – CPT Nacional, 2022.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MATTOS, Wilson Roberto de. 2003 – **O Ano do Começo**: Características e Aspectos Iniciais da Implantação do Sistema de Cotas para Negros na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Plurais: revista multidisciplinar da UNEB. Salvador, v.1.n.1, p. 120-142, jan./abr.2010.

MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 324-330.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Legislação Educacional do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 451-459.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA Maria Isabel. **Educação do Campo**: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 28 maio. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas.** Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 20 maio. 2023.

MOURA, Terciana Vidal. **A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação.** 2018. 613 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga-Portugal, 2018. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60663?mode=full>. Acesso em 15 de out. 2023.

MOURA, Terciana Vidal; SOUZA; Fábio Josué Souza dos, PIMENTA, Alessandro Rodrigues. **Educação rural do campo no Brasil: esboço de um panorama.** In: Juárez Bolaños, Diego (Ed.) Educación en territorios rurales en Iberoamérica / Diego Juárez Bolaños, Alicia Eugenia Olmos y Elkin Ríos-Osorio, editores académicos - Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (2023). Quem Somos. (Informação no site do MST). Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 de out. 2023.

NUNES, Amilton dos Santos. **A Pedagogia das classes multisseriadas: construção de saberes e práticas nos anos iniciais.** 2019. 145 f. Relatório Técnico - Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, BA. 2019. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/docs/category/16-turma-2017>. Acesso em: 10 de nov. 2023.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária.** Estudos Avançados 15 (43), 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/H7WMxZswgv6zR6MZJx5DHCm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 de out. 2023.

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima; SILVA, Luana Patrícia Costa; SILVA, Matheus Ferreira da. **Fechamento das Escolas do Campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta.** Revista Teias v. 24 • n. 72 • jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/6722724>. Acesso em: 23 de fev.2024.

PAIXÃO, Luis Henrique Couto. **A estratégia de ser e de viver: conflitualidade e tensionamentos entre pescador artesanal e plano de desenvolvimento.** 2020. 164 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social Doutorado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social, Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2020.

PAULA, Adalberto Penha de. **Relações entre educação do campo e o território: significados da escola da/ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba**

no litoral do Paraná. 2019. 257f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

PAULA, Adalberto Penha de; BUFREM, Leilah Santiago Bufrem. Educação do Campo, Território e a Escola da/na Ilha no Litoral do Paraná. **Revista da FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 233-252. Disponível em: Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10071>. Acesso em: 27 de jun.2023.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. **Revolução Verde**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 685-689.

QEDU, **Censo Escolar do município de Cairu**, 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2905404-cairu/censo-escolar>. Acesso em: 10 de dez. 2023.

QUEIROZ, Selidalva Gonçalves de. **O Plano de Ensino no trabalho pedagógico da Educação Básica do Campo**: contribuições da pedagogia histórico- crítica e da psicologia histórico-cultural. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

RIOS, Kássia Aguiar Norberto. **A questão da luta na/pela terra e água dos pescadores artesanais**: desafios e perspectivas do processo de regularização dos territórios pesqueiros de Ilha de Maré - BA. 2017. 466 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://geografar.ufba.br/rios-kassia-aguiar-norberto-questao-da-luta-na-pela-terra-e-agua-dos-pescadores-artesanais-desafios-e>. Acesso em: 18 de mar.2024.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p. 293-299.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Programa Nacional da Reforma Agrária**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 629 – 637.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição Santos, OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. **Concepção de Educação do Campo**. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos (orgs). Cadernos didáticos sobre educação no campo. UFBA. Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDITORA, 2010.

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. Disponível em:
<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>. Acesso em: 18 de abr. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Relatório técnico Programa de Formação de Educadores do Campo –FORMACAMPO: educação do campo.** / Arlete Ramos dos Santos. -Vitória da Conquista, 2022.

SANTOS, Gilvan. **Não vou sair do campo.** In: MST – Setor de Educação, Cantares da Educação do Campo. São Paulo, 2006.

SANTOS, Marilucia de Jesus Santana. **Classes multisseriadas no município de Santo Antonio de Jesus:** construindo itinerários formativos. 2023. 110 f. Relatório técnico (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA, 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo e políticas educacionais:** avanços, contradições e retrocessos. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 7, n. 1, p. 23-41, 2018. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46390>. Acesso em: 28 de mai. 2023.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Currículo e Educação do Campo: Tensões e Resistências à nucleação escolar.** Seminários do GEPEC. 2013. Disponível em:
<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d1>. Acesso: 15 de jan. 2024.

SÃO PEDRO, Joilson Batista de. **Cairu.** Disponível em:
<https://memoriasdobaixosul.com.br/lugares/cairu/>. Acesso: 15 mar.2024.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em:
<https://www.editorafi.org/640bncc?lightbox=datapitem-jxwbqqfp>. Acesso: 05 de dez. 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora.** *Perspectiva,*

Revista do Centro de Ciência da Educação 36, n.1, p. 330–350, jan./mar.2018 – Florianópolis. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>. Acesso em: 12 de jan. 2024.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Três considerações sobre as políticas públicas de Educação do Campo na Educação Básica**. Texto sistematizado como roteiro para a Mesa intitulada “Políticas Públicas de Educação do Campo na Educação Básica: avanços e desafios”, durante o Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas”, realizado em Salvador/BA, de 28 de fev a 02 de mar. 2024.

SILVA, José Jonas Borges da; SOUSA, Maria Leomar Pereira de. **A Educação no MST: um instrumento de luta revolucionária no campo**. *Revista De Políticas Públicas*, 22,1213 -1230, 2018. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9862>. Acesso em: 10 de set. 2023.

SOUSA LIMA, Paulo Victor; RIBEIRO, Tânia Guimarães. O Maretório: A ressignificação de um conceito como categoria política por populações pesqueira e extrativista do litoral do Pará. **III Seminário Internacional América Latina**. Belém-PA, Brasil. 2021.

SOUSA LIMA, Paulo Victor. “Maretório: **O giro ecoterritorial dos povos extrativistas costeiro-marinhos do litoral da Amazônia Paraense?** 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia – Universidade Federal do Pará. <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/14881>. Acesso em: 07 de mar. 2024.

STEDILE, João Pedro. **Questão Agrária**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 639 - 644.

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

STEDILE, João Pedro. **Reforma Agrária**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 657 a 665.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VIRGENS, Daniela Araújo. **Turismo e transformações socioespaciais: o caso do município de Cairu – Bahia**. 2010. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002.

WANDERLEY, Leonardo Fiusa; CAVALCANTI, Francine Ferman Bezerra.
Megaempreendimento na comunidade tradicional de Cova da Onça: Uma análise da atuação do Estado nos conflitos socioambientais. VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária. Curitiba, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO APLICADO COM PROFESSORES (AS) DOS ANOS FINAIS DO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS - BOIPEBA



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

QUESTIONÁRIO QUE SERÁ APLICADO COM PROFESSORES (AS) DOS ANOS FINAIS DO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS - BOIPEBA

Prezado Professor (a),

Este questionário é uma técnica de coleta de dados da pesquisa intitulada: A concepção dos/as professores/as do Colégio Carolina Maria de Jesus sobre a Educação do Campo, ilha de Boipeba - Cairu - BA, realizada no Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O objetivo da pesquisa é compreender sobre a concepção de Educação do Campo através dos sujeitos que vivenciam a realidade do chão da escola, nós professores/as com intuito de dialogarmos e construirmos caminhos/proposições que levem a materialização da Educação do Campo no colégio. Desse modo, contamos com a sua colaboração através do preenchimento deste questionário. Não é necessário se identificar. Os dados levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa! Muito obrigada!

Atenciosamente,

Profa. Sandra Damasceno dos Santos & Profa. Dra. Terciana Vidal Moura - UFRB

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Sexo: a. () Masculino b. () Feminino
2. Idade: _____
3. Estado civil: a.() Solteiro b.() Casado c.() Separado d.() Viúvo e.()
Outro _____
4. Possui filhos? a. () Não b. () Sim. Quantos? _____
5. Reside: a. () Na cidade b. () No campo

6. Município em que reside:

II. INFORMAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

7. Por favor, preencha o quadro abaixo, indicando a sua formação profissional, por nível de ensino.

Nível	Quanto a instituição que você fez a última formação	Você é formado (a) em:
Ensino Médio () Graduação () Pós-Graduação () Mestrado () Doutorado ()	Privada () Pública ()	 <hr/> <hr/>

III. INFORMAÇÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

8. Distância aproximada entre sua residência e escola onde trabalha:
_____ km

9. Como faz o deslocamento de casa para a escola e vice-versa?

10. Tempo total de serviço em sala de aula:

11. Tempo de serviço nessa escola: _____

12. Tempo de serviço em escola do campo:

13. Já exerceu ou exerce alguma **outra função** profissional na Educação, além da docência? Preencha o quadro a seguir.

Na cidade	() Direção de Escola, por _____ anos () Coordenação Pedagógica, por _____ anos () Outra _____, por _____ anos () Não (nunca exerceu)
No campo	() Direção de Escola, por _____ anos () Coordenação Pedagógica, por _____ anos () Outra _____, por _____ anos () Não (nunca exerceu)

14. Regime de trabalho atual: () Efetivo () Contratado () Efetivo e contratado
() Outro

15. Preencha as informações solicitadas na tabela a seguir, considerando o seu trabalho docente neste ano de 2023.

TURNO	Nome da Escola	Nível de ensino	Ano(s) que atende	Quantidade de alunos que você atende
Matutino				
Vespertino				
Noturno				

16. Você exerce outra(s) atividade(s) profissional(s) **além** da docência?

a. Não b. Sim. Qual(is)?

IV. INFORMAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA DO CAMPO

17. Já ouviu falar em Educação do Campo?

SIM NÃO

18. Qual é a sua concepção sobre a Educação do Campo?

19. Conhece as legislações que embasam a Educação do Campo? Em caso afirmativo, descreva?

SIM NÃO

20. Qual é a sua concepção de escola do campo?

21. Pra você, o que caracteriza uma escola do campo?

22. Já participou ou participa de algum curso/ formação para Educação do Campo?

SIM NÃO

Qual (is)?

23. O município oferta formação ou curso para Educação do Campo? Em caso afirmativo, indique qual(is):

() SIM () NÃO

24. Em sua opinião há ações pedagógicas na escola vinculadas à Educação do Campo?

() SIM () NÃO

Qual(is)

25. O que você considera como desafios para efetivação da Educação do Campo na escola?

26. O que você considera como possibilidades para a efetivação da Educação do Campo na escola?

27. Você considera a Ilha de Boipeba como uma comunidade camponesa? Por quê?

Muito obrigada!

Profa. Sandra Damasceno dos Santos e Profa. Dra. Terciana Vidal Moura

APÊNDICE 2- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



PPGEDUCAMPO
Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB
Mestrado Profissional em Educação do Campo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Prezado(a) professor(a),

Este instrumento de coleta de informações tem como finalidade compor a pesquisa intitulada “Lançando as redes: A concepção de Educação do Campo do Colégio Carolina Maria de Jesus, ilha de Boipeba-Cairu-BA, que tem como objetivo geral analisar como os(as) professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus, localizado na Ilha de Boipeba, no município de Cairu - BA, concebem a Educação do Campo.

ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROFESSORES(AS)

IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado (a):

Data da entrevista:

INFORMAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

1. Quando tomou conhecimento sobre a Educação do Campo?
2. Quais suas primeiras fontes de informação/experiências sobre Educação do Campo?
3. Qual é a sua concepção de Educação do Campo?
4. Qual é a sua concepção de escola do campo?
5. Como a Educação do Campo é vista no Colégio Carolina Maria de Jesus?

6. Você considera o Colégio Carolina Maria de Jesus como uma escola do campo?
Por quê?

7. Você participou de algum curso ofertado pelo município para Educação do Campo? Qual (is)? Comente sobre sua experiência com o curso?

8. Quais são os desafios para efetivação da Educação do Campo no colégio?

9. Quais proposições você aponta para a materialização da Educação do Campo no colégio?

10. Conhece o Projeto Político Pedagógico do Colégio? Participou da construção e ou reelaboração? O PPP trata da Educação do Campo?

11. Gostaria de acrescentar mais alguma informação? Fique à vontade.

APÊNDICE 3- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

 <p>www.ufrb.edu.br/educampo</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA</p> <p>CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo</p> <p>Mestrado Profissional em Educação do Campo</p> <p>www.ufrb.edu.br/educampo</p>	 <p>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</p>
---	--	---

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezada Sr.

Diretor do Colégio Carolina Maria de Jesus

Venho por meio deste solicitar a V. Sa. autorização para a realização de uma pesquisa de campo no Colégio Carolina Maria de Jesus. Trata-se de uma pesquisa para escrita da dissertação intitulada “A concepção dos/as professores/as do Colégio Carolina Maria de Jesus, localizado na ilha de Boipeba no município de Cairu - BA sobre a Educação do Campo”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, *campus* Amargosa. Tendo como objetivo geral, analisar como professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus localizado na Ilha de Boipeba no município de Cairu - BA, concebem a Educação do Campo. A pesquisa tem como responsável a discente do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Sandra Damasceno dos Santos, e tem como orientadora a Professora Doutora Terciana Vidal Moura. Nossa atividade de pesquisa consistirá em realizar visitas à escola, aplicação de questionário, entrevistas e rodas de conversa com os professores dos Anos Finais e análise documental da referida escola. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as

pesquisas educacionais. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração, autorizando a realização de pesquisa.

Certa de contar com a colaboração de V. Sa., agradeço antecipadamente.

Amargosa, 09 de novembro de 2023.

Atenciosamente,



Terciana Vidal Moura
Professora Assistente da UFRB
Orientadora da pesquisa
SIAPE 1755097

APÊNDICE 4- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA</p> <p>CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo</p> <p>Mestrado Profissional em Educação do Campo</p> <p>www.ufrb.edu.br/educampo</p>	
---	--	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador,

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa para escrita da dissertação intitulada: “A concepção dos/as professores/as do Colégio Carolina Maria de Jesus sobre a Educação do Campo, ilha de Boipeba - Cairu - BA”. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar como professores/as dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus no município de Cairu - BA, concebem a Educação do Campo.

A presente pesquisa está sendo realizada como atividade obrigatória do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, localizada na cidade de Amargosa - Bahia, sob orientação da Professora Doutora Terciana Vidal Moura e, está sendo desenvolvida pela mestrandia Sandra Damasceno dos Santos. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração, no sentido de responder ao questionário, participar da roda de conversa e de uma entrevista que será gravada se assim você permitir. A entrevista será individual, podendo ser gravada ou transcrita, a depender do posicionamento do participante, e abordará questões relacionadas a Educação do Campo.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, no entanto, estará contribuindo para o conhecimento educacional acerca dos estudos sobre a Educação do Campo.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es). Certa de contar com a colaboração de V. Sa., agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Sandra Damasceno dos Santos

Sandra Damasceno dos Santos

Amargosa, 09 de novembro de 2023.

Terciana Vidal Moura

Terciana Vidal Moura
Professora Assistente da UFRB
SIAPE 1755097

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data