



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

DEUSELINA DE OLIVEIRA SILVA

**O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-
MA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO DO VALE E DA ESCOLA
MUNICIPAL COELHO NETO**

MARGOSA-BA
2020

DEUSELINA DE OLIVEIRA SILVA

**O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-
MA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO DO VALE E DA ESCOLA
MUNICIPAL COELHO NETO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr. Terciana Vidal Moura

Amargosa - BA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S586c

Silva, Deuselina de Oliveira.

O Currículo das escolas do campo no município de Açailândia, MA: a experiência da Escola Municipal João do Vale e da Escola Municipal Coelho Neto. / Deuselina de Oliveira Silva. – Amargosa, BA, 2020.

263 fls.; il.color.

Orientadora: Prof. Dr. Terciana Vidal Moura.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2021.

Bibliografia: fls. 261-262.

Inclui Apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Currículo. I. Moura, Terciana Vidal.
II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

DEUSELINA DE OLIVEIRA SILVA

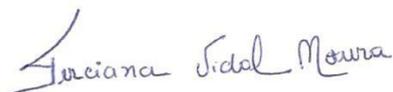
**O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
AÇAILÂNDIA-MA: a experiência da Escola Municipal João do Vale e da Escola
Municipal Coelho Neto**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

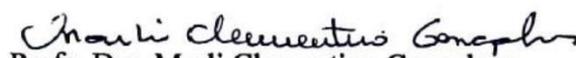
Orientadora: Prof.^a Dr. Terciana Vidal Moura

Data de aprovação: 17 de dezembro de 2020

Comissão Examinadora



Profa. Dra. Terciana Vidal Moura
(Orientadora)



Profa. Dra. Marli Clementino Gonçalves
(Membro Externo/UFPI)



Prof. Dr. Fabio Josué Souza dos Santos
(Membro Interno-PPGEducampo)



Profa. Dra. Cacilda Rodrigues
Cavalcanti (Membro Externo/UFMA)



Prof. Dr. Alex Verdério (Membro Externo-UFRB)

Dedico esse trabalho aos meus filhos, Johnathas, André Luís e Martha Denise, fonte de minha inspiração, pois me deram forças por acreditar que eu seria capaz de continuar estudando, mesmo diante de tantos desafios e obstáculos. E aos meus netos Vladimir Lenin, Luis Fernando, Laura e Joaquim Luis, que vinham me visitar e traziam alegria em seus rostos para aliviar em mim o cansaço mental intelectual. A minha mãe Maria de Pinho Simão que conviveu comigo durante toda essa trajetória árdua, já com seus 96 anos, mesmo assim me dava forças nos momentos mais difíceis da minha vida. Ao camarada Luís Antônio, meu companheiro pela compreensão e contribuição de garantir a minha substituição no meu trabalho para que eu me dedicasse a minha pesquisa e, nos momentos de meus devaneios, sempre me dando forças, lendo meu trabalho e me ajudando a clarear algumas questões.

AGRADECIMENTOS

A meu Deus que é vivo e verdadeiro e vive em mim, fonte de toda sabedoria divina e a garantia desta oportunidade.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, por manter firme a luta pela Reforma Agrária, pelo direito a Educação, e pela vida saudável com quem junto caminho com dignidade, na direção da transformação social.

Às Escolas Municipais Coelho Neto e João do Vale, por terem aceitado a realização da minha pesquisa e por todo acolhimento nas comunidades, que me motivou e deu forças para realização desta pesquisa, além de ter proporcionado momentos de convivência, conhecimento, descoberta e elaborações.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por proporcionar essa oportunidade para os filhos e filhas da classe trabalhadora do campo.

À Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo. Aos companheiros e companheiras da turma Luta, Resistência e Liberdade, que com maturidade vivenciamos momentos de aprendizagem e socialização do conhecimento.

A todas as pessoas que contribuíram nas entrevistas, grupos focais e questionários; educadores e educadoras, educandos e educandas gestores e coordenadores pedagógicos.

Ao Grupo de Articulação da Educação do Campo (GAEC) composto pelo prof^o Luis Antonio, coordenador pedagógico e militante do MST; pelo Prof. Andrade que é Coordenador Pedagógico; pela prof.^a Maria Divina Lopes, militante do MST; pela Prof.^a Nara Sanaélia e que é militante social; pelo prof. Dorival Lopes; pela prof.^a Ana Paiva; e pelo pessoal da Secretaria Municipal de Educação, a Gestora Municipal da Educação prof.^a Karla Janys, o prof. Antonio Erismar, a Diretora de Ensino prof.^a Neurene e a Orientadora da Educação Infantil prof.^a Josélia.

Agradeço em especial ao companheiro baixinho e dona Lucília do Assentamento João do Vale que contribuíram dando apoio recebendo-me em sua casa, abrindo espaço para que eu realizasse o grupo focal com os professores da Escola Municipal João do Vale.

A todos os camaradas do Assentamento João do Vale, um agradecimento também especial ao camarada Miguelzinho o segurança da escola João do Vale que me recebeu muito bem, contribuindo comigo guardando os meus materiais de pesquisa com toda a dedicação. A escola Coelho Neto pela acolhida e contribuição na pesquisa.

Agradeço com carinho especial aos professores Dr. Fabio Josué Reitor da Universidade Federal da Bahia e ao Prof. Dr. Alex Verdério da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, dedicando-se em qualificarem a minha pesquisa.

A minha querida orientadora Profa. Dra. Terciana Vidal Moura que não mediu esforços para

contribuir comigo no percurso dessa caminhada árdua, nas orientações mesmo distante.

Ao companheiro Lucas e Wester pelos momentos em que dividimos muitas dores e alegrias no período da qualificação, ao companheiro André que me ajudava nas traduções do espanhol nas horas das leituras enfadonhas.

Aos camaradas e militantes do curso de mestrado dos estados do Espírito Santo, Mariana, Marcos e Wester, do Estado do Maranhão, Flávio e Lenilde, do estado de Sergipe, Gidelmo e Suelaine. Formando assim a sigla ESMASE, que me proporcionou muitas risadas durante nossas estadias no alojamento do mestrado.

Ao MST, que me mostrou o valor da dignidade, ensinando que só a luta traz conquistas concretas para o povo, uma delas o estudo.

À classe trabalhadora, pela a qual aprendi que a causa da luta é libertação de todos.

À profa. Desni Almeida, que fez a revisão técnica deste trabalho com todo seu carinho e dedicação, mãe do meu neto Vladimir Lenin.

Aos camaradas da Escola Municipal Oziel Alves pela compreensão do meu afastamento da escola garantindo todas as atividades na escola enquanto eu me dedicava a minha pesquisa, meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho analisa o currículo e a Educação do Campo no contexto atual no município de Açailândia-MA, na perspectiva de perceber como a Documento Curricular do município tem se articulado com a Educação do Campo na sua concepção originária, a partir da experiência com os componentes curriculares: Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política, no currículo das escolas do campo do município. Dessa forma, a presente pesquisa investiga: como se deu o processo de construção do currículo das escolas do campo no município de Açailândia-MA? Qual a concepção do currículo vivenciado nas escolas do campo no município de Açailândia? Como ele tem se materializado no chão das escolas? Quais os desafios para a sua materialização? Nesse sentido, a presente pesquisa compreende o processo de construção do currículo das escolas do campo no município de Açailândia-MA; analisa a concepção do currículo vivenciado nas escolas do campo no município de Açailândia e, analisa como tem sido materializado esse currículo no chão das escolas, identifica quais os desafios para a materialização desse currículo. Metodologicamente a pesquisa ancora-se na pesquisa qualitativa, e os procedimentos metodológicos à pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Quanto às técnicas de pesquisa utilizamos: o questionário, a entrevista semiestruturada, análise documental e grupo focal. O Gestor e técnicos da Secretaria Municipal de Educação, gestores das escolas, coordenadores pedagógicos, professores e alunos constituem os sujeitos dessa investigação. Os dados da pesquisa apontaram que existem ensaios nestas escolas mesmo diante das inquietações dos sujeitos por não conhecerem profundamente sobre o conceito Educação do Campo, Agroecologia e Currículo, percebe-se no decorrer das análises que ambos coadunam com a concepção da Educação do Campo que entende que o currículo educacional nas escolas do campo deverá ser de cunho crítico emancipatório. Consideramos que diante das experiências existentes dentro destas escolas há uma perspectiva de efetivação da Educação do Campo na sua concepção originária, no entanto, evidenciam-se os desafios que se coloca nesta construção.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Açailândia-MA.

ABSTRACT

This work seeks to analyze the curriculum and education of the field in the current context in the municipality of Açailândia-MA, in the perspective of perceiving how the curricular proposal of the municipality has been articulated with the education of the field in its original conception, from the experience with the students. curricular components: Rural Education, Agroecology and Political Economy, in the school's curriculum. Thus, this research aims to investigate: how did the process of building the curriculum of rural schools in the municipality of Açailândia-MA? What is the conception of the curriculum experienced in rural schools in the municipality of Açailândia? How has it materialized on the school floor? What are the challenges for its materialization? In this sense, this research aims to understand the process of building the curriculum of rural schools in the municipality of Açailândia-MA; analyze the design of the curriculum experienced in rural schools in the municipality of Açailândia and, analyze how this curriculum has been materialized on the school floor, identify the challenges for the materialization of this curriculum. Methodologically, research is anchored in qualitative research. As a methodological procedure, we will use bibliographic research, documentary research and field research. As for the research techniques we use: the questionnaire, the semi-structured interview, document analysis and focus group. The Manager and technicians of the Municipal Department of Education, school managers, pedagogical coordinators, teachers and students constitute the subjects of this investigation. The research data pointed out that there are essays in these schools even in the face of the subjects' concerns for not knowing deeply about the concept of Countryside Education, agroecology and curriculum, it is noticed in the course of the analyzes that both are consistent with the conception of Countryside Education that they understand that the educational curriculum in rural schools should be of an emancipatory critical nature. We consider that in view of the existing experiences within these schools, there is a perspective of realizing Rural Education in its original conception, however, the challenges that arise in this construction are evident.

Keywords: Curriculum. Rural Education. Açailândia-MA.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro: 01 – Estrutura organizacional dos profissionais da Escola Municipal João do Vale...	81
Quadro: 02 – Indicadores Pedagógicos: evolução das matrículas da Escola Municipal João do Vale.....	82
Quadro: 03 – Indicadores Pedagógicos: evolução das matrículas da Escola Municipal Coelho Neto.....	86
Quadro: 04 – Estrutura organizacional dos profissionais da Escola Municipal Coelho Neto.....	87
Quadro: 05 – Percepções dos educadores sobre a materialização do currículo, identidade da escola do campo e Educação do Campo.....	103
Quadro: 06 – Percepção dos estudantes sobre a Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política.....	124
Quadro: 07 – Materialização do currículo – concepção dos gestores.....	132
Quadro: 08 – Percepções do GAEC e SME sobre a Educação do Campo.....	137
Quadro: 09 – Percepções do GAEC e SME sobre a materialização do currículo.....	139
Figura 1. Organização Curricular das Escolas do Campo de Açailândia-MA.....	125

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1. Número de estabelecimentos de Ensino – Educação Básica.....	50
Gráfico 1. Distribuição da população maranhense em 2012.....	76
Gráfico 2. Indicadores de Ensino do Município de Açailândia – MA.....	79
Gráfico 3. Evolução de matrícula da Escola Municipal João do Vale.....	83
Gráfico 4. Evolução de matrícula da Escola Municipal Coelho Neto.....	86
Tabela 2. Sujeitos participantes das pesquisas.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Agroecologia
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
COVID – 19 – Corona Vírus Disease
DCTMA – Documento Curricular do Território Maranhense
FONEC - Fórum Nacional da Educação do Campo
GAEC- Grupo de Articulação da Educação do Campo
GF – Grupo Focal
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Economia Aplicada
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PA. AÇAI – Projeto de Assentamento de Açailândia-MA.
PAA – Programa de Aquisição de Alimentos
PME - Plano Municipal de Educação de Açailândia
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNERA – Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT - Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD – Secretaria de educação à distância, alfabetização e diversidade.
SECADI– Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão
SME- Secretaria Municipal de Educação

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	22
1.1. A QUESTÃO AGRÁRIA: Um Debate Necessário.	23
1.2. A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL	30
1.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES.....	36
1.4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST.....	40
1.5. EDUCAÇÃO DO CAMPO: A Construção de Uma Política Pública.	52
2. O CURRÍCULO E SUA COMPOSIÇÃO.....	56
2.1. O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO.....	56
2.2. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	65
3. PERCURSO INVESTIGATIVO.....	72
3.1. CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA	73
3.1.1. Escola Municipal João do Vale	77
3.1.2. Escola Municipal Coelho Neto.....	83
3.2. SUJEITOS DA PESQUISA	88
3.2.1. Procedimentos Metodológicos	89
3.3. METODOLOGIA DA ANÁLISE.....	95
4. O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA: Construção, materialização e contradições.....	95
4.1. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA.....	96
4.2. A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES/AS E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA	100
4.3. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES/AS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS JOÃO DO VALE E COELHO NETO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, AGROECOLOGIA E ECONOMIA POLÍTICA	122
4.4. A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES E CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.	128
4.5. A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PERCEPÇÃO DO GRUPO DE ARTICULAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS.....	155
ANEXOS	161
Anexo I: Carta de Apresentação do Pesquisador	161

Anexo II : Carta de Apresentação do Pesquisador (A)	162
Anexo III - Termo de Autorização da Pesquisa.....	163
Anexo IV: Termo de Autorização da Pesquisa.....	164
Anexo V: Termo Autorização Dos Professores.....	168
Anexo VI: Termo Autorização Dos Pais Na Pesquisa.....	171
Anexo VII: Termo Autorização dos Gestores das Escolas João do Vale e Coelho Neto	173
Anexo VIII: Termo Autorização da Secretaria Municipal de Educação	175
Anexo IX: Termo Autorização do Grupo de Articulação da Educação do Campo.....	178
APÊNDICES.....	180
Apêndice I: Nota Técnica Sobre a Inserção do Componente Curricular de Agroecologia nas Escolas do Campo do Município Açailândia, Maranhão.....	180
Apêndice II: Proposições Gerais Para a Educação do Campo Componente Curricular Agroecologia	182
Apêndice 3. Inventário da Realidade.....	258

INTRODUÇÃO

As populações do campo são marcadas historicamente pela negação de direitos básicos dentre eles a educação. Essa negação impulsionou a luta dos trabalhadores camponeses organizados, através de seus movimentos sociais, no sentido de pressionarem o Estado pela construção e efetivação de uma política pública de educação centrada nos interesses dos povos do campo e com o seu protagonismo. Como fruto dessas lutas, algumas conquistas importantes foram alcançadas na esfera federal, tanto no âmbito da legislação quanto da construção de políticas públicas; no entanto, permanece o desafio da efetivação dessas políticas em nível dos estados e municípios.

A luta e a articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de diversos outros movimentos e organizações sociais a nível nacional e local por uma Educação do Campo, impulsionou vários debates sobre esse fenômeno em vários territórios. E no município de Açailândia-MA não foi diferente. As demandas colocadas pela Educação do Campo foram materializadas no município através da formação continuada com os educadores do campo sobre o currículo, na perspectiva de um Documento Curricular para as Escolas do Campo a partir da experiência com os componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia.

Destarte, este trabalho analisa o currículo e a Educação do Campo no contexto atual no município de Açailândia-MA, na perspectiva de perceber como a Documento Curricular do Município tem se articulado com a Educação do Campo na sua concepção originária, a partir da experiência com os componentes curriculares: Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política no currículo das escolas do campo do município. Discutiremos currículo por compreender a sua importância para a formação intelectual dos sujeitos dentro de uma escola ou em outros setores da sociedade. O currículo escolar no que tange a escola abarca todos os elementos a ela propostos. Para Saviani (2016, p. 55),

[...] o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados.

A Educação do Campo compreende o currículo como uma referência de organização do trabalho pedagógico, que dá direção política e pedagógica à formação comum, nacionalmente unificadora e relacionada ao padrão unitário de qualidade para as escolas e para o oferecimento de cursos, considerando as especificidades e particularidades de cada região e as perspectivas formativas de cada escola. A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria e compreensão do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Neste sentido, ao pensar o processo de organização do trabalho pedagógico e político nas escolas do campo, as áreas de conhecimento estarão centradas no entorno da vida dos estudantes no seu sentido amplo, valorizando o conhecimento já adquirido na vivência coletiva, como ponto de partida para a construção de novos saberes. Nesta perspectiva, é relevante fortalecer a valorização da cultura dos diferentes povos que vivem no campo e que vivenciam uma trajetória marcada com a luta em defesa da terra e de seus territórios.

Na organização dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas não deve haver dicotomia entre saber empírico e saber científico, mas sim uma intrínseca relação, já que ambos constituem a parte principal da epistemologia enquanto espaço sociocultural, econômico e político. A Educação do Campo não se limita a transmissão de conteúdos, busca efetivar por meio das práticas pedagógicas e da vivência dos estudantes, que a qualidade do ensino aprendido esteja na compreensão dos enunciados propostos, re significando novas concepções e definições de visão de mundo.

Este trabalho é fruto de uma inquietação observada durante a linha do tempo no processo de construção da Documento Curricular para as escolas do campo no município de Açaílândia-MA, da qual fiz parte enquanto sujeito dessa construção. O Documento Curricular está em fase de experimentação a partir do plano de formação continuada específica centrada na concepção originária da Educação do Campo, os componentes curriculares ofertados no Documento Curricular também experimentado em todas as 25 escolas do campo de Açaílândia-MA.

Atualmente o currículo das escolas do campo está sendo construído a partir dos princípios da Educação do Campo desde sua concepção originária. Porém, existem algumas contradições e divergências de pensamentos quando a Secretaria Municipal de Educação de Açaílândia-MA provoca exigências de pensar o currículo das escolas do campo com um olhar também nas dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar do avanço dessa proposta, na atualidade ela está sendo ameaçada, em virtude do contexto da

implantação da BNCC no município, portanto, o que se evidencia no momento no contexto aqui analisado são projetos de educação de escola e de currículo em disputa.

Em 1996 originou-se em Açailândia-MA a trajetória de luta do MST, pela terra, e por escolas. Desde então, os assentamentos têm exigido a construção de escolas tendo por perspectiva uma educação de qualidade para as escolas do campo, respeitando as diversidades culturais e valores existentes no campo e as especificidades da Educação do Campo. No sentido de fortalecer a luta por Educação do Campo no município, em 2009 criou-se o Grupo de Articulação da Educação do Campo (GAEC) onde se inclui militantes do MST, e começa toda a trajetória de luta por uma Educação do Campo. Assim, foi criado o Departamento da Educação do Campo por dentro da ordem, e assumindo a coordenação desse departamento inicialmente um educador militante do MST, indicado pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

A partir de então a política de Educação do Campo no município tem incidido através da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do GAEC no debate de construção do Documento Curricular específica para as escolas do campo, na perspectiva de atualizar o debate sobre a concepção originária da Educação do Campo a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, fixada a partir do Parecer nº36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e do Decreto Lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Contudo, trazer para o debate o currículo das escolas do campo, de acordo com as diretrizes acima citada “o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para construção da identidade” dos povos do campo. Um currículo pensado como um projeto de vida, democratizar as escolas no seu sentido amplo, não basta somente transformar as estruturas físicas, é necessário transformar também as estruturas culturais, econômicas, políticas e sociais. Assim, será garantida uma educação satisfatória, onde todos e todas possam ser respeitados e valorizados dentro dos seus territórios de vida.

Entende-se que a Educação do Campo no município de Açailândia-MA, tem muitos desafios a percorrer, mas avança quando apresenta propostas de mudanças nos currículos das escolas, na reestruturação dos projetos políticos pedagógicos e principalmente quando registra no Plano Municipal de Educação o respeito pela especificidade da Educação do Campo, na concepção da classe trabalhadora, ressaltando que esta luta partiu do MST. Por esse motivo os movimentos sociais do campo têm provocado o debate de trazer para os currículos das escolas

do campo os componentes curriculares: Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política, para uma maior compreensão da Educação do Campo.

O GAEC no município, formado por militantes do MST, gestores e supervisores de algumas escolas do campo, gestora da (SME) a mesma com autonomia dada pelo gestor municipal para discutir a educação no município de forma democrática, representantes do departamento pedagógico, e representantes do departamento da Educação do Campo, concluíram a revisão do Documento Curricular e socializaram ainda em 2019 em forma de seminário nos polos das escolas do campo.

Enquanto professora e formadora da Educação do Campo no município de Açailândia-MA participei do debate de socialização da proposta no polo João do Vale, onde está um dos campos de minha pesquisa. Na minha observação, a socialização da proposta, proporcionou momentos de grande aprendizado, de aceitação tanto pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação que acompanharam quanto pela comunidade escolar representada pelos educadores, gestores, educandos e pais de educandos; no entanto, grandes desafios são enfrentados para trabalharem com o novo componente inserido, a Agroecologia. Os componentes curriculares da Educação do Campo e Economia Política ficaram na proposta como eixos articuladores, espera-se até em março de 2021 sejam implementados nos currículos das escolas do campo.

O debate é aguçado quando a militância do MST que faz parte do coletivo que discute a Educação do Campo no município e insiste em trazer para dentro do currículo das escolas do campo a garantia da Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política como parte integrante. Mesmo diante das contradições existentes nos debates e discussões sobre o currículo das escolas do campo, as formações continuadas específicas tem sido um marco que consideramos de grande relevância, tendo incidido na elevação da consciência dos educadores e educandos e garantido a eles a compreensão de que currículo estamos defendendo para as escolas do campo, e como está se configurando no chão das escolas.

A Educação do Campo em Açailândia-MA tem avançado nas reflexões sobre pensar e construir um currículo para as escolas do campo. Se não houver nenhum retrocesso político, há possibilidades de uma educação onde os sujeitos possam enxergar que a transformação social é possível, como assegura o Plano Municipal de Educação de Açailândia-MA (2014), “Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas de educação para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e

considerando o fortalecimento das práticas socioculturais [...]” (AÇAILÂNDIA, 2014, p. 96).

Partindo desse pressuposto, consideramos que o currículo das escolas do campo precisa contemplar os princípios e concepções da Educação do Campo na sua originalidade, e levando em consideração o debate central sobre o currículo escolar na contemporaneidade, compreendemos que o currículo das escolas do campo deve ter a sua centralidade em teorias e práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação da pessoa humana. A Educação do Campo tem uma proposição de pensar o currículo na perspectiva de que o território campo, visto como um projeto não somente para reprodução, mas como espaço de produção da vida saudável no campo. O currículo, na dimensão da Educação do Campo, para ser democrático precisa ser pensado com os sujeitos do campo, e que a gestão de sala de aula não seja restringida apenas a ensinamentos técnicos, mas que se preocupe com a educação na sua totalidade.

Dessa forma a presente pesquisa aspirou investigar: como se deu o processo de construção do currículo das escolas do campo no município de Açailândia-MA? Qual a concepção do currículo vivenciado nas escolas do campo no município de Açailândia? Como ele tem se materializado no chão das escolas? Quais os desafios para a sua materialização?

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende compreender o processo de construção do currículo das escolas do campo no município de Açailândia-MA; analisar a concepção do currículo vivenciado nas escolas do campo no município de Açailândia e analisar como tem sido materializado esse currículo no chão das escolas, identificar quais os desafios para a materialização desse currículo.

A pretensão de fazer esta pesquisa se deu a partir da minha inquietação enquanto educadora deste município há 25 anos, por ser filha de camponeses e perceber durante vários anos de minha vida estudantil a negação dos direitos sociais constitucionais, um deles o direito à educação. Sempre morei no campo e percebia a dificuldade dos meus pais em garantir o acesso ao estudo para os seus filhos, por morarem no campo e não ter escolas que ofertassem a educação escolar, tendo que ir estudar na cidade zona urbana, se apropriando de uma formação contrária aos princípios da Educação do Campo.

Essa inquietação tem sido constante desde 1999, quando retornei para o campo no município de Açailândia-MA, ao perceber que existia uma tentativa do MST de incidir nos currículos das escolas do campo um Documento Curricular específico, e, além disso, incluir temas importantes que contemplam a concepção de Educação do Campo, que é formar os

sujeitos na sua totalidade, ou seja, uma educação *omnilateral*. No Documento Curricular contempla a inserção dos componentes curriculares acima mencionados com o objetivo específico de intensificar o debate da Educação do Campo.

A relevância social desta investigação está sobre as diversas compreensões que motivam o currículo das escolas do campo, e dando ênfase a estrutura do Documento Curricular ser construída a partir das relações coletivas com os sujeitos que fazem parte do processo de construção da Educação do Campo no município de Açaílândia-MA. A construção e efetivação do Documento Curricular diversificado para as Escolas do Campo de Açaílândia-MA têm como objetivo garantir a possibilidade de discutir, debater, aprofundar e efetivar práticas pedagógicas que estejam fundamentadas na concepção da Educação do Campo, socializando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, resgatando a história, cultura, memória e a luta dos sujeitos que produzem e reproduzem a sua existência.

Contudo, evidenciamos até então que a luta do GAEC no debate da Educação do Campo para as escolas do campo tem avançado no debate de constituição em nível municipal, na implementação do currículo nas escolas do campo assegurando o desenvolvimento das disciplinas – Educação do Campo; Agroecologia e Economia Política, as mesmas, estavam sendo trabalhadas de forma integradas a outras áreas do conhecimento. Sendo assim, estas áreas de conhecimento estão centradas para o contexto dos educandos/as e comunidade, valorizando os saberes dos sujeitos envolvidos no processo de formação como ponto de partida para a construção do conhecimento sistematizado, todavia, sem deixar de valorizar o saber cultural e popular.

Portanto, pode-se afirmar que a percepção sobre as práticas pedagógicas na perspectiva curricular da Educação do Campo estão se constituindo no interior da organização das escolas e dos movimentos sociais do campo, mesmo com ações contraditórias, se faz necessária a construção do entendimento sobre a questão das conquistas de políticas públicas, pois a educação nas escolas do campo, sobretudo nas escolas dos assentamentos onde o MST atua, tem sido possível trabalhar a prática da coletividade nas relações, e nas inter-relações, principalmente como fator de fortalecimento da luta no sentido da construção do conhecimento científico e da identidade camponesa a partir da práxis pedagógica já existente.

A Educação do Campo na sua concepção originária não se efetiva mediante uma gestão antidemocrática, autoritária, mas somente numa gestão totalmente democrática; isso significa

em todas as dimensões, espaços e ações dessa educação, ou seja, tanto nas esferas dos gestores dos órgãos federais, estaduais e municipais, onde são assumidas decisões maiores e relevantes ao processo de formação, quanto nas instituições escolares, onde é operacionalizada e efetivada a Educação do Campo.

Nesse sentido, como referencial teórico temos os autores que trazem o debate sobre as teorias do currículo dentro das várias vertentes no Brasil e no mundo, e a disputa atual sobre o currículo da Educação do Campo, onde contamos com o Tomaz Tadeu da Silva (2010, p.54), que traz a reflexão de que a escola e o currículo devem ser espaços onde os educandos/as tenham a oportunidade de exercer suas aptidões da discussão e da participação, democraticamente, e os educadores/as, não podem ser vistos como técnicos, mas como sujeitos da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

Segundo a abordagem de Michael Apple (1982), que se preocupa particularmente em entender como as relações de poder são reproduzidas no interior das escolas via currículo, onde afirma que “as escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados” (APPLE, 1982, p. 98). De acordo com o autor Luiz Carlos de Freitas que traz o debate atual sobre a reforma empresarial da educação e a BNCC. Caldart, (2020), que amplia o debate da Educação do Campo, apontando os desafios atuais, um deles “[...] é garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus próprios territórios” (CALDART, 2020, pp, 7-8). E por fim, Mészáros (2005) que discute a educação para além do capital, e acredita que a educação é para emancipação.

A pesquisa se ancora nos pressupostos da pesquisa qualitativa, por compreender que esta abordagem investiga a realidade a partir do estudo da vida social, e aos fenômenos da vida da sociedade, por esse motivo se caracterizará como pesquisa social, pois apreende com o comportamento da sociedade a partir do estudo das suas particularidades e experiências de investigação que podem ser denominadas específicas. Para o procedimento metodológico utilizamos à pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Quanto as técnicas de pesquisa utilizadas: o questionário, a entrevista semiestruturada, análise documental, e grupo focal. Os sujeitos que constituíram essa investigação foram compostos por: Gestor da SME e técnicos, gestores das escolas, coordenadores pedagógicos, educadores (as) e educandos (as).

O *locus* da pesquisa fica situado do município de Açailândia, um dos 217 municípios

do estado do Maranhão. Açailândia, uma cidade relativamente jovem, visto que foi emancipada politicamente no dia 06 de junho de 1981, é umas das maiores cidades do estado, localizada a 553 km da capital São Luís, se situa no encontro de duas rodovias: a BR 222 que liga o interior à capital, e a e BR 010 (Belém Brasília) cercadas por plantio de eucalipto, usado na produção de carvão siderúrgico. Segundo dados do IBGE (2018) é o oitavo município mais populoso do estado, com um total de 111.757 habitantes. Possui uma área territorial de 5.806,307 km², chegando a uma densidade de 19,25 moradores por km². A cidade é um importante polo agroindustrial, onde a exploração de ferro gusa, gerada por cinco indústrias siderúrgicas instaladas no município, tornou-se sua principal fonte de renda.

Como já mencionado, a atuação do MST em Açailândia-MA se inicia em 1996, e desde então os assentamentos têm lutado pela construção de escolas nos assentamentos; e embora tenha-se conseguido assegurar algumas conquistas, percebe-se as contradições dos resultados nessa luta, pois se por um lado se discute a implantação da Educação do Campo como política pública, paralelamente a prefeitura junto à SME fecham escolas do campo. Entre os anos 2009 a 2010 havia 52 escolas do campo, atualmente são 25 escolas; mas já está previsto que em 2021 devem ser fechadas algumas dessas escolas que possuem a demanda abaixo de cinquenta alunos. Vimos ainda como contradição que as 25 escolas participam das discussões nas formações continuadas, mas ainda algumas delas não incorporaram para si a identidade camponesa, de compreender que a Educação do Campo pensa a educação no sentido amplo, uma educação centrada nos interesses dos povos do campo, uma educação humanizadora e emancipatória.

Apesar das contradições, o município de Açailândia-MA, através da Secretaria Municipal de Educação, tem avançado no debate de construção do Documento Curricular específico para as Escolas do Campo, na perspectiva de atualizar o debate sobre a concepção originária da Educação do Campo, focalizada nas diretrizes e legislação específicas da Educação do Campo.

Entendemos que a Educação do Campo no Município de Açailândia-MA, tem muitos desafios a percorrer, mas avança quando apresenta propostas de mudanças nos currículos das escolas do campo a partir das formações continuadas específicas e atualmente na garantia da inserção da Agroecologia como componente curricular permanente na proposta pedagógica do município. Contudo para os sujeitos dessa investigação é considerado uma conquista valiosa

poder incidir dentro dos currículos escolares com o componente Agroecologia, mesmo as outras temáticas ficando dentro da proposta como temas diversificados. Mas já consideram como um avanço para que de fato a política de Educação do Campo se efetive a partir do debate da Agroecologia que não está fora da concepção da Educação do Campo.

A organização da dissertação trabalha essa complexidade que é o currículo das escolas do campo no município de Açailândia-MA, e suas contribuições e desafios na construção do currículo contextualizado com a Educação do Campo nas Escolas Municipais João do Vale e Escola Coelho Neto. O trabalho se compõe de quatro capítulos. No capítulo primeiro a abordagem das concepções sobre a questão agrária e sobre a política pública de Educação do Campo no Brasil. No capítulo dois, as teorias do currículo em algumas correntes do Brasil e do mundo, de acordo com as tendências de cada corrente teórica. No capítulo três traz a discussão teórica dos caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa empírica. No quarto capítulo, faz-se a análise e interpretação dos dados produzidos a partir da percepção dos/as educadores, educandos/as, gestores, coordenadores pedagógicos, GAEC e pessoas da SME; em seguida aponta os desafios, contradições e possibilidades das temáticas de currículo e Educação do Campo como uma dimensão da formação humana nas Escolas Municipais João do Vale e Coelho Neto. Por fim, nas considerações finais destacam-se os principais resultados obtidos na pesquisa e suas principais contribuições na dimensão social e acadêmica, bem como seus limites e as perspectivas de investigações futuras.

1. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Este capítulo trata da Educação do Campo e sua construção histórica evidenciando alguns elementos constitutivos desse processo, no sentido de compreender a característica teórico-prática da construção da Educação do Campo, refletir sobre as bases históricas, bem como situá-la dentro do contexto da questão agrária.

A educação surge na sociedade capitalista com o objetivo de ser um dos mecanismos da burguesia para manutenção da ordem e reprodução da sociedade de classes. No entanto, a partir da percepção da classe trabalhadora sobre a importância da educação no processo de transformação social, esta passa a ser um espaço de disputa que, a depender da correlação de forças, em determinados contextos pode favorecer a classe trabalhadora com conquistas

importantes.

A materialização da Educação do Campo dá-se num terreno movediço e de contradições, portanto, evidenciar os avanços e retrocessos da Educação do Campo no contexto da luta de classes com o viés na luta pela terra, considerando que é nesse contexto que se constituem as bases teóricas e históricas da construção desse fenômeno da atualidade brasileira, denominada Educação do Campo. Para Caldart (2012, p. 257) a Educação do Campo apresenta-se,

[...] como um conceito em construção, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se devolvem em outros lugares e com outras denominações.

A partir dessas considerações iniciais buscaremos fazer, num primeiro momento, uma abordagem sobre a Questão Agrária no Brasil, tendo em vista que a luta pela terra é consequência da forma como se constituiu a estrutura fundiária no país desde o período da colonização europeia. Outrossim, como a Educação do Campo atua no processo de enfrentamento as problemáticas envolvidas na questão agrária.

1.1. A QUESTÃO AGRÁRIA: Um Debate Necessário.

[...]A liberdade da terra não é assunto de lavradores. A liberdade da Terra é assunto de todos quantos se alimentam dos frutos da Terra. [...]. A Liberdade da Terra e a paz no campo têm nome: Reforma Agrária. (Pedro Tierra, 2016, fragmentos da primeira e segunda estrofe do poema: A fala da Terra.).

Conceituar questão agrária a partir da compreensão do autor João Pedro Stedile, (2005, p. 17-18), é pensar “como um conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira”, porém, o mesmo aponta que o conceito da questão agrária engloba vários pensamentos e intencionalidades relacionado á categoria em si, vai depender do destaque que se quer oferecer aos vários estudos sobre a realidade agrária. O autor enfatiza que,

Na literatura política, o conceito “questão agrária” sempre esteve mais afeto ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na

sociologia, o conceito “questão agrária” é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais, na organização da produção agrícola. Na geografia, é comum a utilização da expressão “questão agrária” para explicar a forma como as sociedades, como as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território. Na história, o termo “questão agrária” é usado para ajudar explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra. (STEDILE, 2005, p. 17),

Para melhor entendimento do conceito questão agrária, ainda na explanação de Stédile, busca-se a origem da palavra com detalhes específicos; sabe-se que o termo questão agrária é visto como campo do conhecimento humano que é preciso ser analisado para conhecer o caráter dos problemas sociais causados pela má distribuição da terra, o que gerou vários conflitos no campo. Como pontua Stédile (2012, p. 640 e 641),

O verbete “agrário” tem sua origem na palavra grega *agros*, sinônimo de terra. Portanto, todas as palavras portuguesas que possuem o prefixo *agro se* referem a atividades relacionadas com a terra, o solo. O significado do conceito de “questão agrária” como originalmente interpretado pelos pensadores clássicos evoluiu nas últimas décadas. Hoje há um entendimento generalizado de que a “questão agrária” é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra. Essas três condições possuem características diferentes, ainda que complementares.

É nesse contexto que se busca mostrar que a origem da questão agrária no Brasil pode ser considerada a partir da imposição europeia no século XVI, no momento em que se encontram os portugueses com os povos indígenas pela primeira vez. Os portugueses invadem os territórios indígenas, tomando posse das terras, expulsando e massacrando milhões de indígenas. Começa então todo o processo de submissão e escravidão dos povos originários do Brasil. Para Stédile, (2005, p. 18), “A carência e a verdadeira ignorância sobre as questões agrárias em nosso país são frutos dessa submissão colonial, que impediu o desenvolvimento das ideias, das pesquisas e do pensamento nacional durante os 400 anos de colonialismo”.

A diversidade cultural indígena foi grandemente afetada a partir da colonização portuguesa. Para os portugueses os povos indígenas, apesar das diversidades culturais e existenciais, eram todos considerados semelhantes e selvagens. A partir de então houve todo um processo de “controle” cultural, no qual os portugueses impuseram sua cultura sobrepondo a cultura indígena. Ainda no século XVI, as principais ações realizadas pelos europeus foram à exploração da mão de obra indígena na comercialização do pau-brasil. Darcy Ribeiro critica o novo modelo de sociedade criada pela influência europeia no Brasil. Para o autor,

Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um *povo novo*, [...]. Velho, porém, porque se viabiliza como um proletariado externo. Quer dizer, como um implante ultramarino da expansão europeia que não existe para si mesmo, mas para gerar lucro exportáveis pelo exercício da função de provedor colonial de bens para o mercado mundial, através do desgaste da população que recruta no país ou importa. [...]. O Brasil emerge, assim, como um renovo mutante remarcado de características próprias, mas atado geneticamente à matriz portuguesa, cujas potencialidades insuspeitas de ser e de crescer só aqui se realizaram plenamente. [...]. Subjacente à uniformidade cultural brasileira, esconde-se uma profunda distância social, gerada pelo tipo de estratificação que o próprio processo de formação nacional produziu. [...]. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável. (RIBEIRO, 2010, p.19 e 20).

A divisão das terras do Brasil em colônia desde sempre esteve ligada aos interesses do capital econômico, beneficiando apenas uma fração das classes, a elite, excluindo abertamente os povos indígenas, os negros e os pobres. Com a má distribuição desses territórios geográficos tornou-se o ambiente agrário uma colônia marcada pelo desenvolvimento de grandes latifúndios, com a visão predominantemente ao monocultivo da cana de açúcar e mais tarde no século XIX com o domínio do café. De acordo com Stédile (2011 p. 20),

[...] fizeram financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu, e se apoderaram do território por sua supremacia econômica e militar, impondo as leis e vontades políticas da monarquia portuguesa. No processo da invasão, como a História registra, adotaram duas táticas de dominação: cooptação e repressão. E, assim, conseguiram dominar todo o território e submeter os povos que aqui viviam ao seu modo de produção, às suas leis e à sua cultura.

Para o autor, alguns estudiosos como Caio Prado Junior destacam que a principal categoria analítica da questão agrária é a forma como estão distribuídas as propriedades agrícolas e como estão classificadas: equilibrada ou concentrada? No Brasil, desde o início do seu processo histórico colonial até nossa realidade atual, a distribuição de terras sempre esteve concentrada em pequenas propriedades, ou seja, a maioria das terras agricultáveis no Brasil nas mãos de um pequeno grupo de proprietários. Baseado nos estudos contemporâneos de Caio Prado Jr (1979, p. 17),

Verifica-se por esse quadro que enquanto os pequenos estabelecimentos, cujo número representa 85% do total, ocupam somente 17% da área recenseada, os médios (6% do número total) ocupam 8% da área, e os grandes, que são apenas 9%, ocupam 75% da área. O alto grau de concentração da propriedade agrária e aí patente. É preciso acrescentar que o recenseamento foi realizado na base de “estabelecimentos”, e não de “proprietários”, não aparecendo nele, portanto, o caso

tão frequente de grandes proprietários com mais de um estabelecimento. Não estamos também considerando a distinção entre terras próprias e arrendadas. Os dados apresentados não refletem assim adequadamente o verdadeiro grau de concentração da propriedade. Há que lembrar ainda, para completar o quadro, a situação de cerca de cinco milhões (precisamente 4.984,801) trabalhadores rurais, entre assalariado e parceiros, empregados a serviço alheio. [...] tal estrutura e distribuição da propriedade fundiária_ aliada à circunstância de que em geral é a grande propriedade que ocupa as terras mais favoráveis, seja pelas suas qualidades naturais, seja pela sua localização_ faz com que, de um lado, uma considerável parcela da população rural se encontre insuficientemente aquinhoada, e não disponha de terras suficientes para sua manutenção em nível adequado.

Assim, a questão agrária no Brasil não se limita apenas aos conflitos na luta pela terra, é uma luta constante por direitos, por reforma agrária, por isso não se pode avaliá-la somente neste campo, para não se tornar uma visão reducente.

Verifica-se que conflitos agrários e desenvolvimento são processos essenciais da impossibilidade estrutural do capitalismo e, incompativelmente, ocorrem ao mesmo tempo. Para compreender com mais clareza os conflitos agrários sempre existentes cita-se, Fernandes (2004, p. 2), que explica da seguinte forma,

[...] A conflitualidade é um processo constante alimentado pelas contradições e desigualdades do capitalismo. O movimento da conflitualidade é paradoxal ao promover, concomitantemente, a territorialização – desterritorialização – reterritorialização de diferentes relações sociais. A realização desses processos geográficos gerados pelo conflito é mais bem compreendida quando analisada nas suas temporalidades e espacialidades. São processos de desenvolvimento territorial rural formadores de diferentes organizações sociais. Um dos obstáculos que impedem uma leitura da territorialidade do conflito está na compreensão que os paradigmas têm da conflitualidade. Confrontamos os paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo agrário em uma leitura crítica para analisar as contribuições e os limites de seus referenciais teóricos, suas dicotomias e preconceitos. Dois problemas explícitos nos estudos paradigmáticos são as restritas e lineares definições de conflito, de desenvolvimento e de território. Conta-se ainda com outros problemas de ordem prática, técnica e política quando nos referimos à estrutura fundiária e as ocupações de terra.

A questão agrária cotidianamente está presente em vários momentos da vida do povo brasileiro, no entanto, parte da sociedade camufla essa realidade; porém a mesma se apresenta a cada momento na história, mesmo sendo uma questão do “passado”. Enquanto houver o modelo de produção pautado no agronegócio e centrado nas atividades que visam a dominação do território e do espaço político os conflitos sociais vão existir. Ademais, são os trabalhadores que sofrem as consequências maiores dos conflitos causados pela inoperância do Estado. Este utilizando-se de força coercitiva reprime os trabalhadores e trabalhadoras quando estão em

processo de ocupação da terra, usando de violência e massacre.

Os problemas agrários estão expostos, e são difíceis de resolver na lógica do capital que também tem orientado as formas de governança do Estado. Diante da complicação que é a questão agrária no Brasil, Caio Prado Jr. (1979, p. 20) aponta que, “os problemas agrários, como quaisquer outros problemas sociais e econômicos, são antes de tudo “humanos”. E são por isso os homens e a posição própria que respeitadamente ocupam nas atividades agropecuárias, que devam ser considerados em primeiro e principal lugar, e como elemento central que configura todas as questões a serem analisadas”. Parafrazeando Martins (2000), muitos estudiosos e pesquisadores, desistem em querer compreendê-la, porque não conseguem enxergar uma resposta positiva de resolução. A questão agrária brasileira esmaga qualquer interesse que se oponha aos interesses da burguesia. Nesse sentido, Fernandes (2004, pp.4-5) enfatiza que,

A questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria. Essa desigualdade é resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos. Ela é produzida pela diferenciação econômica dos agricultores, predominantemente do campesinato, por meio da sujeição da renda da terra ao capital (Martins, 1981, p. 175). Nessa diferenciação prevalece a sujeição e a resistência do campesinato à lógica do capital. Na destruição do campesinato por meio da expropriação, ocorre simultaneamente a recriação do trabalho familiar através do arrendamento ou da compra de terra e, também; uma pequena parte é transformada em capitalista pela acumulação de capital, compra de mais terra e assalariamento.

Corroborando o que coloca Fernandes (2004), verifica-se que para solucionar a questão agrária no Brasil, teríamos como possibilidade a reforma agrária¹. Para compreendermos essa questão, se faz necessário refletir sobre os interesses e estratégias do capital que orientam o que o Estado brasileiro deve fazer. No sentido de acreditar que a reforma agrária seria a solução para exterminar com os conflitos agrários no Brasil, esse exemplo tem sido demonstrado pela classe trabalhadora, como vanguarda o MST, que tem enfrentando esse debate com o Estado

¹ Para Fernandes (2008, p.1) A reforma agrária é uma política territorial que serve para minimizar a questão agrária. Para este estudo, tomamos como referência a definição de questão agrária compreendida como um problema estrutural do capitalismo (Fernandes, 2001), sendo parte de sua própria lógica de desenvolvimento, gerando processos de diferenciações e desigualdades, expulsões e expropriações, excluindo ou subalternizando, destruindo e recriando o campesinato. Por essa razão, as relações entre campesinato e capital são de conflitualidades permanentes e explicitadas, de um lado, pela subalternidade do campesinato ao capital e pelo poder que o capital tem, de acordo com os seus interesses, de destruir e recriar o campesinato e, de outro lado, pela resistência do campesinato em determinar sua própria recriação por meio das ocupações de terra (Fernandes, 2008a). NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária - Disponível em www.fct.unesp.br/nera. Boletim DATALUTA – Artigo do mês: dezembro de 2008. ISSN 2177-4463

para que de fato aconteça a reforma agrária no Brasil. No entanto, a grande preocupação do Estado e da elite brasileira é defender o modo de produção capitalista, e afirmam que a resolução dessas questões pode acontecer sem precisar fazer a reforma agrária. Plínio de Arruda Sampaio (2002), faz um diagnóstico da direita e apresenta resultados pertinentes. Para o autor (2002, apud Stédile, 2013, p. 85 e 86),

A abundante literatura recente sobre os problemas do campo brasileiro relegou a reforma agrária a um segundo plano. Para a maioria dos autores, trata-se de uma proposta historicamente superada. O capitalismo agrário, afirmam, resolveu, sem alterações estruturais, os problemas que a reforma agrária se propunha resolver. [...]. As premissas que sustentam essa posição são as seguintes: A) a globalização é irreversível, e o país que não conseguir se inserir nela está condenado ao atraso econômico e à barbárie social. B) A liberação da economia é um corolário da globalização e se impõe como um imperativo ao país, quem não queira ser excluído dela. C). Durante o processo de inserção do Brasil na globalização – que pode durar várias décadas -, não há como impedir maior parte importante da população, em razão do seu baixo nível de renda, tenha problemas com a nutrição e até fome aguda. D). Não há como alterar radicalmente, em curto e médio prazos, o atual esquema de distribuição de renda, e a tentativa de fazê-lo pode causar mais males do que benefícios. E). A dinâmica da agricultura brasileira foi profundamente alterada nestes últimos dez anos, de modo que os problemas atuais da agricultura nada têm a ver com os do passado. Assim, o aumento da produção não virá mais do aumento da área cultivada, mas da intensificação da aplicação de capital e tecnologia. F). A agricultura moderna não necessita de um contingente numeroso de trabalhadores, de modo que manter artificialmente no campo uma população rural maior do que necessária só pode causar perda de eficiência econômica. [...]. Essas premissas expressam a visão e os interesses das classes dirigentes do país, ou seja, em vez da pretendida modernidade, elas simplesmente racionalizam os interesses do atraso. [...] não havendo “questão agrária”, não há porque falar de reforma agrária, definida esta como “intervenção do Estado” para alterar, com medidas expropriatórias, o esquema de distribuição de terras herdado do passado.

Em suma, compreende-se que sempre existiu disputa por território e que a questão agrária é uma categoria sempre caracterizada pela concentração da terra, e pelo modelo agroexportador. Atualmente se caracteriza da mesma forma, a diferença estar nos termos das palavras: latifúndio, monocultura e agronegócio. O agronegócio que por sua vez tem o papel representado pela violência e se apropria da terra, das riquezas, “desterritorializando” o trabalhador de suas terras e implementa o agronegócio como modelo de desenvolvimento agrário. Ou seja, as atividades econômicas centradas no negócio agrícola. Fernandes (2008, p. 1-2) declara que,

A questão agrária é então uma questão territorial e a reforma agrária é a face dessa dimensão. As conflitualidades expressam os embates dos processos estruturais e suas características conjunturais. Nas últimas quatro décadas, a questão agrária teve diferentes conjunturas. Na década de 1970, a intensificação da expansão das

monoculturas e a ampliação da agroindústria, acompanhada da quase extinção dos movimentos camponeses pela repressão da ditadura militar, marcou uma das maiores crises da resistência do campesinato. Com a redemocratização do país na década de 1980, ocorreu a consolidação do modelo agroexportador e agroindustrial simultaneamente ao processo de territorialização da luta pela terra, com o aumento das ocupações de terras e da luta pela reforma agrária. [...]. Esta confrontação está associada ao processo de globalização da questão agrária com a territorialização das corporações transnacionais para vários países e da criação de uma organização mundial de movimentos camponeses, a Via Campesina. A crise alimentar demonstrou o mito de que o agronegócio seria o grande produtor de alimentos, destacando a participação do campesinato e a necessidade de políticas de soberania alimentar. O aumento do preço do petróleo e a ampliação da produção de agrocombustíveis transformaram o campo em território para a produção de agroenergia e de alimentos. O MST e mais de noventa outros movimentos camponeses brasileiros estão no centro destas conflitualidades da atual questão agrária. Nesta conjuntura, as políticas de reforma agrária também se modificaram. Analisamos essas mudanças a partir desta nova conjuntura agrária que dá atualidade à questão agrária e ao MST.

Aqui traz a reflexão de como a terra se transformou em um produto de grande valor econômico. Antes visto somente para produzir alimentos para subsistência das famílias do campo e da cidade, atualmente percebe-se que esse território se modificou em uma mercadoria e que tem causado muitos conflitos na sua divisão que foi se transformando em propriedade privada, de modo que a classe trabalhadora foi ficando à mercê do estado e elite brasileira, os detentores do poder. Analisamos também como as leis da propriedade imposta pelo Estado têm causado problemas sociais injustos e antidemocráticos. Para o autor Jessé de Souza (2017, p. 1),

A questão do poder é a questão central de toda sociedade. A razão é simples. É ela que nos irá dizer quem manda e quem obedece, quem fica com os privilégios e quem é abandonado e excluído. O dinheiro, que é uma mera convenção, só pode exercer seus efeitos porque está ancorado em acordos políticos e jurídicos que refletem o poder relativo de certos estratos sociais. Assim, para se conhecer uma sociedade, é necessário reconstruir os meandros do processo que permite a reprodução do poder social real. O exercício do poder social real tem de ser legitimado. Ninguém obedece sem razão. No mundo moderno, quem cria a legitimação do poder social que será a chave de acesso a todos os privilégios são os intelectuais.

Constitui-se, portanto, a questão agrária como tema central para a compreensão da formação sócio econômica brasileira e materializada nas relações conflituosas entre as classes sociais do campo; destacamos o papel da Educação do Campo no enfrentamento desta questão pelas famílias camponesas, em especial, as acampadas e assentadas organizadas pelo MST. A Educação do Campo, hoje, instituída legalmente resulta de um conjunto de legislações, sobre as quais aborda-se a seguir. De fato, a Educação do Campo tem um papel na discussão da

questão agrária, no entanto, é crível também os determinantes da questão agrária no Brasil que impulsionam a luta por uma Educação do Campo.

1.2. A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Desde o princípio da constituição da nação brasileira a cultura sempre foi imposta pelos europeus e a educação recebida totalmente arbitrária e violenta. Uma ação pedagógica representada pela violência simbólica compreendida pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1970). Uma escola que tinha seu papel fundamentado em reproduzir as determinações do Estado representadas pelo clero, monarquia e burguesia. Uma sociedade construída desde o princípio em desigualdades sociais, o direito à educação sempre negada para os povos do campo. Atualmente a educação oferecida para o campo quase não se difere da educação rural que tem uma visão capitalista. No contraponto, os movimentos sociais, as universidades, os povos do campo lutam pelo direito a Educação do Campo. De acordo com Maria Socorro Silva (2004, p.1),

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento.

A educação brasileira ainda é uma questão a ser enfrentada atualmente. Um país que historicamente teve suas raízes fincadas na agricultura e um Estado que nunca demonstrou interesse em atender as comunidades rurais brasileira com a educação escolar. Prova disso, é que a questão escolar para as comunidades rurais nem aparece nas constituições de 1824 e 1891. Essa ausência do Estado nessa época negligenciava até mesmo a Educação Rural, porque havia outros interesses por parte das frações de classes, ou seja, da elite brasileira de manter o controle sobre o cultivo ligado ao acúmulo de riquezas agrícolas ancorado no latifúndio e no trabalho escravo. Para compreender melhor essas contradições, Ribeiro (2010, p. 166) explica que,

Para entendermos os chamados “fracassos” da educação no meio rural, no Brasil, há necessidades de relacionar as políticas que foram adotadas para essa educação com prática social mais ampla da sociedade brasileira, mais especificamente, com as formas adotadas pelo movimento do capital no campo (Damasceno,1993). [...]. Uma pesquisa mostra que, ao longo da história, apesar de terem sido aplicados vários programas e projetos para a educação rural, essa não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre

desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais.

A autora afirma que, ainda que tenham sido experimentados diversos programas e projetos para educação no meio rural, ao longo da história a educação para os camponeses sempre esteve à margem do conjunto das políticas sociais, não se constituindo prioridade dos investimentos públicos.

Nesse sentido, percebe-se que durante o Período Colonial, que perfaz o período de 1500 até 1822, o ensino desenvolvido não respeitava as reformas e negava o direito à educação excluindo assim as mulheres, os escravos e o conjunto das pessoas que viviam nas comunidades. Esse modelo educacional que atendia aos interesses do Estado permaneceu no Brasil por um bom tempo após a expulsão dos Jesuítas (ocorrida em 1759) mantendo assim um ensino apontado para os filhos da elite.

Desta forma, percebe-se que os impactos educacionais no Brasil ocorreram por falta de uma política nacional que contemplasse a sociedade em geral. Diante dessa conjuntura, a educação brasileira vai se configurando numa demanda escolar advinda das classes burguesas que precisavam elevar seus conhecimentos com urgência para atender às necessidades do mercado emergente para a industrialização.

Para o povo do campo a discussão era diferente, restavam apenas técnicas atrasadas de produção que não exigiam dos trabalhadores rurais uma qualificação, não precisava nem sequer ser alfabetizados, bastava apenas o método do trabalho manual. Em síntese, todas essas questões da negação do direito à educação contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar centrada aos interesses dos povos camponeses.

No campo, a educação começa a ser discutida dentro das legislações brasileiras somente nos primeiros anos do século XX. Na época havia uma disputa bastante acirrada na sociedade sobre a relevância da educação na intenção de dominar a saída dos trabalhadores do campo para a elevação da produção econômica no campo. A primeira referência feita à Educação Rural e não a Educação do Campo só aparece em 1923 nos anais do I Congresso da Agricultura do Nordeste e, a partir de então, nasce o modelo de Educação Rural do patronato, como forma de domesticar os trabalhadores e manter a dominação da elite latifundiária, e desde então a Educação Rural esteve a serviço dessa forma de controle dos trabalhadores camponeses. De acordo com a relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Edla de Araujo Lira Soares, *In Educação do Campo: identidade e políticas públicas/*

Edgar Jorge Kolling, Paulo Cerioli, osfs e Roseli Salette Caldart, (2002, p.53 e 54),

[...]. Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos*. [...] A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, a luz do modelo de cidadão sintonizado com a ordem vigente, *os vícios que poluíam suas almas*. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante.

Segundo Calazans, Castro e Silva (1981), somente a partir do início da década de 1930, no contexto do Estado Novo, é que começa uma intervenção mais efetiva do Estado sobre a educação no meio rural; essa intervenção justifica-se pela necessidade de adequação do meio rural ao modelo de desenvolvimento que se iniciava no Brasil, ou seja, era o contexto de transição do modelo agroexportador (1500 a 1930)², até então vigente que se caracterizava pela produção de matéria prima para exportação, para o modelo de industrialização dependente³.

Nesse contexto a educação no meio rural adquire um papel “retificador”, ou seja, tem o objetivo de preparar os camponeses para adequarem-se à subordinação, ao modo de produção capitalista e ao modelo de desenvolvimento no campo, que se caracteriza pelo aumento da concentração da terra, a expulsão dos camponeses e a formação de mão de obra para a indústria. A Constituição de 1934 se constitui com o objetivo de garantir que a educação cumpra sua função como dita anteriormente, e também recebe influências do movimento renovador a partir do “Manifesto dos Pioneiros”. Ela evidencia os impactos dos conflitos motivados por uma nova

² Modelo Agroexportador que vai desde o período de 1500 a 1930, baseado numa produção agrícola para exportação. Tal modelo de produção, sob a égide das leis do capitalismo, produzindo apenas produtos agrícolas e minerais para o abastecimento do mercado europeu, foi denominado pelos historiadores de modelo agroexportador. A amplitude desse modelo era tal que, segundo as primeiras estatísticas macroeconômicas organizadas pelo Banco do Brasil em meados do século 19, naquela época, a colônia Brasil exportava mais de 80% de tudo o que era produzido no território.

³ Modelo de industrialização dependente surgiu em 1930, a partir do golpe dos setores das elites da nascente burguesia industrial, que tomam o poder da oligarquia rural exportadora e impõe o novo modelo econômico para o país. O modelo agroexportador. Para um maior aprofundamento ver Sdédile (2011).

correlação de forças instalada na sociedade diante do novo contexto político e econômico, envolvendo frações da classe burguesa, intelectuais e até massas populares urbanas insatisfeitas com o modelo da educação que impunha formar os indivíduos para atender às necessidades do mercado emergente.

Nesta constituição foi feita referência à Educação Rural de forma mais evidente. No entanto existem duas interpretações acerca dessa constituição: uns acreditavam ser um esforço de expandir a educação para se contrapor à forma de dominação da elite latifundiária. Para outros o objetivo era para manter sobre controle as tensões e conflitos consequentes de um modelo de desenvolvimento concentrador de poder e riquezas que estava em curso e que reproduzia as práticas de abuso de poder.

Considerando os textos constitucionais que antecederam a constituição de 1934, esta apresenta avanços consideráveis tendo em vista que firma o papel do Estado atribuindo ao governo federal, estadual e municipal, a responsabilidade pela garantia da educação, prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, institui os Conselhos de Educação em todos os níveis, bem como, assegura o financiamento, inclusive o do ensino no meio rural. Baseado no relatório de Edla Araújo Lira Soares, *In Educação do Campo: identidade e políticas públicas*/ Edgar Jorge Kolling, Paulo Cerioli, osfs e Caldart, (2002, pp. 55 e 56), que faz referências sobre a constituição de 1934, no que tange ao direito a Educação do Campo, enfatiza que,

Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade. [...]. A Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o entendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo: Art. 156. A União, os Estados e os municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. [...]. Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. [...]. Como se vê, no âmbito de um federalismo nacional ainda frágil, o financiamento do atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. Naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas pronta para a participação nos direitos sociais. [...]. Para alguns, o precitado dispositivo constitucional pode ser interpretado como um esforço nacional de interiorização do ensino, estabelecendo um contraponto às práticas resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, no entanto, a orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter, sob controle, as

tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder.

Nas Constituições de 1937 e 1946 mantêm-se o modelo de Educação Rural, evidencia a mudança de poder da elite agrária para a elite industrial emergente, quando enfatiza a importância da educação profissional no contexto das indústrias, modalidade de ensino esta, destinada às classes menos favorecidas. Aqui o interesse é preparar mão de obra para a indústria e além de legitimar as desigualdades sociais, não faz nenhuma proposição ao ensino agrícola. O texto reforça a retomada do ensino na perspectiva do patronato, quando sinaliza o financiamento público para tais iniciativas bem como evidencia o papel da educação para os trabalhadores.

A Constituição de 1946 enfatiza a obrigatoriedade de as empresas industriais e comerciais garantirem o ensino aos filhos dos trabalhadores, no entanto, excluem desta obrigação as empresas agrícolas, tal qual a Carta de 1937, o que evidencia a falta de interesse do Estado com o ensino no meio rural.

No que se refere à Constituição de 1967 e a Emenda de 1969, sob a orientação dos militares, mantêm basicamente a mesma tônica das Cartas de 1937 e 1946 e, no que concerne à Educação Rural, podemos perceber a não presença da obrigatoriedade do ensino no meio rural. Percebe-se que o Estado mais uma vez se exime de sua responsabilidade de assumir a educação para os trabalhadores e filhos dos trabalhadores no campo, permitindo assim, que o ensino fosse assumido pelas empresas que o desejassem, ou, disfarçadamente, mediante a contribuição destas com o salário educação, na forma que a lei viesse a estabelecer. Diante do contexto compreende-se, que a educação brasileira sempre direcionada aos interesses do capital tornando-a, uma mercadoria valorosa, uma fábrica de “robotes”.

Pode se ver ainda na Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, resultado de um debate que durou 13 anos, criando diversas esperanças a respeito do que poderia ter de avanço para educação nacional. Nota-se no relatório de Edla Araújo Lira Soares, *In Educação do Campo: identidade e políticas públicas/ Edgar Jorge Kolling, Paulo Cerioli, osfs e Caldart, 2002, p. 71*), que,

Quanto ao ensino rural, é possível afirmar que a Lei não traduz grandes preocupações com a diversidade. O foco é dado à integração, exposta, por sua vez, no artigo 57, quando recomenda a realização da formação dos educadores que vão atuar nas escolas rurais primárias, em estabelecimentos que lhes prescrevam a *integração no meio*. Acrescente-se a isso o disposto no artigo 105 a respeito do apoio que poderá ser prestado pelo poder público às iniciativas que mantenham na

zona rural instituições educativas orientadas para adaptar o homem ao meio e estimular vocações e atividades profissionais. No mais, a Lei atribui às empresas responsabilidades com a manutenção de ensino primário gratuito sem delimitar faixa etária.

Em 1971 a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 faz menção à Educação Rural quando acrescenta ao texto adequação do calendário escolar ao calendário agrícola. Observa-se ainda um projeto global, incipiente tendo em vista que, propõe apenas um ajustamento às diferenças culturais.

Entende-se, que os conflitos sociais e as transformações acrescidas, no campo, tiveram influencias categóricas para que a Lei de diretrizes e bases - LDB ofertasse e financiasse a educação escolar como direito de todos. À luz dos artigos 208 e 210 da Carta Magna – 1988 e inspirada, de alguma forma, numa concepção de mundo rural enquanto espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, a Lei 9394/96 – LDB, define no artigo 26 que a concepção de currículos do Ensino Fundamental e Médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Somente na Constituição de 1988 a educação é finalmente promulgada como direito de todos, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino independente do lugar que reside o sujeito. No que se refere à educação no meio rural, apesar de não fazer referência direta, o texto da Carta de 1988, possibilitou que a mesma fosse tratada no âmbito das constituições estaduais e da LDB, levando em consideração Educação Rural no âmbito do direito à igualdade social e do respeito à diferença. Educação como direito de todos e dever do Estado. Isso impulsiona diversos movimentos em defesa da educação pública para todos, dentre esses a luta dos povos do campo à educação.

A concepção de campo é mais do que uma demarcação de um pedaço de terra, é um campo de possibilidades, de ligação do homem com a própria natureza, ou seja, com a produção de sua própria existência social e com as efetivações da sociedade humana. O campo tem seu sentido marcado pelos movimentos sociais no final do século XX, por isso esse modelo da Educação do Campo tem como principais categorias: a questão agrária, as relações sociais do trabalho produtivo, a luta pelo direito à educação, a cultura camponesa, o respeito à identidade e a valorização do vínculo com a terra.

1.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA DE CLASSES.

A história da educação brasileira evidencia que sempre houve uma intencionalidade centrada para os interesses de um pequeno grupo da sociedade que é o de criar leis para camuflar a realidade. Com esse objetivo há uma forte tendência de vantagens para alguns.

Nesse sentido, a política educacional no Brasil tem sido motivo de grandes preocupações, tanto da classe dominante quanto da classe trabalhadora. A primeira com o objetivo de adotar uma política nacional arbitrária criando apenas políticas de governo continuamente (des)valorizadas. Contudo apelam para consenso da população, ou seja, o povo precisa estar convencido que esta seria a melhor opção, concordar com o projeto neoliberal que tem como estratégias estimular o povo para o consumismo. Assim, as pessoas deixam-se render a lógica da ordem econômica. Esse controle de forma sutil do afeto e do convencimento está visivelmente implícito na mídia, um dos principais instrumentos de dominação da classe trabalhadora. Shiroma (2000, p. 54) afirma que,

O notável sucesso do movimento de retração ideológica representado por esse tipo de consenso ganha expressão nos jornais sensacionalistas, mas permeia, também, um amplo leque de instituições sociopolíticas e culturais. Está presente na imprensa e na televisão e igualmente em partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e escolas. Nessas esferas, para desmobilizar eventuais resistências, o poder hegemônico do conservadorismo se vale da visão, amplamente difundida, que eleva à virtude e sabedoria supremas o acomodamento utilitário.

Percebe-se, que existem mais políticas centradas para a distribuição dos recursos públicos para fomentar políticas na perspectiva de atender as necessidades do mercado internacional do que propostas para área educacional nos diversos níveis de ensino e modalidades. Assim, a preocupação da classe trabalhadora se estabelece pela afirmação da necessidade de superação dos paradigmas educacionais fundamentados na lógica mercadológica, em face da construção de uma política pública que atenda às necessidades da sociedade, em especial a classe trabalhadora.

Para Mészáros (2005, pp. 25-15-27),

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. [...] a educação, que poderia ser alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista. [...] procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma

alternativa educacional significativamente diferente.

Todavia, no contexto de tantas reformas educacionais, metas, medidas, planos educacionais e a percepção que se tem é que o quadro do sistema educacional no Brasil é agravante, o analfabetismo com um índice geral bastante elevado com 13 milhões de analfabetos, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2014. Esse quadro teve uma queda, mas ainda se considera um índice bastante elevado. O Brasil tem 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabe ler e escrever, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, divulgada pelo IBGE em 2017. Esse contingente representa 7,0% da população de 15 anos ou mais de idade, mesmo a taxa de analfabetismo caindo para 7,0%, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Contudo, percebe-se que essa situação é o reflexo da ação de grupos políticos que durante muitos anos dominaram e ainda dominam o país utilizando o dinheiro público para a concentração de riqueza e poder nas mãos de poucos, em detrimento da garantia dos direitos sociais da população, dentre eles o direito à educação. Tais grupos representam o que há de mais retrógrado: o Coronelismo, a Ditadura Militar e o latifúndio.

Sendo assim, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental ainda não está efetivada, imagine a universalização do mesmo. A precariedade do ensino brasileiro se alastra cada vez mais porque o Estado não assume com seriedade a educação brasileira. O Movimento Todos pela Educação⁴ representado pelo empresariado que se preocupa apenas com a qualificação da mão de obra técnica, para atender somente as necessidades do mercado financeiro, tem direcionado os rumos da educação brasileira. Assim, as instituições educacionais são obrigadas a camuflar a reprovação, a desistência, a repetência e apontar os índices de aprovação para apenas alcançar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que são definidos fora da autonomia dos envolvidos.

A educação sendo universal tem que valorizar as diferentes maneiras que o homem e a mulher têm de compreender o mundo e a sociedade em que vive. Buscando ainda compreender o método que a educação desenvolve para alcançar a qualificação do ensino dos sujeitos

⁴ Movimento Todos pela Educação (TPE): organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira e liderada por empresários com objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022. Fundado em 2006, o movimento conta com 32 organizações, entre mantenedores e parceiros, e quase 200 representantes divididos entre os diversos cargos da estrutura organizacional do TPE.

envolvidos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Mészáros (2005, p.17) afirma que,

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica da mesma forma que em uma sociedade em que universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores – somente aí se universalizará a educação. A autoeducação de iguais e a autogestão da ordem social reprodutiva não podem ser separadas uma da outra. Antes disso educação significa o processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação.

A comunidade educacional brasileira que se identifica enquanto classe trabalhadora, não se conforma com a situação em que se configuram a educação brasileira e tem lutado contra o Estado, porque o mesmo tem se intitulado enquanto controlador e educador do povo. Mas a sociedade representada pela classe trabalhadora precisa compreender que, quem determina o conhecimento através de seus ensinamentos e aprendizagens é a sociedade organizada, e a mesma precisa restringir o controle do Estado sobre a nação, mas também assumir a organização do enfrentamento político. Segundo Gramsci (2010, p. 34 *grifo meu*),

O Estado carece do consenso das massas para eternizar-se a nova ordem [...]. Todavia, este consenso deve ser aparelhado e não unânime e vazio [...]. Para Gramsci o conceito de Estado abarca duas grandes superestruturas a sociedade política⁵ e a sociedade civil, e por meio da sociedade civil que o Estado desempenha a papel de educador do povo.

Os aparelhos do Estado e as frações de classes são quem estão dominando a educação brasileira, impondo uma reforma da educação que intenciona aos currículos das escolas brasileiras atrelando-os as propostas internacionais que não contemplam as necessidades da realidade brasileira. Existe uma correlação de forças a partir da luta de classe representada por aqueles que se identificam enquanto classe trabalhadora e exige uma política educacional que não enxergue apenas qualidade, avaliação e metas, mas que intensifique um olhar na emancipação humana. Para Poulantzas (1985, p. 162),

[...] o Estado concentra não apenas a relação de força entre frações do bloco no

⁵ Sociedade política, entendida como o Estado de fato e que exerce o papel de domínio direto ou de comando, expressa no Estado e no governo jurídico. A sociedade civil, se define pelo conjunto de organismos designados vulgarmente como privados e tem a função de hegemonia que o grupo dominante exerce na sociedade. (GRAMSCI, 2010, C12, p.20-21).

poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas na qual a autonomia relativa do Estado é necessária para a organização da hegemonia”. [...] Poulantzas, afirma que o “processo econômico é luta de classes e, portanto, relações de poder (e não somente de poder econômico) [...]” entretanto, além disso, poderes “político-ideológicos”.

No entanto a tendência curricular que o Estado vem ofertando fundamenta-se nos interesses ideológicos da classe dominante em detrimento dos interesses da classe trabalhadora. É necessário proporcionar uma educação universalizada e de qualidade, que esteja vinculada à realidade e às especificidades de cada povo e valorize a participação de todos que tem interesse de mudar essa realidade.

No atual contexto da luta de classe por uma educação pública brasileira, tem gerado conflitos que se dão abertamente com os grupos empresariais que tem influenciado no processo de ensino-aprendizagem e tem criado raízes nas forças repressoras da economia e do próprio Estado, seja junto aos governos, seja se infiltrando no interior das redes de educação pública. Como afirma Freitas (2018, p. 29),

Nessas condições a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastado do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”, aliado a padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola. [...] trata-se da ideia de um “padrão” nacional de aprendizagem, que nos Estados Unidos é conhecido como *Common Core* (padrões para língua portuguesa e inglesa) e que no Brasil está sendo implantado de forma mais ampla, para todas as disciplinas da escola, com o nome Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É evidente que o sistema educacional brasileiro está mais interessado nos resultados quantitativos, ou seja, no IDEB que orienta a projeção e observação das metas que devem ser alcançadas. Apesar das metas estabelecidas, às ações planejadas não tem sido suficiente. Como aparece nos dados acima citados sobre o índice do analfabetismo que ainda não foram superados no Brasil. Diante do contexto que vem sendo dialogado como os autores desta pesquisa, corroborando com Freitas (2018) que a educação precisa pensar no indivíduo como ser social de direito a uma educação de qualidade e que não enxergue apenas a parte técnica do processo educativo, mas deve formar sujeitos autônomos conscientes de seus direitos, assim afirma Ivo Tonet (2007, p. 29), que,

Educação que não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam trabalhadores e cidadãos capacitados para atender

às novas exigências do processo produtivo, mas também conscientes dos seus direitos e dispostos a participar ativamente e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais igualitária.

Enfim, os problemas que afetam a sociedade brasileira são frutos de uma estratégia de desenvolvimento baseada no modelo neoliberal, em que os rumos da educação são decididos sem uma real participação social. Considerando que a educação e a mudança no modo de produção seriam a linha de frente para ajudar a resolver os problemas maiores da sociedade brasileira, haja vista que estamos vivendo numa sociedade do conhecimento, não podemos fechar as portas para a educação formal tão exigida pelo mercado produtivo, mas para isso precisamos estar de posse da chave da educação para fazermos parte desse processo de desenvolvimento e transformação da sociedade.

1.4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST.

Neste tópico, aborda-se de forma resumida e contextualizada a origem do MST, um dos movimentos sociais mais importantes do Brasil e que esteve na vanguarda da luta pela terra desde o período de 1979-1984. A fundação desse movimento se deu em contexto político complexo, advindo do duro Regime Militar iniciado na década de 1960. É nesse cenário que o MST se constitui oficialmente, nos dias 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel no Paraná, região Sul do Brasil, onde foi realizado o primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra.

O MST nasceu, conforme nos diz Bernardo Mansano Fernandes, (2000), da ocupação da terra e tem nesta ação seu instrumento de luta contra a concentração fundiária e o próprio Estado. O MST, tem a concepção de que a luta pela reforma agrária só poderia avançar com a organização dos trabalhadores na forma de movimento social, amplo, desburocratizado, e que conseguisse ampliar ao máximo o número de participantes. Assim, aumentaria sua força para as lutas de massa, e se o movimento fosse autônomo em relação às igrejas e aos partidos políticos, e que conseguisse acumular forças de maneira organizada em áreas conquistadas e que a reforma agrária fosse um processo de mudança social, reforma agrária é muito maior do que a conquista da terra.

Hoje, o MST, assim também denominado, atua em 24 estados brasileiros, possui no total de 350 mil famílias assentadas, que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais. Mesmo depois de assentadas,

estas famílias permanecem organizadas no MST, pois a conquista da terra é apenas o primeiro passo para a realização da reforma agrária. Seu reconhecimento é vasto e internacional. Este movimento tem durado mais de 35 anos por ser esse movimento orgânico e autônomo, e que mantem sua organização baseado nos princípios da solidariedade e coletividade. E uma das bandeiras de luta do MST além da terra é a luta por escola e por uma Educação do Campo.

No princípio da década de 1980, surge um novo momento, a repressão militar da época já não podia mais camuflar os conflitos que procedem da relação contraditória entre o capital e trabalho, no campo. Diante da situação tornam-se mais aparentes os movimentos sociais do campo de luta pela terra tendo como um dos protagonistas o MST. Neste sentido, o debate da Educação do Campo nasce calcado fundamentalmente no protagonismo dos Movimentos Sociais e na questão do trabalho no campo, “ que traz colada a dimensão da cultura, vinculada às relações sociais e aos processos produtivos da existência social no campo. Isso demarca uma concepção de educação. ” (CALDART, 2008, p. 77).

Diante do novo contexto, a força popular exige do Estado uma atenção para a Educação do Campo, essa força dos movimentos sociais apresentavam uma nova proposta de educação vinculada à produção e reprodução da existência no campo, o que repercutiu profundamente, nas políticas sociais, na vida e no trabalho das pessoas que viviam no campo. Maria Damasceno e Bernadete Beserra (2004, p.83), apontam,

[...] porque esses trabalhadores têm-se tornado visíveis na cena política, como sujeitos políticos coletivos de reivindicações sociais. [...] para os trabalhadores que integram o MST, “o eixo para se buscar a transformação da educação reside em considerar as relações de trabalho (incluindo sua dimensão sociopolítica, representada pelas lutas sociais) como bases a partir das quais a educação popular como um todo, e a escola, em particular, devem ser repensadas.

Por conseguinte, os movimentos sociais do campo têm buscado se contrapor a lógica do sistema de dominação da classe trabalhadora, que impedem de fato ser efetivada uma política educacional para campo e colocam a Educação do Campo como associada a um projeto de desenvolvimento do campo e um projeto popular para o Brasil, na qual a emancipação humana⁶ é a luz que orienta a sua marcha. De acordo com Arroyo (2004, p. 80), as mudanças só ocorrem

⁶ Emancipação humana, tem a ver com a maneira como os homens se organizam para transformação da natureza e produção de sua existência como ser social. Para maior esclarecimento, ver Gaudêncio Frigotto /2010

de fato,

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? Será suficiente pegar o livro da cidade e adaptá-los? A questão é mais fundamental, ir as raízes do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pela terra, pelos direitos, por um projeto democrático e que também pede educação.

Nesse sentido, os movimentos populares do campo são os protagonistas mensageiros de um novo projeto popular de sociedade e de educação. Contudo, ocorreram algumas mudanças neste cenário político educacional brasileiro; a partir do enfrentamento desses movimentos com o Estado burguês, conseguem colocar em debate nacional a luta por uma Educação Básica do Campo. Em abril 1998, foi criado, pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o Pronera - Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária. Mas não partiu do querer do Estado, constituiu-se a partir da luta dos movimentos sociais do campo, e que se expressou no conjunto do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, (I ENERA) concretizado em Brasília/ DF, nas dependências da Universidade de Brasília, de 28 a 31 de julho de 1997 e coordenado pelo MST. Ribeiro (2010 p.189) enfatiza que,

A força dos movimentos sociais do campo, com a iniciativa do MST e o apoio de entidades nacionais e internacionais, pesou na conquista do Pronera. Contraditoriamente, esse Programa está compreendido como uma política do Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária – INCRA e não do MEC, do que se pode depreender o vínculo forte entre trabalho e educação expresso na luta pela terra associada à luta pela “ocupação da escola”.

Nesse sentido, continua a luta dos movimentos do campo e demais instituições e coloca na pauta nacional a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que acontece em 27 a 31 de julho em 1998. A proposta de realizar a Conferência surgiu ainda no I ENERA. Nesta Conferência foi reafirmado que o campo é real e que é autêntica a luta por políticas públicas específicas, e por uma concepção de educação própria para o campo. Os povos camponeses têm suas origens fincadas na agricultura que é de natureza própria, tendo uma capacidade de viver e de trabalhar, diferente dos que moram na cidade, e que incluem distintos costumes: a maneira de como organizam as famílias, o trabalho, a escola, o local onde moram. Nos processos que produzem sua existência vão se emancipando humanamente. Fernandes, Cerioli, Caldart (2004 p.22),

É nesse contexto que estamos realizando a Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, tendo como principal objetivo ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participamos da promoção desse evento partilhamos da convicção de que é possível, e necessário, pensar / implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão.

A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo apontou a precisão e a probabilidade de permanecer com a luta por uma Educação do Campo que contemplasse os anseios da vida no campo. Desde então o trabalho continuou em cada estado, através das atuações dos diversos sujeitos. Foi nesta Conferência que se consolidou a Educação do Campo. Expressou a afirmação da discussão da educação dos povos do campo na agenda das administrações nacionais e implantou um novo referencial de lutas e debates populares para a garantia da Educação do Campo e não mais Educação Rural. É nesta disputa que é reafirmado o campo como lugar de vida e que há materialidade na luta por políticas públicas específicas para o campo.

Um avanço relevante da luta por uma Educação do Campo na área das políticas públicas se constitui na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, configuradas no parecer nº 36/2001 e a resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Baseado na concepção no relatório da Edla de Araújo Lira Soares, *In*, Educação do Campo: identidade e políticas públicas/Edgar Jorge Kolling, Paulo Cerioli, osfs e Caldart dos autores, Edgar Kolling, Paulo Cerioli e Caldart, (2002, p. 19),

Continuaremos lutando pelo respeito, pela valorização profissional, e por melhores condições de trabalho e de formação para as educadoras e educadores do campo, e conclamamos sua participação efetiva na definição da política educacional e na construção do projeto educativo do povo que vive no campo. [...]. Defendemos um projeto integral, preocupado também com as questões de gênero, de raça, de respeito às diferentes culturas e às diferentes gerações, de soberania alimentar, de uma política energética e de proteção ao meio ambiente. [...]. O direito à educação somente será garantido no espaço público. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público.

Contudo, compreende-se até aqui, que a educação brasileira, sofreu várias mudanças, a partir do enfrentamento de uma parte da classe trabalhadora e dos movimentos sociais. É preciso reconhecer a luta dos trabalhadores do campo como demonstração de um povo preparado que faz e que reflete sobre a vida com dignidade no campo. De seus aprendizados de coordenação,

de luta social e de educação, pode-se retirar muitos exemplos para Educação do Campo. A primeira lição é que os sujeitos que moram no campo precisam ser protagonistas da sua própria formação. Trata-se de uma educação construída a partir dos princípios da solidariedade e da coletividade com os sujeitos do campo, e não uma educação onde o Estado assuma o papel de educador do povo. Mas que garanta uma política de Educação do Campo que respeite e valorize os territórios camponeses.

Neste sentido, a luta continuou e entre os dias 02 a 06 de agosto de 2004 aconteceu a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em Luziânia-GO, com mil e cem (1.100) participantes, na qual tive o prazer de ser uma desses participantes. Nesse período surge um novo cenário político no país e que se tornou mais difícil os desafios e expandiu as parcerias de lutas e de debates sobre Educação do Campo, tendo como objetivo principal a luta pela efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo. Em 2004 também é criado pelo Ministério da Educação (MEC) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) na qual tem uma coordenação a nível nacional da Educação do Campo. Como nos diz na declaração (2002) Por uma Educação do Campo, *In Educação do Campo: identidade e políticas públicas/Edgar Jorge Kolling, Paulo Cerioli, osfs e Caldart, (2002, p. 20-21), “queremos consolidar a articulação nacional Por Uma Educação do Campo e acolher todas as pessoas e organizações dispostas a trabalhar por esta causa”*. Para Arroyo; Caldart; Monica Molina (2004, pp. 149-150-151),

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade deste movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...] Como direito, não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. [...] A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação. [...]. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Contextualizando ainda a luta por uma Educação do Campo, é criada em 2008 a Resolução nº 2, de 28 de abril, que constitui Diretrizes que complementam Normas e Princípios para a Ampliação de Políticas Públicas de Acolhimento da Educação Básica do Campo. De acordo com essa resolução em seu parágrafo 1º “a Educação do Campo será regulamentada e

oferecida pelos estados, pelo distrito federal e pelos municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária”. Ainda coloca no “parágrafo 3º a Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular (BRASIL, 2012 p. 53).

Em 2009, ainda no segundo governo Lula, é instituída a Política Nacional de Formação de Educadores em nível Superior para atender a Educação Básica. Cabendo aos estados, municípios e governo federal, “a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2012 p.73).

A conjuntura do Golpe-Jurídico-Parlamentar-Midiático de 2016 culminou com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff e a instituição de um projeto ultraneoliberal e fundamentalista que conforme Leher, (2020, p. 109) “é colocado em prática por um conjunto de contrarreformas que objetiva apagar os direitos sociais possibilitados pela Constituição Federal de 1988,” dentre ele o direito à educação, isso tem causado na comunidade educacional brasileira grande preocupação, com isso, são percebidos vários empecilhos para que a educação de modo geral e específico avance no debate da educação como direito universal, gratuito e de qualidade, carecendo de reflexões e luta em relação às ações atuais do governo federal representado pelo Ministério da Educação (MEC) no que se refere à extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Percebe-se, que diante desse retrocesso em que permeia atualmente a Educação do Campo, a luta da classe trabalhadora e dos movimentos sociais não pode parar, pelo contrário, precisa se intensificar. A Educação do Campo foi instituída enquanto política pública a partir da luta pela garantia do direito a educação travada pelos povos do campo. Essa política se concretizou no marco legal em 04 de novembro de 2010, no governo Lula que assinou o Decreto 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No novo cenário brasileiro, a conquista do PRONERA como política pública do campo, que partiu da luta da classe trabalhadora, está sendo desconsiderada pelo governo federal do então atual presidente Jair Messias Bolsonaro. Destarte, o Fórum Nacional da Educação do Campo - FONEC, (2020), “lança nota em defesa do Pronera e do direito à Educação do Campo”. E afirmam,

[...]. Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto que o governo Bolsonaro publicou no dia 21 de fevereiro de 2020, o Decreto

10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Incra que extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Programa Nacional de Educação na reforma Agrária-PRONERA. Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil. [...]. O Decreto desconsidera que o Pronera, para além do instrumento legal de sua criação, inscreveu-se no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, autorizado pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009 e pelo Decreto 7.352/2010 que a regulamentou. De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – PNERA, publicada em 2015 pelo IPEA, o Programa foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação. [...]. O Decreto extinguiu uma parte fundamental da política, porém, não extinguirá a dívida que o Estado brasileiro tem em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação. Tampouco extinguirá nossa disposição de seguir lutando por esse direito, componente de um projeto de Reforma Agrária no País como condição basilar de uma sociedade.

No final do seu segundo mandato do governo federal Luís Inácio Lula da Silva, despede de seu governo querendo agradecer “gregos e troianos” deixando assim uma lacuna na política de Educação do Campo. O Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO) evidencia esse processo com ações que não contemplam a concepção de Educação do Campo elaborada pelos movimentos sociais camponeses. Esse programa parte da estratégia política das frações de classes burguesa da década de 1990, fortalecendo assim a política no campo educacional de um Estado educador. Esse jeito de educar foge do conceito da luta da classe trabalhadora do campo Por Uma Educação do Campo que deve ser construída e conduzida pelos povos do campo. Como aponta o relatório do FONEC, (2012, p.1)

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfase nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente construíram a prática social identificada como Educação do Campo. [...] A fidelidade à concepção de Educação do Campo que construímos ao longo desta década e meia e ao referencial teórico de análise que nos orienta, exige um esforço prioritário de buscar as conexões dos fatos do momento atual que nos motiva com a materialidade que os determina, identificando as contradições que movem a situação existente e as tendências de sua transformação.

No PRONACAMPO, apesar de algumas contradições afirmada no relatório do FONEC acima citado, podemos destacar alguns aspectos positivos que podem servir de mecanismos para subsidiar o debate na perspectiva de trazê-lo para meio da Educação do Campo desde sua concepção originária. Tais aspectos podem ser evidenciados quando o documento aponta como princípios da Educação do Campo a importância da heterogeneidade do campo em seus jeitos “sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”;

o apoio às propostas para os projetos políticos pedagógicos exclusivos para as escolas do campo, com vários experimentos e estudos apontados para ampliação de uma economia justa, o campo visto como um lugar de vida em conjunto com o mundo do trabalho, a priorização de políticas de formação para professores para a compreensão do que é específico para as escolas do campo, outro princípio é o domínio social da característica da educação escolar, diante da essencial participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

A concepção originária de Educação do Campo na perspectiva dos movimentos sociais, tendo como protagonista o MST, assume como princípios filosóficos uma educação que visa à construção de uma nova sociedade, que esteja vinculada aos processos sociais que enxergue a transformação social e que esta nova ordem social tenha seus objetivos principais centrado na justiça social e nos valores humanistas e socialistas, onde a educação e o trabalho cooperado andem juntos. Uma educação que se preocupa com a formação permanente dos sujeitos para emancipação humana.

A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em 1998 reafirma o campo como um espaço de realidade social complexa onde os sujeitos em suas diferentes formas de produzir suas existências, produzem também uma diversidade de saberes e culturas que precisam ser respeitadas e valorizadas em sua especificidade.

É nesta conferência que se inaugura uma nova referência para o debate e a luta popular: Educação do Campo e não mais Educação Rural ou educação para o meio rural. Porque Educação do Campo e não Educação Rural? Por que os conceitos trazem em si uma concepção: a concepção da Educação do Campo nasce da necessidade de construir uma educação com os sujeitos e não para os sujeitos do campo, e a Educação Rural servia como ferramenta de controle e dominação de camponeses. Uma educação que tenha como matriz pedagógica o próprio movimento do campo. Uma educação que estabeleça o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente com a formação humana. Baseado nos princípios da educação no MST (1996, p. 163),

O MST, vem ajudando a construir um novo projeto/modelo de desenvolvimento rural, em sintonia com as necessidades e os interesses sociais dos trabalhadores do campo e da cidade. [...]. O que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico. [...]. As práticas educacionais que acontecem no meio rural esta relação não pode, hoje, desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. Para o MST, nesta perspectiva,

uma educação voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos povos do campo [...] ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população.

Essa concepção é reafirmada no texto da II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004 em Luziânia – GO, onde coletivamente foram construídas linhas políticas e princípios para uma educação que se contraponha à forma elitista e arcaica como o campo tem sido visto e tratado historicamente: como o lugar do atraso, inferior ao espaço urbano e fadado ao desaparecimento. Uma educação que também se contraponha ao modelo de Educação Rural que reforça e reproduz essa visão. Para isso se faz necessário aprofundar-se sobre a concepção de Educação do Campo, como surgiu e com qual finalidade. Segundo Caldart (2008, p. 71),

A Educação do Campo nasce como mobilização/ pressão de movimentos sociais por uma política educacional para as comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Além disso, a Educação do Campo também surge para se contrapor ao projeto do agronegócio centrado apenas na concentração de riquezas. Parafraseando Bernardo Mançano (2009) que nos diz nos seus escritos, que no campo existe uma disputa de territórios a do agronegócio e do campesinato, e que estes dois campos são organizados de forma diferentes: o agronegócio pensa o campo como seu território para produção de mercadorias para gerar lucro, enquanto os camponeses organizam seu território em primeiro lugar para produção de sua existência nas suas várias dimensões da vida humana. Outro detalhe relevante entre estes dois grupos é que a paisagem do território do agronegócio é homogênea, no entanto a paisagem do território do campesinato é heterogênea. Nesse sentido Caldart (2009, p.38) apresenta características da Educação do Campo, e clareia dizendo que a Educação do Campo,

[...]. Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto

projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

A luta pela construção da Educação do Campo está fundamentada no respeito e valorização à diversidade cultural, étnica e racial dos povos do campo partindo dos seguintes pressupostos: a educação como um direito dos povos que trabalham e vivem no e do campo, a existência de um movimento pedagógico e político do campo e a educação como estratégia do desenvolvimento territorial sustentável.

No entanto, são muitos os sujeitos que contribuem para a concepção de Educação do Campo. Essa contribuição se dá tanto no campo prático quanto no teórico fortalecendo dois aspectos da educação: uma educação que supere a dicotomia entre o campo e a cidade e os coloque como espaços que possuem suas especificidades e que necessitam de políticas que as considerem; uma educação que afirme as relações de pertença ao mesmo tempo diferenciadas e abertas para o mundo.

Diante da situação educacional no Campo, na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo realizada em 2004, conforme Declaração Final (versão plenária) Por Uma Política Pública de Educação do Campo, os movimentos sociais reafirmaram o compromisso de fortalecer a luta em torno da melhoria da qualidade de vida e educação dos sujeitos que trabalham e vivem no e do campo e construíram as seguintes propostas: universalização do acesso da população que vive e trabalha no campo à educação básica de qualidade por meio de uma política pública permanente, ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à educação superior e formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública permanente, e que garanta também o respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

Percebe-se que as lutas dos movimentos sociais do campo até aqui não foram em vão, de fato foi conquistado a política pública de Educação do Campo, o que falta realmente é ser efetivada na sua totalidade, nos municípios, nos estados e no distrito federal.

Entende-se, que essa luta não parou na segunda conferência e muito menos no decreto 7.352/2010. Os movimentos sociais locais têm enfrentado em alguns estados o sistema por

através da ordem para a garantia dessa efetivação da Educação do Campo nos municípios e estados.

Nota-se, com o avanço do capital no campo o número de escolas do campo tem reduzido desenfreadamente com o fechamento das escolas do campo. Paulo Alentejano e Tássia Cordeiro (2019), demonstram dados atuais com base nos dados do INEP sobre o número de escolas da Educação Básica no campo brasileiro, revela que entre 1997 e 2018 foram fechadas quase 80 mil escolas em 21 anos, quase quatro mil escolas por ano. O que indica que escolas do campo continuaram sendo fechadas em números bastante elevados. De acordo com o Censo Escolar 2019, revelado pelo Ministério da Educação – MEC, o campo teve queda de 145.233 matrículas na soma de todas as modalidades de ensino – foram 5.195.387 registros em 2018, contra 5.050.154 em 2019. Observa-se na tabela abaixo:

Tabela 1 - Número de estabelecimentos - Educação Básica Campo e Cidade

Ano	Total	Urbanos	Rurais
1997	225.520	87.921	137.599
2018	181.939	124.330	57.609
Diferença	- 43.581	+ 36.409	- 79.990

Fonte: Censo Escolar (2019) – INEP.

Baseado nestes dados enxerga-se a ausência do Estado na garantia do direito à Educação do Campo no campo. A proposta é aumentar e qualificar o número de escolas do campo, e não fechar as que já existem, o que os municípios alegam não ter alunos suficientes, mas a grande preocupação está na economia, evitar gastos com as escolas menores, assim nucleia as escolas transportando os alunos das escolas menores para as escolas maiores, chamada escola polo. O agravante desse disparate é que esses números de escolas fechadas, de acordo com Paulo Alentejano e Tássia Cordeiro, (2019, p. 2) ficam na região Nordeste “onde foram fechadas mais de 40 mil escolas, isto é mais da metade do total de escolas fechadas no campo no país, sendo que a Bahia foi o estado que mais fechou escolas do campo no período, com 12.815 mil escolas fechadas”. Observa-se que apesar da luta do MST, criando uma campanha “Fechar escola é crime”, e também apesar da Alínea acrescida pela lei nº Lei nº 12.796, de 4/4/2013, que obrigou

a realização de consulta às comunidades antes do fechamento de escolas, mesmo assim não resolveu essa situação exorbitante no Brasil. Sabe-se que por trás de tudo isso existe investida do agronegócio que tem expulsado através da sua ganância os povos do campo para as periferias urbanas. Contudo Cardart (2020, p. 1), enfatiza que,

O movimento atual das contradições da realidade em que vivemos inclui o confronto às investidas ostensivas e insanas de inserção direta das escolas públicas no “caminho usual dos negócios”. Esse caminho põe em risco a escola pública e sua função social efetiva. Tem fechado escolas, no campo e na cidade, dificultando o acesso a quem mais precisa delas. E busca desviar as escolas das finalidades educativas que ajudam a garantir níveis elementares de sustentabilidade da vida social. Entendemos que a defesa mais radical da escola pública na atualidade consiste em fazer, ao mesmo tempo, mobilizações massivas contra seu desmonte e conexões firmes de cada escola “sobrevivente” a processos coletivos que já trilham o “caminho transformador do sistema social”. Trata-se de reconstituir a função social da escola pela crítica material das finalidades que a lógica do “caminho usual dos negócios” tenta impor à vida de todos. É a própria força das contradições dessa lógica que nos permite ver que há diferentes caminhos. E que ainda temos escolha.

Infelizmente, o Estado Brasileiro ainda demonstra seu descompromisso histórico com a educação das populações do campo. Dados do Censo Escolar de 2014, em comparação à infraestrutura das escolas urbanas e rurais do país a respeito do saneamento básico, mostra que há um enorme distanciamento, como aponta Thiago Alves (2015, p. 1),

Os números revelam, por exemplo, que 70% das escolas da área urbana contam com esgoto encanado, ante 5% das rurais. Como não contam com rede de esgoto, 80% das escolas rurais dependem de fossas. Mas o que chama a atenção é que 15% não têm nenhum tipo de estrutura para lidar com os resíduos. Além disso, enquanto 94% das escolas urbanas possuem conexão com uma rede de água, só 27% das rurais contam com a ligação. O restante depende de poços artesianos, cacimbas ou fontes naturais. E o mais preocupante: 14% têm serviço de água inexistente. [...]. É inegável a necessidade de garantir condições de qualidade ao aluno da escola do campo: água, esgoto sanitário, lixo. Mas a forma de garantir essa infraestrutura, às vezes, pelo contexto do campo, é diferente. Existem hoje no país 122.214 escolas na área urbana e 67.604 escolas na área rural, totalizando 189.818 instituições de ensino básico. A distribuição demográfica, porém, é diferente, já que as escolas rurais concentram menos alunos (12% do total de matrículas).

As escolas do campo na sua grande maioria perpassam por uma situação de precariedade no que se refere à infraestrutura, transporte escolar, saneamento básico, etc., porém quando se trata de ensino e aprendizagem não se difere das escolas urbanas. O que tem preocupado as comunidades do campo são quantidades de escolas que são fechadas gradativamente. O Estado declara que o fechamento das escolas do campo é baseado no percentual de demanda das matrículas escolares, entretanto a luta contrária ao fechamento das escolas não para.

1.5. EDUCAÇÃO DO CAMPO: A Construção de Uma Política Pública.

O novo panorama, em que se encontra a política pública de Educação do Campo no Brasil marca grandes preocupações, por ter sido originada a partir da confrontação do ponto de vista em relação a que tipo de agricultura, de educação e de como são formuladas as políticas públicas. Percebe-se que a existência dos embates políticos é que determinam a Educação do Campo, e torna-se mais clara sua construção como um acontecimento *da* realidade brasileira atual.

Porém, precisa-se compreender e rever algumas características que se diferenciam do momento atual. A Educação do Campo nasce se contrapondo ao modelo de Educação Rural, no entanto no seu surgimento a luta principal era contra a ausência de política de educação para os povos do campo, pois o não acesso era o que mais marcava: um projeto de país sem campo, uma política de transporte escolar para os “resíduos” da população do meio rural.

Desse modo, no momento atual que o agronegócio tem avançado no campo brasileiro incentivado por uma força maior que é o capital financeiro internacional na agricultura, esse poder hegemônico surge com o apoio do Estado, que patrocina investimentos com os recursos públicos. Todo o seu poder financeiro está na base econômica, estendida pela vasta representatividade política no Congresso Nacional que estende seu interesse para as frações de classes e sociedade civil através de seus aparelhos de controle, com ênfase no papel da grande mídia. De acordo com o FONEC, (2012, p.5),

O capitalismo mundial ingressou em uma nova fase de seu desenvolvimento sendo agora hegemônico pelo capital financeiro e pelas empresas transnacionais, oligopolizadas que controlam o mercado mundial das principais mercadorias. [...] significa dizer que o capital financeiro está cada vez mais imbricado e dominando as outras esferas do capital.

Esta nova fase de dominação capitalista na produção agrícola evidencia uma junção de setores da classe dominante, empresas transnacionais, os bancos, a mídia burguesa, e os grandes proprietários de terra, para controlar a produção de commodities (mercadorias agrícolas padronizáveis). Controlam assim os preços das mercadorias produzidas na agricultura, e ao mesmo tempo em que controla os preços e a venda de sementes, insumos e produtos agrotóxicos.

Presenciamos o avanço da hegemonia do agronegócio no campo. Nos anos de 1980, com a crise das indústrias acontecem momentos de muita tensão da classe burguesa, porque há uma

derrota econômica e política da oligarquia rural. Com a derrota da Ditadura Militar, quebrou-se o acordo político da classe burguesa. Do ponto de vista econômico, aconteceu a queda do latifúndio, sendo que esse processo afirmado no relatório do FONEC, (2012 p. 7),

[...] se deu, com o ascenso do neoliberalismo na década de 1990, quando o Estado neoliberal destruiu a força do latifúndio através de uma taxa cambial irreal, que desvalorizou as exportações agrícolas, e do desmonte das políticas públicas do Estado para agricultura.

Nessa fase se consolida o agronegócio, estruturando dentre outros o vínculo da propriedade fundiária com o capital financeiro. A agricultura, na estratégia do agronegócio, tem sua função expressa na política econômica no modelo capitalista em curso: gerar lucros mercantis para aumentar as reservas cambiais, apresentadas como uma qualidade fundamental para impulsionar a especulação e o aumento do capital para o Brasil.

Nesse sentido, os governos do Brasil deixam claro sua aceitação ao modelo do agronegócio, com maior ênfase e persuasão do que nos governos anteriores do final dos anos 1990. O período em que começa a ser articulada a luta “Por uma Educação do Campo”, e que justamente essa tática se planejava e iniciava a ser implantada, retirava a agricultura do modelo que se encontrava e incidindo assim, nos moldes do sistema neoliberal, impedindo a reforma agrária a partir da proteção das terras improdutivas.

A ordem econômica burguesa no campo tem investido em se apossar do debate em defesa da educação da classe trabalhadora do campo, com a intenção de confundir à população em geral. Os setores representativos do agronegócio apresentam-se comprometidos em erradicar as desigualdades sociais, parar com os fechamentos de escolas do campo e estão dispostos a oferecer uma formação adequada aos trabalhadores. De acordo com Frigotto (2010) em uma conferência, declara,

No plano da política educacional brasileira em geral reiteram-se reformas que muito pouco altera nossa herança histórica de atribuição de caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade, algo considerado afinal desnecessário para o projeto de capitalismo dependente em curso. (Informação verbal).

Percebe-se, ainda os resquícios das velhas práticas educacionais que aconteceram na década de 1990, são elas que ainda definem seguramente a representação atual da educação brasileira, que fortalece cada vez mais as parcerias entre público e privado e amplia-se um plano com estruturas duplas.

Diante do exposto, é preocupante perceber como está se configurando o desenvolvimento do país em todas as esferas e setores. As estratégias do governo atual do Brasil são perversas, voltadas tão somente para atender o empresariado internacional impulsionando cada vez mais o aceleração da qualificação da mão de obra da juventude para satisfazer a ganância do capital financeiro do país e do mundo. E a preocupação maior são todas essas estratégias influenciarem diretamente na educação, porque é onde acontece a reprodução das ideologias. Assim, a educação passa ser orientada em uma visão mercadológica.

Nesse sentido, Frigotto (2010, p. 245) traz sua crítica ao sistema do Estado brasileiro afirmando que,

O Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências.

A intenção atual é de voltar ao leito da “educação rural”, contornados das novas reivindicações da agricultura capitalista, nas suas relações com as multinacionais que cada vez mais manipulam. Precisa-se apresentar mais atenção às intenções de melhoria da “educação corporativa”, que estão diretamente preparadas e dirigidas pelas empresas, mesmo sendo financiada com o dinheiro público. Caldart, (2020, p. 2), adverte que,

[...] O momento de crise estrutural do sistema que atravessamos pode obstaculizar ou, ao contrário, turbinar a construção dessa alternativa sistêmica que é afinal uma tentativa, por superação, de reconstrução social e ecológica do mundo. O avanço dessa reconstrução requer, porém, o enfrentamento de uma forte batalha ideológica. O capitalismo sobrevive de suas próprias crises, mas a insanidade de sua lógica econômica se torna, a cada crise, mais destrutiva, o avanço das desigualdades sociais é aterrador e a devastação da natureza algo sem precedentes. Miséria, violência, insatisfações, doenças são cada vez mais generalizadas. No entanto, a maioria das pessoas ainda acredita que é preciso salvar o capital para que a humanidade se salve. Porque elas têm sido “ensinadas” a ver o capital como o sujeito responsável pelas suas condições materiais de existência. E não ver o trabalho como o verdadeiro sujeito da história, hoje submetido às relações sociais capitalistas.

Todavia, considerando que em toda e qualquer sociedade os processos produtivos determinam os processos educacionais, a educação no Brasil é o reflexo de um modelo político e econômico que se caracteriza pela concentração de poder, riqueza e privilégios nas mãos de poucos em detrimento da garantia de direitos fundamentais de uma grande maioria da população.

Embora os discursos em torno da universalização da educação como direito de todos os brasileiros, o que se constata a partir das estatísticas e indicadores educacionais, é que ainda estamos longe de concretizar a universalização da educação, tendo em vista que a efetivação verdadeira da universalização precisa considerar três aspectos fundamentais concomitantes: acesso, qualidade e permanência, e ainda não atingimos nem um primeiro aspecto.

Para Caldart, (2020, p. 3),

[...] é a fase atual de domínio do capital financeiro e especulativo que desenha uma lógica de acumulação capitalista tão descontrolada e insana, que precisa aprofundar a alienação e alastrá-la para todas as dimensões da vida, a partir do distanciamento cada vez mais irracional entre trabalho e vida (necessidades humanas reais). Quanto mais diminuem as possibilidades de o sistema atender as necessidades humanas básicas da maioria e tratar com um mínimo de bom senso as questões ecológicas, mais o capital aprimora os dispositivos de dominação ideológica para aprofundar os traços da “tatuagem”, até que “sangre”. É esse o momento em que se encontra o sistema capitalista hoje.

No que concerne à Educação do Campo, a universalização na perspectiva do acesso, permanência e qualidade está mais distante ainda, embora as lutas dos movimentos sociais camponeses tenham forjado conquistas importantes no âmbito das políticas públicas, o desafio permanente se constitui na luta pela melhoria e efetivação dessas políticas nos estados e municípios, e na contrariedade ao fechamento das escolas que interfere diretamente na ampliação do acesso a educação.

Para as autoras, Janisse Viero, Liziany Müller Medeiros (2018, p. 88), a Educação do Campo nasceu da luta dos povos do campo e por isso afirmam que a mesma não sobrevive fora dos territórios camponeses. A Educação do Campo exige a relação do homem e da mulher com a natureza, reafirmando a centralidade da questão agrária no debate da Educação do Campo,

A Educação do Campo não existe sem a agricultura camponesa, porque foi criada pelos sujeitos que trabalham na terra. 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.

Contudo é reafirmado pelas autoras que a Educação do Campo não sobrevive fora do campo. Porque esta luta é dos camponeses. Entende-se que a educação não se faz entre quatro paredes, dentro de um prédio escolar, a educação no seu sentido amplo está em todos os lugares, os indivíduos se formam no meio em que vivem, ou seja, a partir das relações com o trabalho,

com a natureza. Entende-se ainda que a Educação do Campo não nasceu de um debate escolar, mas da luta da classe trabalhadora do campo, que buscou apoiar-se com outras forças populares.

2. O CURRÍCULO E SUA COMPOSIÇÃO.

Neste capítulo busca-se à luz das reflexões do capítulo anterior, estabelecer um olhar para o currículo, seus diferentes conceitos, suas teorias na perspectiva de dialogar sobre a possibilidade de um currículo alinhado as concepções e princípios da Educação do Campo.

2.1. O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO

Os estudos sobre currículo, de acordo com Silva (2010), surgem como objeto específico de pesquisa nos Estados Unidos na década de 1920, quando são desenvolvidas duas tendências iniciais, uma mais conservadora, o Taylorismo com Bobbitt (1918), que buscava comparar o sistema da educação ao sistema da indústria, trazendo como exemplo a maneira como Frederick Taylor organizava e administrava a fábrica. A outra tendência que se destacou, discutida por alguns autores que ajudaram a desenvolver a “teoria crítica” sobre currículo, foi a de Giroux (1918), que argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma instituição pública e democrática.

Assim, a concepção de currículo para Bobbitt, seria como um processo permanente de avaliação rigorosa com utilização de exames padronizados com intenção de medir resultados educacionais. Utilizava a fábrica como instituição que servia de modelo para o currículo das escolas, assim, nessa concepção de currículo, os alunos deveriam ser adestrados nas escolas como os operários considerados “robôs” de uma fábrica.

Observa-se hoje que o sistema de avaliação educacional brasileiro segue quase os mesmos padrões de educação na visão de Bobbitt no século XIX, o modelo de serviço do capital que exige um padrão de direitos de aprendizagem baseados na competência e habilidades para atingir as metas a serem alcançadas impostas pela ideologia neoliberal. Destarte, de acordo com Freitas (2018, pp. 38-39) o paradigma educacional de base neoliberal tem pautado,

[...]“a) padronização da e na educação”; [...] c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudanças”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção inspeção

e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “ maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização.

Ainda na teoria curricular de Bobbitt, enfatiza de maneira hipotética, que o currículo específico precisa de objetivos, metodologias e métodos para aquisição de resultados que possam ser precisamente avaliados. Diante dessa concepção de currículo, as organizações educacionais e outros passaram a adotar o currículo baseado na teoria de Bobbitt, concordando ser a melhor forma de educar os “cidadãos”.

Giroux, aponta para a necessidade de construção de um espaço coletivo onde todos os sujeitos devem exteriorizar seus desejos, suas curiosidades e suas ideias e que cuidadosamente possam ser ouvidos e considerados. Em síntese o autor vê a pedagogia e o currículo a partir da noção de “política cultural”. Para ele o currículo abrange a construção de significados e valores culturais. Um chão onde cotidianamente se produzem e se criam significados sociais. Nessa perspectiva, de acordo com Silva, (2010, p.54), aponta que,

[...] a escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras, não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

No Brasil o debate sobre o currículo tem sido motivo de grandes debates entre vários autores com pensamentos divergentes diante das várias questões sobre o tema. Nesse quadro, a educação brasileira ainda enfrenta dificuldades em definir currículo, muitas vezes compreendendo apenas como uma grade curricular, dessa maneira, o tema principal que permeia a reflexão é a transmissão de conteúdos sugeridos.

No entanto, a compreensão que se tem de currículo, deve superar a sua vinculação apenas ao conjunto de conteúdos e seus significados. O currículo implica muito mais do que apenas conceitos, componentes curriculares e teorias. Para Giroux, o currículo interfere na identidade dos sujeitos, na sua formação e constituição enquanto ser humano. O currículo é uma questão de concepção e de teorias que precisa ser analisada profundamente. Quanto a esse aspecto, Silva (2010, p. 15), enfatiza que,

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer a etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas,

quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois que se concentra também as teorias do currículo.

Nesse sentido, as diferentes teorias do currículo, denominadas Tradicional, Críticas e Pós-Críticas discutem profundamente as diversas concepções de homem e sociedade e, logo, definem a concepção de educação, pois, os currículos não são imparciais, pelo contrário, trazem em sua subjetividade, intencionalidades para o processo de formação dos sujeitos cotidianamente.

Algumas dessas teorias buscam afirmar que ao invés de buscar um conceito sobre currículo, seria interessante buscar problematizar sobre as questões da “teoria do currículo” que busca responder: o que saber? O que ensinar? O que aprender? Quais saberes devem ser escolhidos para serem ensinados? E os que não devem ser ensinados? As teorias do currículo, tendo decidido que conhecimentos devem ser ensinados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser escolhidos. De acordo com Silva (2010, p. 15),

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” Nunca estar separada de outro importante pergunta: o que eles ou elas devem ser? Ou, melhor “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta procede à pergunta “o que? Na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?

Nesse intuito, faz-se necessária a garantia de um currículo adequado à realidade de cada comunidade escolar, entendendo o currículo como um conjunto de ações que de fato contemplem as particularidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se, então, que currículo faz parte de uma prática expressada na função social e cultural das instituições, sejam educacionais ou não, estas as quais organizam em torno do currículo um conjunto de ações específicas, entendendo também que é necessária a garantia de proporcionar à comunidade educacional brasileira um currículo que atenda a qualidade do ensino em todos os aspectos da vida e formação humana, evitando, assim, a prática pedagógica desprovida de uma intencionalidade significativa.

Contudo, as teorias do currículo discutem qual o tipo de cidadão que a sociedade deseja formar. Assim, existem grupos que defendem os atuais modelos neoliberais da educação, como

por exemplo, o “Movimento Todos pela Educação” que apresenta a reforma da educação dentro de uma concepção empresarial, como nos mostra Freitas (2018, p.29),

[...] no campo técnico, a reforma permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da revolução industrial e as reformas que ela demanda.

Recentemente no Brasil, os órgãos estaduais e municipais estão construindo os documentos curriculares para a educação básica, onde é indicado pela BNCC que os currículos devem ser orientados pelas competências, principalmente aquela que habilita os estudantes aprender a fazer. De acordo com a BNCC, o enfoque no aumento de aptidões tem encaminhado a maior parte dos estados e municípios brasileiros, como também alguns países na constituição de seus currículos. Estes documentos exigem que as instituições de ensino tenham sua preocupação centrada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no sentido de elevar Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma avaliação preocupada apenas em alcançar metas a partir das competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho vigente. As avaliações internas e externas da educação brasileira, afirmado em Luis Carlos de Freitas (2018) são realizadas na perspectiva de selecionar os “melhores”, dentro de uma lógica meritocrática e do capital humano, que futuramente vão se ajustar ao mercado de trabalho. Conforme a BNCC (2017, p.13),

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). [...]. A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, [...] sobretudo, do que **devem “saber fazer”**. O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). [...]. O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos.

Conseqüentemente, a educação pensada dessa maneira, que sutilmente interioriza na vida escolar dos estudantes, princípios, valores de subordinação que aos poucos vão interferindo na vida adulta desses sujeitos tornando-os sujeitos passivos. A escola precisa ser democrática onde os educandos seja protagonista de suas ideias, e não se tornarem indivíduos como *massa*

de manobra.

Trazendo o debate ainda sobre o poder que tem o currículo escolar, ele se faz mais presente na teoria tradicional pensada pela visão capitalista, onde a mesma nega o interesse por mudanças no sistema de ensino com o olhar nos problemas sociais, político e cultural, essa teoria se exime da sua responsabilidade tornando-se neutra diante dos problemas sociais se interessando apenas pelas técnicas do ensino. Assim, Silva (2010 p. 16), assegura que,

[...] é precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica, desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder.

O autor critica a teoria tradicional e traz a discussão, afirmando não existir imparcialidade nas teorias, e nem são exatas ou indiferentes. Mas todas estão centradas nas relações de poder. Compreende-se aqui que o questionamento primordial das teorias críticas e pós-críticas não é o “quê”, mas “porquê”. Essas teorias de uma forma ou de outra estão centradas em responder sobre “saber”, “identidade” e definir “poder”. Apple, (1982, pp. 9-10) define que,

[...] a educação não era um empreendimento neutro, que, pela própria natureza da instituição, o educador estava implicado, de modo consciente ou não, num ato político. Afirmei que, em última análise, os educadores não poderiam separar completamente sua atividade educacional dos programas institucionais de tendências diversas e das formas de consciências que dominam economias industrialmente desenvolvidas como a nossa [...] as formas básicas como são organizadas e dirigidas as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo – controlam a vida cultural. Isto inclui práticas cotidianas como as escolas, e o ensino e os currículos que nelas se encontram. Considero isto de importância excepcional para se examinar as relações entre os conhecimentos manifesto e oculto transmitidos pelas escolas, os princípios de seleção e organização desses conhecimentos e os critérios e modos de avaliação empregados para se “aferir o êxito” no ensino. [...]. A estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural numa dada sociedade.

Definir currículo, não é tarefa fácil, nesse sentido, faz-se necessário explicar os tipos de currículo escolar: currículo formal, currículo real, e o currículo oculto. Mas o que afinal são esses tipos de currículo? Quem nos explica é Moreira; Silva, (1997, p. 28),

Alguns estudos realizados sobre currículo a partir das décadas de 1960 a 1970, destacaram a existência de vários níveis de currículo: FORMAL, REAL, OCULTO. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender. O Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino. É expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo. Esse currículo traz prescrito institucionalmente os conjuntos de diretrizes estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O Currículo Real é

aquele que acontece a cada dia dentro da sala de aula com professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Ele representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar. O Currículo está oculto porque não aparece no planejamento do professor.

O conceito dos níveis do currículo escolar pensado desse modo, afirmado em Moreira e Silva, entende-se de forma clara que os três níveis coadunam no dia a dia das instituições educacionais, ambos acontecem simultaneamente, sendo que dois desses níveis, ou seja, o formal e o real são impostos pelo sistema educacional literalmente, o oculto não estando no planejamento do professor, porém está na intencionalidade das escolas que sujeitos desejam formarem. Por consequência disso, Apple, (1982, p. 98) explica,

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o “*corpus* formal do conhecimento escolar” pode se tornar uma forma de controle social e econômico. [...]. As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devem ter” –, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como tributos das relações econômicas existentes.

Sendo assim, do ponto de vista da teoria crítica, o que se aprende no currículo oculto são basicamente modos, condutas, apegos e direções que consentem que os estudantes se enquadrem da maneira mais adequada às estruturas e ajustamento do cotidiano das instituições escolares avaliadas antidemocráticas e injustas e, portanto, não almejado pela ordem econômica vigente. Além de outras coisas o currículo oculto instrui, no seu sentido amplo, o individualismo, a subserviência, e o conformismo. Para o autor Silva, (2010, p. 79),

O currículo oculto ensina, ainda, através de rituais, de regras, regulamentos, normas. Aprende-se também através das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar: entre os mais “capazes” e os menos “capazes”, entre meninos e meninas, entre um currículo acadêmico e profissional. Finalmente, é importante saber o que fazer com um currículo oculto quando encontrarmos um. Na teorização crítica, implica, como vimos, na possibilidade de termos um momento de iluminação e lucidez, no qual identificamos uma determinada situação como constituindo uma instância de currículo oculto. A ideia é que uma análise baseada nesse conceito permite nos tornarmos conscientes de alguma coisa

que até então estava oculta para a nossa consciência. A coisa toda consiste, claro, em desocultar o currículo oculto. Parte de sua eficácia reside precisamente nessa sua natureza oculta. O que está implícito na noção de currículo oculto é a ideia de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. Supostamente, de alguma forma, desarmá-lo. Obviamente, o conceito de “currículo oculto” cumpriu um papel importante no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo. [...]. Finalmente, numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista.

Na atual conjuntura nacional, a educação brasileira está correndo sérios riscos de se tornar uma mercadoria nas mãos do empresariado. Pela lógica do neoliberalismo a sociedade “perfeita” parafraseando Freitas, (2018, p.31) é aquela que tem “livre mercado”, assim produzirá o “avanço social com qualidade”, refinando a ineficiência através da concorrência. Nessa lógica em que o sistema neoliberal impõe a necessidade de uma sociedade meritocrata, aliciando assim a população brasileira viver exclusivamente na busca do sucesso, da posição social, é isso que importa na visão mercadológica, o status quo.

Esta supremacia se materializa no sistema neoliberal que traz através de sua lógica de formar cidadãos técnicos qualificados para suprir a necessidade do “mercado livre”, em Apple esta hegemonia é percebida sobre indivíduos mergulhados no senso comum, que impregna todo o espaço social, até de manipulação das consciências. Apple (1982, pp. 14-15) explica,

[...] a forma como a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com que interagimos, e as interpretações fundadas no senso comum que a ele atribuídos, tornam-se o mundo *tout court*, o “único mundo”. [...]. A ideia de que a consciência não é senão um mero reflexo da estrutura econômica, completamente determinada por uma classe que conscientemente a impõe sobre a outra.

Assim, defende um projeto neoliberal totalmente arbitrário tendo como objetivo principal o poder hegemônico das estruturas econômica e financeira. Percebe-se no conceito de ideologia, parafraseando Apple (1982) a ideologia pode ser abreviada como uma espécie de “falsa consciência” que força toda a sociedade a discernir o mundo sob a óptica de um grupo apontado ou sob a óptica das classes dominantes. Nesse sentido, quando “hegemônicas, ocultam as contradições sociais”. Apple (1982, p. 52), debruça-se em entender como educação opera na economia e comenta que,

[...] No trabalho de Bowles e Gintis dá-se ênfase à importância da escolarização na formação de diferentes tipos de personalidade que correspondem às exigências de um sistema de relações de trabalho num modo econômico de produção”. [...]. Dessa forma, para Bowles e Gintis, não somente a educação estabelece o lugar dos indivíduos num conjunto relativamente fixo de posições na sociedade _ uma

distribuição de posições determinada por forças econômicas e políticas –, mas o próprio processo de educação, o currículo formal e o oculto, sociabiliza as pessoas a aceitarem como legítimos os limitados papéis que elas fundamentalmente ocupam na sociedade. [...]. Outros estudiosos de orientação semelhante adotam uma posição comparável ao examinar o efeito que as escolas podem exercer na formação da consciência dos indivíduos.

Na contemporaneidade da educação brasileira é perceptível nitidamente a lógica do capital neoliberal dentro das escolas. Esta lógica vem sendo imposta por meio do PNE e da BNCC no currículo das escolas, ações essas que contribuem para a reprodução do capital seja cultural, econômico e financeiro, assim podemos dizer. A partir do momento que as escolas se preocupam em criar currículos para formação dos indivíduos baseado em competências e habilidades somente, fica claro que a escola em nenhum momento demonstra preocupação com a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a escola se preocupa apenas com as técnicas de ensino que levará esse indivíduo ao conformismo. Marx chama isso de alienação e aos poucos vão sendo subsumido pela lógica do capital econômico, financeiro e político esse futuro trabalhador. Manacorda (2010, pp 63-102- 103) declara que,

[...] o processo histórico da alienação, tendo perdido toda aparência de manifestação pessoal, agora, é a única forma possível, embora negativa, da manifestação pessoal. O trabalho subsume os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de indivíduos, membros de uma classe: uma condição que apenas poderá ser eliminada pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho. [...]. O ensino pode ser estatal sem estar sob o controle do governo. O governo pode nomear inspetores, cuja atribuição é vigiar a observância das leis – sem que tenham o direito de intrometerem-se com o ensino em si – [...]. O congresso pode decidir prontamente que o ensino gratuito deve ser obrigatório. [...]. A formação tecnológica, que é desejada pelos autores proletários, deve compensar as deficiências que surgem da divisão do trabalho, que impede os aprendizes de adquirirem um conhecimento aprofundado de seus ofícios. Mas, sempre se partiu daquilo que a burguesia entende por ensino técnico e, por consequência, interpretado de modo errado.

Atualmente no Brasil existem grandes preocupações de autores da educação brasileira que não se conformando com essa lógica, criticam a nova reforma educacional que tem sido motivo de grandes debates nacionais. Em suma, compreende-se que a educação escolar no Brasil é marcada por grandes contradições e que é urgente a construção de possibilidades contra hegemônicas que se contraponham ao modelo de educação neoliberal. Mészáros (2005, p.35) afirma que,

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas, [...] É por isso que hoje o sentido da

mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: persegui de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.

Dessa maneira, corroborando com Mészáros, observa-se a armadilha do sistema capitalista sobre a educação, para torná-la em um negócio, sabe-se que o interesse desse sistema é totalmente econômico, interessado apenas no lucro que esses indivíduos formados na concepção do capitalismo vão oferecer através de suas competências e habilidades. Essa visão em relação ao currículo escolar é puramente técnica, como argumenta Pacheco, (2003, p. 26 – 27),

Trata-se, de fato, de uma visão tecnicista do currículo em que as decisões políticas são tomadas em um nível macro, com o reconhecimento do papel centralizador da administração central e da linguagem especializada dos consultores, curriculares, deixando-se às escolas e aos professores o papel de implementá-las, pois não são considerados nem lugares nem atores de decisão política. [...]. O currículo seria, assim, perspectivado como um produto que é oferecido e não como um projeto que deve ser compreendido, interpretado e transformado. Dessa concepção de currículo, decorre a racionalização técnica e burocrática por meio de dois eficazes instrumentos: separação entre o momento da concepção, da responsabilidade dos especialistas e da administração, e execução, por intermédio da ação controlada dos professores, porque se tornam os operários curriculares e os não-decisores.

Em síntese, o currículo pensado pelas teorias tradicionais, críticas e pós –críticas, revela uma discussão profunda sobre o sistema educacional impulsionada pelas reformas de currículo onde apresentam vários interesses das classes dominantes que manipulam ideologicamente e induz no currículo escolar o jeito de ensinar e como ensinar os indivíduos que irão contribuir com o desenvolvimento do sistema capitalista, nitidamente é percebido nas finalidades desse pensar ideológico determinante que adota arranjos para interferir na formação da consciência dos indivíduos. Para Apple, (1982, p. 18),

Embora as escolas possam estar de fato a serviço dos interesses de muitos, e isso não deveria ser negado, ao mesmo tempo, no entanto, empiricamente elas também parecem fazer as vezes de poderosos agentes da reprodução econômica e cultural das relações de classe numa sociedade estratificada como é a nossa.

Comungo da ideia que o currículo é a ferramenta básica de preparo do trabalho na escola. Sendo assim, precisa ser transformador para nortear os rumos da educação/formação com igualdade educacional e social onde todos possam ter acesso e permanência a escola pública e direcionada pelo povo. De acordo com Flávio Aparecido de Almeida, (2019, p. 5), “enquanto as teorias tradicionais defendem a aceitação, a adaptação e a manutenção da estrutura

e das condições sociais vigentes, as teorias críticas defendem a transformação social”. Segundo Candau (2010, p. 74) “o currículo não existe por si só, os diferentes sujeitos são os produtores, construtores e realizadores curriculares nas condições concretas da escola e da sociedade”. Dessa forma, o centro do currículo, nessa perspectiva, é a pessoa, o sujeito.

Nesse sentido, mesmo diante dos desafios e contradições, acredito que o currículo sendo o direcionador do processo educativo da escola, não pode ser estático, mas provocador de conflitos, de desconstrução, e construção. Para isso, essa construção, precisa ser movimentada pelo diálogo coletivo que envolva as famílias e a comunidade. Assim, o currículo pensado para além dos níveis formal, oculto e vivido, a escola poderá alcançar a formação para a elevação da consciência dos sujeitos, uma escola viva, coesa com a realidade dos estudantes, um currículo emancipatório.

2.2. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O currículo na Educação do Campo é um processo contínuo de formação do indivíduo. Segundo Luzzardi, *et al* (2010), ele é um documento de identidade que é formado a partir das necessidades comunitárias e das escolas do campo. Sendo assim, defender um Documento Curricular específico das Escolas do Campo, passa por um currículo que precisa ser pensado com os sujeitos do campo de acordo com suas particularidades e especificidades. O currículo na concepção da Educação do Campo precisa ser democrático, assim, não estar atrelado apenas com o aprendizado na sala de aula, mas da totalidade que a cerca. Dessa forma, essa teoria de currículo defende a intermediação dele com todas as dimensões humanas e à diversidade sociocultural da população camponesa. A autora Nilma Lino Gomes (2007, p. 18 -22) compreende que,

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. [...] O ser humano se constitui por meio de um processo complexo: somos ao mesmo tempo semelhantes (enquanto gênero humano) e muito diferentes (enquanto forma de realização do humano ao longo da história e da cultura). Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes.

No Brasil, por conta de como essas diferenças foram tratadas historicamente, produziu-se um quadro de desigualdades sociais e em torno dessas diferenças. Desde essa construção histórica, consolidou-se uma representação negativa do campo, vinculada muitas vezes pelo currículo escolar, o que tem contribuído na atualidade para que muitas escolas do campo tenham dificuldades de se identificarem enquanto escolas do campo, porque os sujeitos que estão inseridos nesse processo de construção, também não se identificam enquanto sujeito do campo. Nesse sentido, faz-se necessário garantir um currículo adequado a realidade do campo, entendendo o currículo como uma ferramenta de valorização da identidade cultural, política e pedagógica. De acordo com Sacristán (2000, p.15) “ É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas”. Portanto, há necessidade também de proporcionar aos educadores das escolas do campo uma formação que atenda a qualidade do ensino em todos os aspectos da formação humana, evitando assim, uma prática pedagógica desprovida de uma intencionalidade significativa.

O currículo pensado a partir da Educação do Campo implica a contextualização voltada à diversidade em todos seus aspectos. O desafio é pensar como levar esse debate da diversidade para ser refletido dentro dos diversos espaços da sociedade. O outro desafio colocado pelos profissionais principalmente da educação quais as estratégias pedagógicas para discutirem o currículo da diversidade? São várias questões levantados nos debates dentro das escolas e fora dela. Para Nilma Lino Gomes (2007, p.17), devemos,

Ao analisarmos o cotidiano da escola, qual é o lugar ocupado pela diversidade? Ela figura como tema que transversaliza o currículo? Faz parte do núcleo comum? Ou encontra espaço somente na parte diversificada? Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Compreende-se o currículo escolar como ferramenta principal de formação dos indivíduos, por isso faz-se necessário que a formação continuada aconteça permanentemente na vida dos formadores da educação brasileira e que os mesmo possam compreender que projeto

de vida é esse que tanto se almeja, e para que se alcancem a qualidade da Educação do Campo uma vez que os educadores e educadoras são os principais agentes da educação, “o professor que não se transforma, atualizando-se, não tem como acompanhar os processos de mudança que ocorre no mundo”(BENINCÁ, 2004, p. 34).

Pensar em educação é pensar em coletividade, transformação, emancipação, qualidade do ensino em todas as dimensões. Ademais, é pensar também em uma educação que respeite e valorize a cultura e costumes dos povos camponeses, isso desde a construção prático-teórica da Educação do Campo. Torna-se relevante pensar como trazer para o currículo das escolas do campo um Documento Curricular com intencionalidades, onde os educadores e educadoras se desafiem a trazer questionamentos: que matrizes e raízes culturais são estas que estão sendo apresentada por essa concepção de educação? E como estão sendo operacionalizadas no cotidiano curricular das escolas? Que processos de transformações estão sendo permeados? Que princípios e valores? E como defender esses valores contra a cultura hegemônica do agronegócio dentro do currículo das escolas? Para Caldart, (2020, p.7) afirma que,

Nos debates da Educação do Campo temos analisado o desenvolvimento contraditório da função social da escola determinada pelas exigências do modo de produção capitalista e pela resistência e luta das famílias e comunidades que trabalham e vivem no campo. A que distância se está do que se costumava ouvir nas próprias famílias camponesas de que “para o cultivo da terra, para o trabalho com a enxada não são necessárias muitas letras”? O que pensam hoje os empresários da agricultura, o que pensam os reformadores da política educacional e o que pensam as famílias camponesas (quilombolas, indígenas, ribeirinhas, sem-terra...) e as organizações dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo? [...]. Para o agronegócio e seu modelo de “modernização da agricultura” o patamar de exigência de instrução básica já foi sim elevado; mas para poucos trabalhadores e em uma lógica que não precisa de escolas do campo: os aprendizados necessários para trabalhar na agricultura industrial são cada vez menos relacionados à agricultura, ao trabalho na terra e podem ser aprendidos em qualquer escola de qualquer lugar. A ideologia do “somos todos agros”, cada vez mais ostensiva, vai entrando no conjunto da rede “pública”, e quanto mais longe os estudantes estiverem do campo real, da terra viva e de suas comunidades de origem, mais facilmente acreditarão que o “agronegócio é tudo” ... Para a agricultura camponesa agroecológica, ao contrário, é imprescindível ter escolas, públicas e fisicamente presentes, no campo. O vínculo com os processos vivos de trabalho é essencial para que se chegue aos conhecimentos e às vivências formativas necessárias ao seu avanço. E porque se trata de uma reconstrução tecnológica interconectada com todas as dimensões da vida, sua complexidade eleva o patamar de exigências formativas e o nível da escolarização que requer.

Para tanto, é preciso ser garantido no currículo das escolas do campo a valorização do trabalho como princípio educativo trazendo o debate da agricultura camponesa, que está dentro

de um projeto maior popular para o Brasil: A agroecologia, que tem como princípios: “a vida, a diversidade, a complexidade e a transformação”. Por isso devemos respeitar integralmente sua existência, manutenção e regeneração dos ciclos vitais, estruturais funções e processos evolutivos.

Nesse sentido, o currículo pensado para as escolas do campo vai para além do cotidiano escolar, trata-se por tanto de uma mudança cultural no modo como as pessoas veem o mundo e como lutar para transformá-lo. O currículo precisa ser significativo para que de fato incida na vida dos educandos e educandas e de todos os sujeitos envolvidos de forma educativa e emancipatória.

Portanto, a comunidade educacional do campo deve estar em luta constante para tomar parte dos processos de organização e elaboração do Documento Curricular e Projeto Político Pedagógico específico para as escolas do campo. Luzzardi; Altemburg e Bezerra (2010, p. 220) argumentam que,

[...] as ideologias ou produções de subjetividade que o currículo carrega, e que não são notadas, assim deve ser nosso papel também, como educadores, é conferir os projetos políticos pedagógicos que nossa escola oferece participar das discussões, construir espaços de reflexão acerca das escolas que se tem construído, para quem? Por quê? Ou podemos continuar reproduzindo o ideal capitalista que rege nossa sociedade e acreditando cegamente numa suposta inclusão.

Embora as escolas do campo e as comunidades camponesas possuam aspectos diferentes quanto às condições de experiências, é necessário concebê-las como parceiras das experiências que constituem o currículo escolar. Com esse olhar, sinaliza-se para a construção de um currículo a partir das necessidades do povo, contribuindo para que os sujeitos possam se reconhecer através dele, bem como saber analisar criticamente os elementos socioculturais fora da sociedade em que vivem. Caldart, (2020, p. 7- 8) defende que,

[...] o currículo das escolas públicas do campo, precisam ter um formato novo, uma nova função. E o desafio atual das escolas do campo começa pelo que parece óbvio que é garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus próprios territórios. [...] A reconstituição da função da escola pública no campo se interconecta hoje com as lutas e o trabalho de restauração da função socioambiental da terra e dos camponeses, em sua ampla e rica diversidade, de sujeitos e de processos. Cada escola, desde suas circunstâncias internas e do entorno, pode contribuir para o avanço qualitativo e territorial da matriz produtiva que sustenta a resistência camponesa na terra. Assim, com a prática na formação de novas gerações capazes de continuar e ampliar as lutas pelo currículo contextualizado com o trabalho de suas famílias e comunidades. [...] A escola que consegue fazer isso não é a que serve ao agronegócio (de qualquer cor). Também não é a antiga escola rural do “B com A”, que considerava que para trabalhar na roça não precisa de muitas letras. É a escola que vem sendo reconstruída no ambiente formativo da

luta pela reapropriação social da terra e da construção da Agroecologia. Essa é a escola que se converte em força vital das comunidades, da Educação do Campo, e que precisa ser fortalecida pela sociedade.

Na especificidade da Educação do Campo, o currículo e fundamentos das escolas camponesas frente à realidade atual, buscam a permanência da contextualização curricular. Neste sentido, ao pensar o processo de organização do trabalho pedagógico e político nas escolas do campo, as áreas de conhecimento estarão centradas na vida dos estudantes no seu sentido amplo, valorizando o conhecimento adquirido na vivência coletiva, como ponto de partida para a construção de novos saberes. Nesta perspectiva, é relevante fortalecer a valorização da cultura dos diferentes povos que vivem no campo e que vivenciam uma trajetória marcada com a luta em defesa da terra, e de seus territórios camponeses.

Baseado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, a mesma intitulada como legislação da política da Educação do Campo a firma no artigo 26 que o currículo das escolas do campo deve ser complementado com a parte “diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade”. [...]. “Além disso, poder-se-ia concluir que o texto legal recomenda levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizagem dos estudantes e o específico do campo, [...] respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades”. [...] No artigo 5º da resolução nº 1 de 2002, garante também que” as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Na Educação do Campo o currículo precisa ser intencional, que de fato venha intervir na vida dos sujeitos de forma educativa e emancipadora. Com essa compreensão de educação, apresenta-se uma proposta contra a concepção hegemônica defendida pelo sistema capitalista.

A Educação do Campo não se realiza fora do debate da luta de classe, ela surge para dar ênfase a essa luta. Assim, são relevantes os esforços na busca de saídas a esse modelo de desenvolvimento da realidade atual, trazendo como exemplo, as pedagogias que valorizam o vínculo com a terra, que respeita o contexto histórico desta organização coletiva nos processos de aprendizagem, a ligação com o trabalho e mantendo o vínculo com as lutas sociais. Com isso

a escola não é estática precisa estar sempre no movimento destas pedagogias, praticando atividades pedagógicas significativas que levem em conta os ensino e aprendizagens dos educandos/as considerando a formação dos sujeitos na sua totalidade. Para Freitas (2016, p.208),

[...] é obvio que nós temos, neste momento histórico, que lutar contra uma escola que segrega o acesso ao conhecimento (motivado por origem de classe) mesmo que ele seja incluído - isso é mais fácil de se entender com a grande contribuição dada por Bourdieu com a categoria da “exclusão branda”. As pessoas estão dentro do sistema, mas aprendendo em trilhas que definem previamente, em geral, o alcance de sua destinação. Isso reforça o acerto de se enfatizar a necessidade de acessar o conteúdo independentemente da origem social do aluno. O que não significa que todos devam ser iguais e devam estudar as mesmas coisas. [...]Então, acho que essa ênfase de que a escola “tem que garantir o direito de aprendizagem do aluno”, não é uma invenção dos reformadores empresariais que descobriram, agora, que se deve garantir o direito à aprendizagem. Melhor seria falar em direito à educação – mas isso seria pedir muito a eles. Este direito já está posto lá em 1980, muito antes que o empresariado descobrisse que precisa, agora, abrir a “torneirinha da instrução” um pouco mais, pois o processo produtivo se complexificou e o trabalhador precisa saber um pouco mais. Muito antes disso, por outros motivos muito mais honestos e muito mais formativos, já se defendia que – aqui entra o mérito do prof. Saviani – houvesse a ênfase no acesso ao conhecimento como um direito

Como vimos, Freitas (2016), acima citado, traz no seu debate a crítica à educação brasileira, onde ele afirma que as pessoas estão se formando seguindo trilhas imposta pelo sistema educador, contudo reforça ainda, que os sujeitos são diferentes, por isso carecem de estudos diferentes. Nesse sentido reforça a luta da classe trabalhadora do campo por um currículo diferente, mas que todos tenham acesso a uma educação de qualidade que valorize o ensino aprendizagem de todos respeitando a individualidade de cada um. Não pode haver desigualdades na apropriação do conhecimento.

A intenção aqui, não é trazer presente uma concepção única de currículo, porém instruir-se de diversas configurações curriculares, e dar um posicionamento às exigências sociais, políticas, culturais e econômicas. Entendemos que é na valorização da diversidade de saberes que se constrói currículo que transforma as atitudes dos sujeitos.

A concepção de currículo que tem como centralidade a avaliação do ensino, não contempla a concepção de educação para a classe trabalhadora do campo. O entendimento de currículo que o povo do campo defende está além da avaliação técnica e quantitativa, ele perpassa por elementos diversos que contribuem para a produção de subjetividade. Portanto, faz-se necessário que o currículo seja impregnado na Educação do Campo em suas variadas

dimensões como forma de apropriação de identidade escolar.

Nesse sentido, a Educação do Campo defende que a Agroecologia seja um desses conhecimentos diferentes e diversos que os estudantes precisam se apropriarem para compreenderem e participarem do debate da luta de classe no Brasil. O povo camponês precisa-se defender seus territórios campestres para que de fato a vida seja preservada em primeiro lugar. De acordo com a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), compreende como principal princípio, a vida, tendo a natureza como lugar “onde se reproduzem e se realizam todas as formas de vida. Por isso devemos respeitar integralmente sua existência, manutenção e regeneração dos ciclos vitais, estruturais funções e processos evolutivos”.

Portanto, dizemos que o currículo pensado para as escolas do campo vai para além do cotidiano escolar, trata-se por tanto de uma mudança cultural no modo como as pessoas veem o mundo e como lutar para transformá-lo. O currículo contextualizado precisa ser significativo para que de fato incida na vida dos educandos e educandas e de todos os sujeitos envolvidos nesse processo de formação de forma educativa e emancipatória.

Para tanto, a comunidade educacional brasileira deve estar em luta constante para tomar parte dos processos de organização e elaboração do Documento Curricular e Projeto Político Pedagógico específico para as escolas do campo. Baseado em Teixeira Junior; Bisogno (2016, p. 3-5),

Ao refletirmos sobre as mudanças que vem ocorrendo nas formas de comunicação entre os estudantes, na infinidade de informações que recebem transmitidas ao mesmo tempo em diferentes meios, e a facilidade de acesso a estas informações, que por vezes chegam de maneira distorcida ou são de caráter duvidoso poderemos ser conduzidos ao pensamento de que se faz necessário uma mudança também no formato de condução dos processos educacionais. Necessitando passar a contemplar as necessidades de uma educação básica contextualizada, que possa ir ao encontro e valorizar as informações que tem relevância no contexto do educando. Incorporando seus valores, suas crenças e hábitos como elementos de importante significado dentro das atividades escolares. [...]. Então, seguindo a trilha da contextualização da educação básica nas escolas localizadas em comunidades rurais brasileiras é possível estabelecermos uma relação próxima entre a valorização dos conhecimentos pertinentes as culturas locais, como domínio dos ciclos de plantio e colheita, criação de pequenos rebanhos, crenças, atividades de lazer e hábitos, e a formação do jovem como de maneira integral. [...]. Bem como, utilizar-se destes conhecimentos provenientes de sua realidade local como ponto de partida, para que possam assim se lançar em novos desafios, sejam eles através da exploração e entendimento de diferentes contextos culturais ou mesmo pela capacidade de agirem crítica e interpretativamente perante as mais variadas situações.

Embora as escolas do campo e as comunidades escolares e locais possuam aspectos diferentes quanto às condições de experiências, é necessário concebê-las como parceiras das

experiências que constituem o currículo escolar. Com esse olhar, sinaliza-se para a construção de um currículo a partir das necessidades comunitárias contribuindo para que os sujeitos possam se reconhecer através dele, bem como saber analisar criticamente os elementos socioculturais de fora da sociedade em que vivem.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO

Este capítulo abordar o processo investigativo, e o descreve como uma metodologia que nos conduz ao caminho que desejamos traçar para construção do conhecimento científico. De fato, todas as ciências se caracterizam pela utilização de métodos científicos. Marconi e Lakatos (2003, p.83) definem método como “[...] o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Desse modo as autoras Marconi e Lakatos (2003, p. 83), argumentam que, “[...] a ciência é todo um conjunto de atitudes e atividades racionais, dirigidas ao sistemático conhecimento com o objeto limitado, capaz de ser submetido à verificação”.

Essa pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, por compreender que o objeto de estudo das Ciências Sociais é fundamentalmente qualitativo. Corroborando com Minayo (1994), as ciências sociais possuem teorias e instrumentos alinhados com as características de seu objeto. Desse modo, os referenciais nessa concepção de fazer ciência, toma como ponto de partida a realidade humana e social, seu processo de significação e representação da realidade, observando sempre sua dimensão histórica e cultural. Sendo “a ciência feita por pessoas, ela traz de um lado a subjetividade, e de outro, a objetividade resultante dos dados averiguáveis” (MORIN e MOIGNE, 2000, p. 38).

As principais características da pesquisa qualitativa educacional, tem suas raízes fincadas em conhecer a realidade vividas e desenvolvidas pelos sujeitos em comunidades. Dessa forma a pesquisa qualitativa tem o caráter descritivo e exploratório. Assim, busca entender a realidade e descreve-la com rigor metodológico, teórico e científico.

Entende-se por metodologia da pesquisa o caminho percorrido durante a realização da pesquisa. Ou seja, o passo a passo dessa caminhada desenvolvida no enfoque da realidade. Do modo como discutimos nesta pesquisa, a metodologia abarca as percepções teóricas de

abordagem, foram várias técnicas que permitiram a constituição da realidade e do potencial criativo da pesquisadora. Compreende-se que o pesquisador é aquele que deve destacar a importância da pesquisa e a concordância com a necessidade de se ampliar uma atitude autocrítica em relação à própria pesquisa. Como afirma Gil (2002 p.18),

O êxito de uma pesquisa depende fundamentalmente de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, entre as quais são: conhecimento do assunto a ser pesquisado, curiosidade, criatividade, integridade intelectual, atitude autocorretiva, sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança, paciência e confiança na experiência.

Corroborando com os autores no que se refere a trajeto investigativo do estudo o sujeito investigador deve ser zeloso e sensíveis aos problemas sociais e cauteloso com a veracidade dos fatos. É nesse sentido que Godoy (1995, p.61) afirma que,

A pesquisa qualitativa se caracteriza como esforço cuidadoso para a descoberta de novas informações ou relações e para a verificação e ampliação do conhecimento existente, o caminho seguido nesta busca pode possuir contornos diferentes. [...] de maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. [...] envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

3.1. CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

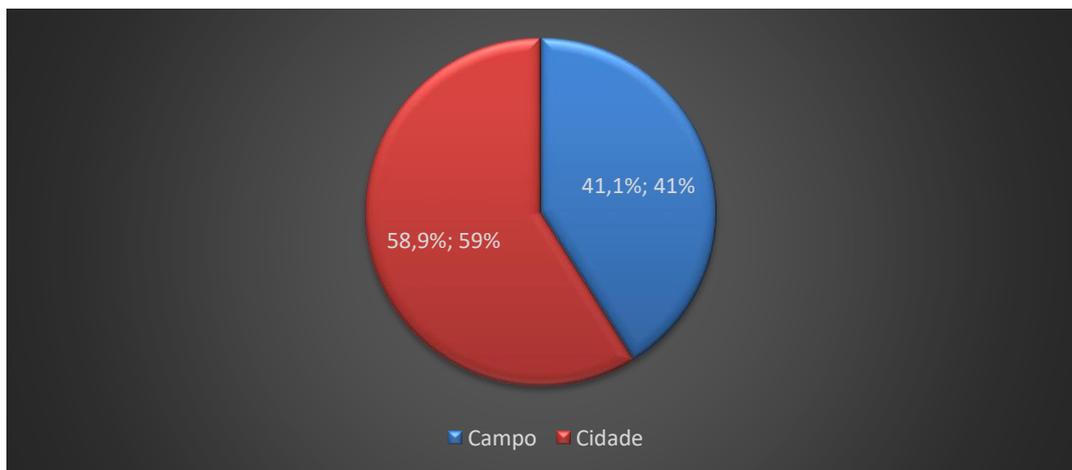
A pesquisa foi realizada em duas escolas do município Açailândia-MA, a Escola Municipal João do Vale e a Escola Municipal Coelho Neto. A partir do cenário exposto é que se apresenta a proposta de estudo da referida pesquisa. Um dos fatores que motivou o interesse pelo estudo nestas escolas foi as características das mesmas considerando suas localizações. Ou seja, a Escola Municipal João do Vale por está localizada em área de reforma agrária, ou seja, assentamento constituído pela luta do MST, e a Escola Municipal Coelho Neto por fazer parte de uma comunidade rural, não constituída pela luta do MST. Desse modo, ressalta-se a importância do estudo sobre estas questões de currículo uma vez que está ligada à vida escolar dos sujeitos que vivem no campo.

Considerando que as escolas estão dentro do território camponês, mas que se diferem na questão de concepção de educação é compreendido a partir das vivências e práticas pedagógicas as notáveis diferenças. A escola em assentamento de reforma agrária, tem uma

proposta pautada dentro dos princípios do MST e das propostas da Educação do campo que visam primordialmente a formação dos sujeitos na sua totalidade. No entanto, a outra tem uma concepção de educação ainda atrelada a Educação Rural.

A localização geográfica dos campos empíricos da pesquisa fica situados no município de Açailândia-MA, que faz parte dos 217 municípios do estado Maranhão, sendo o segundo maior estado em área na Região Nordeste, e o oitavo maior estado do Brasil, possuindo uma área territorial de 331.937, 450 km². Politicamente esse estado está constituído por 217 municípios e sua população estimada pelo censo do IBGE 2017 é de 7.035, 055 milhões, com uma densidade populacional de 19,81 habitantes por km² de habitantes. O Maranhão é o estado mais rural do Brasil, de acordo com dados do IBGE em 2012 o percentual da população da zona rural é de 41,1 %.

Gráfico 1. Distribuição da população maranhense em 2012



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados do IBGE (2019).

Sua vegetação é caracterizada por Mata de Cocais a leste, mangues no litoral, Floresta Amazônica a oeste, Cerrado ao sul e o clima é tropical. Tendo por capital a cidade de São Luís, outras cidades importantes são: Imperatriz, Caxias, Timon, São José de Ribamar, Codó, Açailândia, Bacabal, Poço do Lumiar e Barra do Corda.

O Produto Interno Bruto (PIB) em 2016 foi de 85, 286 bilhões. O Maranhão limita-se com os estados brasileiros: Piauí (leste) Tocantins (sul e sudoeste) e Pará Oeste) além do oceano atlântico. Estando localizado no oeste da Região Nordeste, o estado do Maranhão é o único da região que tem parte do território coberto pela floresta Amazônica, característica que faz dele um estado rico em diversidade.

O Maranhão está cercado das grandes empresas plantadores de soja e eucalipto, hoje com a avanço do grande capital, para expansão do agronegócio, tem expulsados muitos camponeses de seus territórios. Para a autora Desni Lopes Almeida (2012, p.22),

O Maranhão, enquanto espaço de realocação do grande capital transnacional, tem se destacado no cenário nacional, tendo sido eleito desde os anos 1970/1980 como território de grandes projetos. Atualmente, os altos investimentos industriais e do agronegócio no estado, o colocam novamente – assim como em 1966 – como palco das promessas de desenvolvimento que inaugurarão uma nova era de progresso e bem-estar, segundo o planejamento oficial do governo do estado.

Emancipado politicamente no dia 06 de junho de 1981, é fica localizado a 553 km da capital São Luís, no encontro de duas rodovias a BR 222, que liga o interior à capital e a e BR 010 (Belém/Brasília), que são cercadas por plantio de eucalipto, usado na produção de carvão siderúrgico. Segundo dado do IBGE 2018 é o oitavo município mais populoso do estado com um total de 111.757 habitantes, a estimativa em 2019 é de 112.445 pessoas, sendo que dessa população 75% é urbana, no campo apenas 25% das pessoas. Possui uma área territorial de 5.806,307 km², chegando a uma densidade de 19, 25 moradores por km². O clima é equatorial. Os indicadores sociais o IDH-M é de 0,672, o PIB segundo IBGE/ 2016 é R\$ 1.999,546,31 bilhões, tornando o município o 4º maior PIB do estado do Maranhão. Sua colocação em renda per capita do Maranhão é de R\$ 18.088,40 por pessoa. A cidade é um importante polo agroindustrial, onde a exploração de ferro é feita por cinco indústrias siderúrgicas instaladas no município, e tornou-se sua principal fonte de renda.

Açailândia serve de ligação da Ferrovia Norte Sul e da Estrada de Ferro Carajás com o Porto do Itaqui. No Bairro Pequiá de Baixo, localizado a 12 km do centro de Açailândia, está o Polo Químico Industrial de Açailândia (PQIA), onde estão instaladas as siderúrgicas de ferro gusa. A ferrovia tem uma estação que poderá ter importância para os grandes projetos do agronegócio, porém tem causado muitos transtornos e impactos aos moradores deste bairro, porque vivem cercados pelas siderúrgicas, pelo cinturão do eucalipto e pelos trilhos da Fundação Vale.

Na rodovia – BR 010 (Belém –Brasília) no trecho que liga Açailândia, ao município vizinho Imperatriz, os assentamentos e comunidades do campo situados nesse trecho, estão cercados pelas grandes plantações de eucaliptos, sofrendo assim os impactos da poluição causada pela grande quantidade de agrotóxicos utilizados nessas plantações. Atualmente o

município também abre as portas para o plantio de soja, chegando com força arrendando e forçando a compra de terras dos assentados e comunidades rurais. Digo forçando, pelo incentivo do alto valor oferecido pelo pedaço da terra, assim aliciando os moradores a venderem os seus lotes.

No que tange a educação, Açailândia possui no geral 94 instituições de ensino entre públicas e privadas desde a educação básica ao Ensino Superior, que estão assim distribuídas: 72 são escolas municipais, com 982 professores e 971 turmas, 14 escolas da rede estadual e 8 escolas privadas que se constitui como um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA e o Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IEEMA e ainda conta com instituições de ensino superior privada como a Faculdade Vale do Aço - FAVALE e polos na modalidade EaD (Ensino à Distância) das instituições: Universidade Paulista (UNIP), Universidade de Santo Amaro (UNISA), Universidade Brasil, Centro Universitário Internacional (UNINTER), Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), Centro Universitário de Maringá (UniCesumar) e Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI).

Em 2010 havia 52 escolas do campo, atualmente são apenas 25, o que significa que mais de 50% das escolas do campo foram fechadas. Existem muitas contradições na luta por uma Educação do Campo no município de Açailândia, o que evidencia a pertinência do presente estudo.

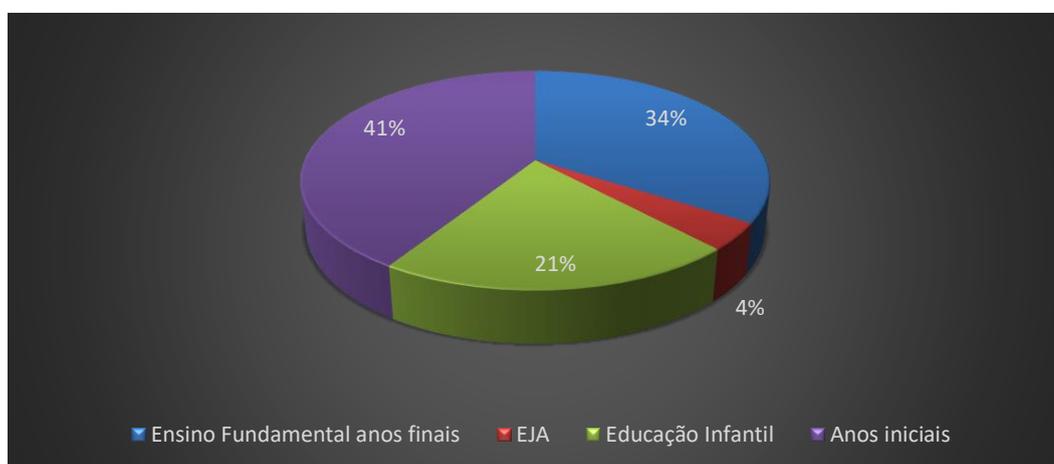
Nesse sentido, ainda no contexto dos dados educacionais do município, o mapeamento geral de matrículas por segmento baseado nos indicadores base do ano 2020, o total geral de matrículas em 2020 é de 20.273, o total de alunos masculino são de 10.565 e feminino 9.708. Desse total, 4.137 alunos são matriculados na Educação Infantil, 7.961 são do segmento do Ensino Fundamental dos anos iniciais, 7.405 são do Ensino Fundamental dos anos finais. Das turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA nos anos iniciais soma-se o total de 203 estudantes, no segmento do Ensino fundamental dos anos finais das turmas de EJA são 618 alunos, somando um total geral da matrícula de 821 alunos. Do total geral da matrícula do município, 3.121 educandos são do campo, distribuídos entre os segmentos de ensino, na Educação Infantil são 595 educandos, no Ensino Fundamental dos anos iniciais são 1.493 educandos e do Ensino Fundamental dos anos finais são 938 educandos, na EJA são 95

educandos, 19 são do ensino fundamental dos anos iniciais, e 76 do Ensino Fundamental dos anos finais.

Na Educação Especial existe um mapeamento específico de dados e indicadores. Em 2020 foram matriculados 399 educandos, desse total no campo são 42 educandos distribuídos entre os segmentos: educação infantil 6 educandos, anos iniciais 25 educandos, nos anos finais 11 educandos.

Os indicadores dos anos iniciais 41 %, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 4%, da Educação Infantil 21% e por último dos anos finais do Ensino Fundamental 34%. (Fonte: dados da pesquisa baseados no documento da SME em 2020, GEP – Sistema Diário Eletrônico).

Gráfico 2. Indicadores de Ensino do Município de Açailândia - MA



Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo uma visão do município Açailândia, nosso campo empírico se estabeleceu em duas escolas do município, sendo uma localizada em área de assentamento, e a outra em comunidade rural que abordamos a seguir.

3.1.1. Escola Municipal João do Vale

O Assentamento João do Vale é fruto da luta de trabalhadoras e trabalhadores organizados pelo Movimento Sem Terra. Após vários meses de trabalho de base realizado nas periferias do município de Açailândia, no dia 05 de maio de 2007 realizou-se a ocupação da Fazenda Conquista II, situada a sessenta quilometro do município de Açailândia-MA, seguindo a BR 222 rumo a capital do estado com aproximadamente 66 famílias, a área ocupada são mil

e 300 /hectares no que resultou o Assentamento João do Vale. A área foi ocupada por quarenta famílias que foram sorteadas com 35/hectares (ha) cada uma, as outras vinte e seis famílias continuam, até os dias atuais, na espera da desapropriação da fazenda conquista III, mas morando no mesmo espaço do Assentamento João do Vale como agregados.

No assentamento João do Vale a base predominante da produção de renda está na produção de grãos e a alimentação para auto sustentação das famílias assentadas que se dá através da agricultura familiar, o que falta é o incentivo do governo municipal, estadual e federal para organizar a compra direta desses produtos, através dos programas de governo, como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), como também o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que são políticas públicas, mas que não chegam ao alcance dos trabalhadores do campo. É preciso que exista consolidação dos programas pela parte governamental para que de fato seja proporcionado o que é de direito a classe trabalhadora. Entende-se, que a reforma agrária não é apenas a conquista de um pedaço de terra, mas as condições objetivas precisam existir para se viver bem nela.

Percebe que nesta comunidade são 13 anos de luta e resistência, as famílias têm buscado conquistar os direitos que lhes permitam viver com dignidade. Diante de tantas lutas das famílias juntas ao MST, está a garantia ao acesso aos direitos básicos, dentre os quais se destaca a moradia e educação. São 13 anos morando em barracos, mas mesmo assim as famílias exigiram a garantia da escola pública desde o primeiro ano de acampamento, a escola também funcionou quase dez anos em barracões, hoje a escola está construída, porém os assentados continuam morando em barracos.

Nas minhas idas ao Assentamento João do Vale, observei nas conversas com alguns moradores que muitos estão se deixando levar pelo sistema capitalista, cedendo ao cansaço de uma vida cruel sem condições de tocar a vida e ausência de políticas públicas que atenda às suas necessidades, muitos deixam-se levar pelo aliciamento do capital. O que é mais cruel nessa história, são os assentados que arrendaram suas terras para a Suzano achando que estão fazendo um bom negócio. Contudo, enfraquece a luta daqueles que ainda lutam por um território livre do agronegócio. Nessa história, entra a escola com desafios para formar sujeitos que enfrente e expulse o agronegócio dentro do seu próprio assentamento, antes que agronegócio expulse as famílias dos seus estudantes.

Segundo o documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal João do

Vale, o objetivo é a construção de “uma escola do campo democrática, participativa e de qualidade, visando fortalecer a identidade camponesa e preparar os sujeitos para a cidadania efetiva, com capacidade de compreensão e intervenção na realidade” (PPP, 2016, p12). O PPP afirma ser uma escola que surgiu a partir da luta da classe trabalhadora do campo desse território em defesa da escola do campo, localizada no Assentamento João do Vale, município de Açailândia - MA, teve sua emancipação em fevereiro de 2007, com cinquenta e três (53) educandos/as distribuídos entre a educação infantil à 4ª série diurno e 1ª e 2ª série EJA noturno. Atualmente, a escola atende da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Tem sua proposta de educação enraizada na Pedagogia do Movimento Sem Terra⁷, visto que seu vínculo com o MST neste assentamento está imbricado desde o princípio da luta pela conquista da terra.

A Escola Municipal João do Vale, atende cerca de cento e vinte e quatro educandos/as (124) educandos/as, distribuídos em nove (9) turmas. 1 turma da Educação Infantil, 3 turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental seriada, e 1 turma multisseriadas do Ensino Fundamental dos anos iniciais, três turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental dos anos finais que soma um total de 9 turmas. A Escola João do Vale está composta hoje por 18 funcionários, que lidam diretamente com os alunos. Sendo 15 atua diretamente na sala de aula nas turmas de Educação Infantil ao 9º ano, um na gestão, um contribui em um turno na coordenação pedagógica e no outro turno está na sala de aula, um no serviço geral, um que cuida da alimentação escolar, e um como agente de portaria. A estrutura física da escola, não atende à demanda, por ser uma estrutura insuficiente para comportar todas as atividades e necessidades existentes para que se garanta as condições necessárias para se ofereça uma educação de qualidade. A infraestrutura da escola está constituída: 5 salas de aulas, 01 sala de secretaria, 01 cozinha, 02 banheiros sanitários (masculino e feminino), 01 pequena área coberta, uma quadra de esporte. E uma área aberta – agroecológica. Observe o quadro abaixo dos funcionários que constitui a Escola Municipal João do Vale.

Quadro 1. Estrutura Organizacional dos Funcionários da Escola Municipal João do Vale, em 2020.

Quant	Função	Formação educacional	Situação
-------	--------	----------------------	----------

⁷ Ver Pedagogia do Movimento Sem Terra: CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 443 p.

01	Gestora	Licenciatura em Pedagogia/pedagoga da Terra-UFMA.	Profª/Efetiva
01	Professora apoio pedagogico	Licenciatura em Pedagogia /pedagoga da Terra-UFPA/ Mestre.	Profª/Efetiva
01	Professor	Graduado em pedagogia	Prof. Efetivo
02	Professores/as	Graduada em Licenciatura em Química	seletivo/temporário
05	Professores/as	Graduada em Pedagogia	seletivo/temporário
02	Professores	Licenciatura em Educação do Campo	seletivo/temporário
03	Professoras	Magisterio	seletivo/temporário
01	Vigilante	Ensino fundamental anos iniciais incompleto	seletivo/temporário
01	Aux.Serv. Gerais	Ensino fundamental anos iniciais incompleto	seletivo/temporário
01	Merendeira	Ensino fundamental completo	seletivo/temporário
Total geral: 18 funcionarios			
Total: 15 prof. 1 na gestão		temporário: 15	Total geral do quadro

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em pesquisa de campo

Diante dos dados do quadro acima, percebe-se que nesta escola 83,3% dos funcionários são contratos temporários, isso implica na rotatividade de professores a cada ano, ficando assim, uma escola insegura na construção de educação democrática e de qualidade. Outro fator que implica mais ainda é que desse total de professores somente 6 são moradoras no assentamento apenas 33,3%, isso significa que mais de 66,7% dos professores vem de outra localidade. Outra preocupação da escola é que somente 16,6% são funcionários efetivos, e 83,4% são seletivados. Um ponto positivo para esse ano letivo de 2020 é que esse 66,7% que vem de outras localidades, são de assentamentos das áreas de reforma agrária, onde o debate da Educação do Campo não é estranho para os mesmos, pelo contrário tem contribuído com o projeto da escola, que é formar os sujeitos com visão de uma educação libertadora.

Quadro 2. Evolução de Matrícula da Escola Municipal João do Vale

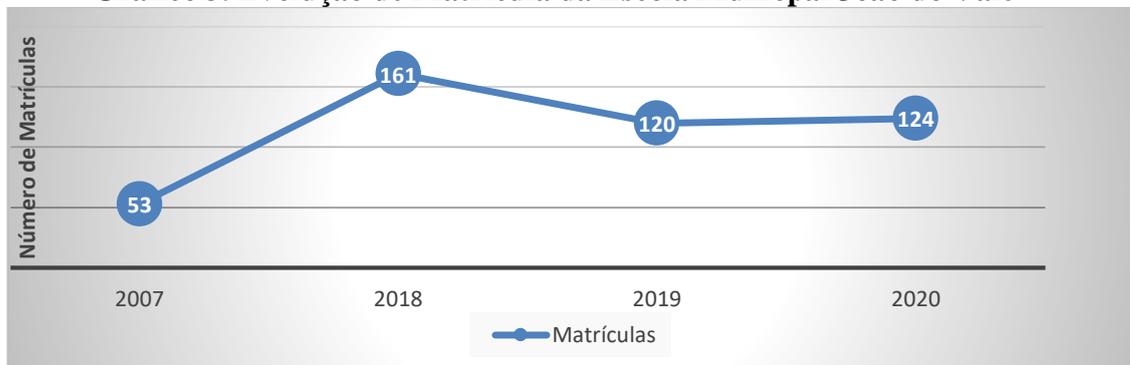
Ano	Nº Matrícula	% Ano Base 2007	% a ano atual 2020
2007	53 educandos/as	*	- 57%
2018	161 educandos/as	Evoluiu em 67%	+ 22%
2019	120 educandos/as	Evoluiu em 55%	- 3%

2020	124 educandos/as	Evoluiu em 57%	*

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de documentos da escola.

Na Escola Municipal João do Vale a pesquisa mostra a evolução de matrícula. Esses dados revelam que no Assentamento João do Vale as famílias ainda estão resistindo na luta em favor de seus territórios campestres, não sabe por conta tempo, porque alguns moradores estão arrendando seus lotes para os plantadores de soja. Porém, de acordo com as observações feitas durante a pesquisa nesse campo empírico, a escola tem enfrentado desafios para manter a resistência contra o agronegócio nas proximidades do assentamento e da escola. Muitos encontros já foram feitos no momento em se sentiram impactados por ele. A escola atualmente tem lutado para manter o mesmo quadro de profissionais da escola, mesmo sendo contratados temporariamente, para evitar a mistura de várias tendências e concepções de currículo diferente da concepção de Educação do Campo e do MST. Nesse sentido incentivam aos profissionais estudarem sempre, para a garantia de tornarem efetivos no quadro da escola.

Gráfico 3. Evolução de Matrícula da Escola Municipal João do Vale



Fonte: Elaborado pela autora, a partir de registro de matrículas da escola.

De acordo com a análise do Projeto Político e Pedagógico da Escola Municipal João do Vale (PPP), o perfil dos educandos/as matriculados na referida escola é: filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores assentados, trabalhadores das fazendas vizinhas, agricultores e agricultoras, na sua grande maioria residentes em área ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); são pessoas que dividem seu tempo entre a escola e o trabalho na lavoura. Na estrutura física da escola, como afirma o documento analisado, ainda falta muitas coisas a serem garantidas; a ampliação de salas de aulas, biblioteca, laboratórios de informática

e ciências, sala para os professores.

Quanto às famílias assistidas pela escola, são agricultores/as, baseado no PPP (85%) oriundas de várias regiões do Maranhão. Sua principal fonte de renda é a agricultura e a criação de animais de pequeno porte. Contam também com o programa social do Governo Federal Bolsa Escola.

No que tange à cultura existe várias manifestações culturais entre os estudantes da escola, onde percebe-se que os alunos têm aptidões para o teatro, a dança, a poesia, o desenho, a pintura. No entanto, existe uma ausência de programas da parte do governo municipal que incentive o desenvolvimento dessas potencialidades. Mas mesmo assim a escola tem buscado manter algumas atividades culturais realizadas a partir da mística, incentivada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra (MST). A escola tem como meta o incentivo à cultura. Nesse sentido a escola está ancorada no princípio pedagógico da Educação como Prática da Liberdade de (PAULO FREIRE 2002), na Pedagogia Socialista (CALDART, BÔAS, 2017) na Pedagogia do MST, (CALDART, 2012) que se referencia no vínculo orgânico entre educação, trabalho e cultura. De acordo com o PPP da escola (2016, p. 6),

A escola que pretendemos construir uma escola que ensine o conhecimento científico, as técnicas e tecnologias, que contribua para a transformação das pessoas e da sociedade e que cultive os *valores humanistas* em todas as suas práticas. Ancaramos nas matrizes pedagógicas a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da terra, a pedagogia do trabalho e da produção, a pedagogia da cultura, pedagogia da luta, pedagogia da história. [...]. A concepção curricular baseada na construção de uma escola autônoma, com projeto de sua autoria, representando seus desejos e aspirações, preparada para superar toda forma de indiferença, individualismo, superficialidade e alcançar um patamar mais elevado: a sociabilidade. Nesta, as pessoas se tocam, se olham, interagem, trocam, crescem em comunhão e, juntas, se comprometem com uma causa que representa o bem comum.

Na Escola Municipal João do Vale existe uma estrutura organizacional de gestão que segue o referencial da prática de uma gestão democrática, para isso criaram o coletivo de educação/conselho escolar considerado a instância maior relevância nas tomadas de decisões coletiva. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2016, p. 17), o coletivo buscará construir estratégias para fortalecer sua participação autônoma, junto às ações educativas desenvolvida pela escola, objetivando a melhoria na qualidade do processo educativo da escola.

Entende-se que nesta escola, baseado no que diz o PPP, que foi construído

coletivamente, existe uma luta constante desses sujeitos/escola e comunidade local, em assegurar que as discussões sigam rumos para gestão democrática.

3.1.2. Escola Municipal Coelho Neto

O Povoado Quilômetro Trinta (km 30) originou-se com uma família maranhense, aproximadamente no ano de 1970, e em seguida foi se constituindo com a migração de famílias oriundas do estado de Sergipe e do estado de Minas gerais. O povoado km/30, assim denominado por ser situado a 30 km da sede do município de Açailândia-MA, também fica extremado com o estado do Pará a 40km, localizada no centro entre a cidade de Açailândia-MA e da cidade de Rondon do Pará, há aproximadamente 600km da capital maranhense. São 40 famílias de culturas diferentes, sendo a predominância das famílias sergipanas, que aos poucos foram povoando esse lugar com seus costumes e culturas de pequenos produtores, criadores de gados e animais de pequeno e médio porte. Por esse motivo, a cultura de criadores de gado foi ganhando espaço nas comunidades vizinhas, que também foram criando o gosto pela produção do leite. Hoje aqui nessa região a predominância da produção é o leite, de modo que um dos moradores antigos criou um laticínio para centralizar todo o leite da região, que atualmente é o grande empregador das famílias e dos jovens dessa região.

O contexto histórico desse povoado é bem diferente do outro campo empírico da pesquisa. Neste não houve lutas efetivas e muito menos resistência por parte das famílias, pela garantia de direitos, e pelo o acesso às políticas públicas e sociais. Na realidade, há um contraponto a historicidade de luta do Assentamento João do Vale, pois no Km/30 identifica-se práticas sociais historicamente associadas a cultura do coronelismo, tendo a figura de um morador ser o padrinho de todos e ser o cabo eleitoral dos políticos. Assim passaram doze anos desde a fundação do lugar até a conquista da escolinha para atender as demandas das crianças e adolescentes que foram aumentando durante esses 12 anos. Somente em 1982, foi constituída a Escola Municipal Coelho Neto.

A Escola Municipal Coelho Neto, está localizada na rua principal, s/n no Povoado Quilômetro Trinta (km, 30) em Açailândia-MA, originou-se em 1982, recebendo o nome de Coelho Neto em homenagem a um grande prosador maranhense. Iniciou com a matrícula tendo uma abrangência de um total bem significativa, por ser um povoado de poucas famílias.

Obtiveram a quantidade de 125 alunos do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e 14 funcionários, todos leigos, na época um com o Ensino Médio completo, os outros com o ensino fundamental incompleto, e todos esses profissionais vindos de comunidades vizinhas.

De acordo com o número da matrícula do ano base 1982, a Escola municipal Coelho Neto tem buscado manter esse número inicial de matrícula, mas não tem conseguido, o quadro de funcionários aumentou, porém diminuiu o número de alunos, conforme é possível observar no quadro a seguir.

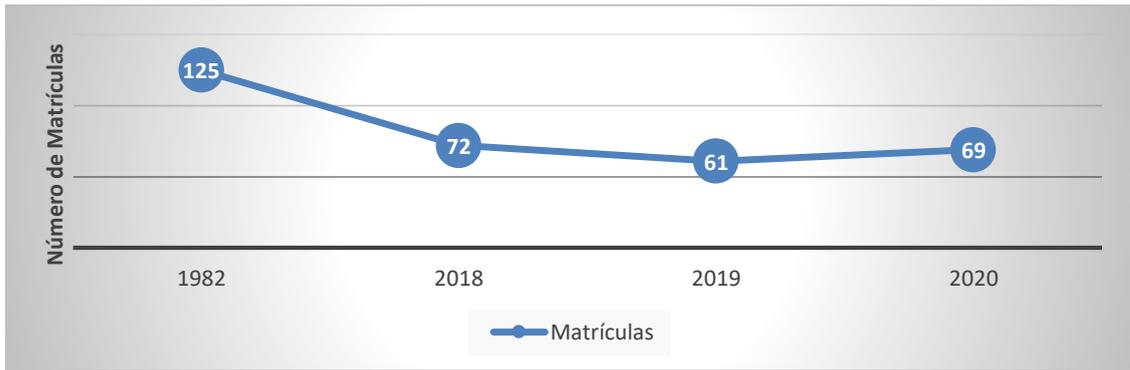
Quadro 3. Evolução de Matrícula da Escola Municipal Coelho Neto

Ano	Nº Matrícula	% Ano Base 2007	% a ano 2020
1982	125 educandos/as	*	+ 45%
2018	72 educandos/as	Reduziu em 42%	+ 2.5%
2019	61 educandos/as	Reduziu em 51%	- 11%
2020	69 educandos/as	Reduziu em 45%	*

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em registros da escola.

Diante do quadro exposto, faz-se a reflexão de que os dados constatados indicam um número elevado na queda das matrículas de educandos/as, o que leva a crer que esse número reduziu-se devido a saída de moradores para a cidade, e outros que são obrigados a sair porque são empregados nas fazendas vizinhas com a profissão de vaqueiros. Nessa região do povoado Km 30, os educandos/as que fazem parte da matrícula da escola, grande parte dessa população são filhos de “vaqueiros” – que são famílias que cuidam das fazendas dos patrões, são profissionais que não tem morada fixa, quando sua força de trabalho não serve mais para o patrão é despedido, e saem em busca de outras fazendas para trabalharem. Nesse sentido, a saída dos povos do campo em busca de emprego, são um dos implicadores para a redução da matrícula. O gráfico abaixo demonstra o percurso do retrocesso da matrícula.

Gráfico 4. Evolução de Matrícula da Escola Municipal Coelho Neto



Fonte: Elaborado pela autora, com base em registros da escola.

A Escola Municipal Coelho Neto é mantida com o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, recurso federal ofertado a partir do número de matrículas. Quanto menor é a demanda, assim também é o recurso federal, com esse repasse do governo federal, os municípios deixam de assumir a sua parte. Muitas escolas do campo principalmente sobrevivem com essa pequena parte do repasse federal. A estrutura física desta escola de acordo com as observações feitas durante a pesquisa está em decomposição.

Em 2020, o número de matrículas desta escola foi de sessenta e nove (69) alunos, distribuídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, nos turnos matutino e vespertino, com a mistura de turmas entre multisseriadas e seriadas. Possui no total dezenove funcionários entre efetivos e temporários, somente dois (2) profissionais vieram de fora desse contexto, sendo o supervisor que vem de cidade vizinha por conta do concurso aberto do município, e um professor seletivado/temporário que veio da sede por conta de uma necessidade, este foi o classificado. Observe no quadro abaixo para melhor reflexão o histórico de matrículas e de como estão organizados o quadro dos professores.

Quadro 4. Estrutura Organizacional dos Funcionários da Escola Municipal Coelho Neto em 2020.

Quant	Função	Formação educacional	Situação
1	Gestora	Graduada em Pedagogia	Profª/Efetiva
1	Supervisor/coord.pedg.	Graduado em pedgaogia es pecilaista em gestão e mestrando em educação.	Supervisor/efetivo
03	Professores/as	Graduados em pedagogia	Todos efetivos

02	Professores/as	Graduadas em pedagogia e especialistas em psicopedagogia	Professoras efetivas
1	Professore/a	Licenciatura em matemática	Professor efetivo
1	Professora	Licenciada em História	Professora efetiva
1	Professor	Licenciatura em Química/cursando	Professor/efetivo
1	Professor/a	Licenciada em pedagogia e especialista em gestão escolar	Professora efetiva
2	Professores/as	Graduados em pedagogia	Contrato/temporário
1	Agente de portaria	Magistério	Efetivo
1	Secretária de serv.escolares	Graduada em pedagogia	Efetiva
1	Merendeira	Ensino Fundamental completo	seletivo/temporário
1	Aux.Serv. Gerais	Ensino Fundamental completo	seletivo/temporário
Total geral de efetivos: 14		Total geral do quadro temporário: 5	

Fonte: Elabordo pela autora, baseado em registros da escola.

Baseado nos dados do quadro acima percebe-se o avanço da Escola Municipal Coelho Neto, no que se refere aos profissionais, que durante a trajetória de trabalho nesta escola buscaram se apropriar do conhecimento teórico e científico para melhor qualificar o ensino desta escola. Nesse sentido, a escola deu um salto na qualidade do ensino-aprendizagem, deixando de ser a escolinha do coronel e passando ser uma escola solidária, coletiva. Assim, parafraseando José Martí, confirma-se, que só o conhecimento liberta as pessoas. Outro avanço considerado relevante foi a permanência no quadro dos primeiros profissionais professores da escola, desde 1982 e que atualmente seguem no quadro de funcionários, com uma diferença, todos graduados e alguns especialistas.

A historicidade desta escola tem alcançados alguns resultados importantes, a percepção dos profissionais e da comunidade local em relação a luta pelo direito a educação de qualidade, e pela garantia do segmento do Ensino Fundamental dos anos Finais na sua escola mesmo sendo turmas multisseriadas afirmando ser também um ensino de qualidade. As pessoas começam a elevar a consciência de que sem luta não há conquistas. Em 2017, a Coordenação do Setor de

Educação do Campo em subserviência a Secretaria Municipal de Educação lutou para fechar esta escola, levando os alunos do segmento do 6º ao 9º para a escola vizinha, a Escola Municipal Oziel Alves. A escola junto a comunidade local lutou através de reunião com a secretaria de educação para que não remanejassem seus alunos do ensino fundamental dos anos finais para a escola vizinha, o debate se acirrou, mas mesmo assim a Secretaria Municipal de Educação argumentou ter um número insuficiente de alunos para mantê-los na sua escola de origem. A comunidade escolar e local resistiu por um bom tempo, mas não conseguiram manter o seguimento de ensino do 6º ao 9º por conta do número de alunos ser insuficiente e por ser turmas multisseriadas. No entanto, ficou acordado entre comunidade escolar e secretaria, assim que evoluísse a matrícula no segmento do Ensino Fundamental dos Anos Finais, poderia continuar com o ensino na própria escola. A relevância de se registrar esses fatos, parte do avanço da elevação da consciência das pessoas em lutarem pelos seus direitos, que antes era sucumbida pelo coronealismo. Atualmente tanto a comunidade escolar quanto a local são sabedores dos seus direitos e lutam por eles.

Consequentemente, no município de Açailândia, apesar da luta dos povos do campo para não fechar escolas, baseado nas observações e nas falas de pessoas de dentro da Secretaria Municipal de Educação, existe um desejo por parte das gestões da SME de abolir com as turmas multisseriadas, alegando não ter qualidade no ensino e que para sustentar escolas com números de alunos reduzidos causa prejuízos financeiros para o município. Contudo, algumas escolas com menor números de alunos que ficam localizadas nas áreas das fazendas, seja prédios privados dos fazendeiros, estão sendo remanejados para escolas do campo com prédios próprios do município que possui maior número de alunos. No entanto a luta continua em busca de mudança, alguns representantes das escolas do campo, presidentes de associações, representantes de assentamentos, coordenadores pedagógicos, professores e gestores das escolas do campo em reunião com o prefeito municipal, indicaram no ano de 2020 uma nova coordenação para o Setor Educação do Campo, que conhecesse a realidade do campo e defendesse os princípios que rege a concepção da Educação do Campo.

Dentro desse contexto de mudança de coordenação, a Escola Municipal Coelho Neto, conseguiu argumentar reabrir turmas do ensino fundamental dos anos finais. Não trouxe de volta os mesmos alunos do 6º ao 9º ano que foram transportados para Escola Oziel Alves em 2017, mas conseguiu abrir nova turma começando pelo 6º ano com 14 anos. Qual é a percepção,

que mesmo não sendo uma luta coletiva organizada, mas foi uma luta por direito. Indica que existe mudanças de percepção e concepção de Educação do Campo nesta escola por conta da elevação da consciência destes profissionais que incentivaram aos pais a lutarem por seus direitos, um deles manter seus filhos estudando na escola mais próxima de suas casas.

3.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Para aproximar-me dessa totalidade, como pesquisadora, entendo a metodologia como uma passagem científica organizada por aprendizados problematizadores da realidade que contribuem no envolvimento na mesma descobrindo seus segredos. Durante essa caminhada o rigor científico, a disciplina consciente, a subjetividade, a capacidade criadora e a dúvida não se separam na busca de novas informações. Para tanto me desafiei como investigadora, adicionando as práticas profissionais, no campo da Educação do Campo e do currículo que está se efetivando no chão destas escolas, considerando que o contexto desse caminhar carece de táticas que permitam “ligar o que estava separado através de um princípio da complexidade” (MORIN, 2000).

Para especificar a trajetória da dissertação, apresenta-se inicialmente a natureza na qual a pesquisa se aglutina com os sujeitos indicados para essa conversação, buscando estabelecer os motivos que me levaram a tal escolha.

Nesse sentido apresento o trajeto contínuo e os subsídios que foram sugerindo as ações concretizadas durante a coleta das impressões, as metodologias para análise e interpretação das impressões, bem como as categorias de análise.

O diálogo com a realidade do currículo das escolas do campo, ocorreu a partir da conversação com os educadores/as, educandos/as, gestores, coordenadores pedagógicos, Grupo de Articulação da Educação do Campo, e Secretaria Municipal de Educação, integrantes do local da pesquisa e integrantes fora do local da pesquisa, mas que fazem parte do debate no município da temática em si investigada. A proposta de trabalhar com esse público foi pelo fato de incidirem como principais sujeitos envolvidos na concepção e evolução do currículo nestas escolas. A escolha e a organização das temáticas e a maneira de abordagens das mesmas é concretizada primeiramente por esses sujeitos profissionais, ainda que sofram interferências das instâncias dos órgãos públicos e da comunidade educacional brasileira. Estes sujeitos são os

protagonistas de construção do currículo em que estão comprometidos na criação e ampliação do currículo com seus saberes e valores culturais.

Os sujeitos dessa investigação foram a Gestora da Secretaria Municipal de Educação, Diretora de Ensino e apoio pedagógico da SME, Grupo de Articulação da Educação do Campo do município de Açailândia, GAEC, gestores das escolas, coordenadores pedagógicos, educadores e educandos/as, Assessor Técnico da SME e orientadora de planejamento da Educação Infantil da Educação do Campo, que constituíram a investigação.

Nesse sentido, a quantidade de sujeitos participantes durante o percurso da pesquisa está caracterizada na tabela abaixo.

Tabela 2. Percentual de sujeitos participantes na pesquisa por escola

Técnicas utilizadas	Participantes	Campos empíricos da pesquisa/quantidades			
Entrevistas	Gestores	EM. João do Vale	1	EM. Coelho Neto	1
Questionários	Educadores/as	EM. João do Vale	6	EM. Coelho Neto	8
Grupo focal -1	Educadores/as	EM. João do Vale	6	EM. Coelho Neto	8
Grupo focal -2	Educandos/as	EM. João do Vale	9	EM. Coelho Neto	8
Grupos externos dos campos empíricos da pesquisa					
Entrevistas	GAEC	Entrevistados externos			4
Entrevistas	SME	Sec.Mun.Educ			4
Total geral: 16 participantes campo 1/ 17 do campo 2 / externos 8 = 31 participantes					

Fonte: Elaborado pela autora

3.2.1. Procedimentos Metodológicos

A pesquisa traz uma abordagem metodológica que se ancora no paradigma crítico de caráter qualitativo. Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa recorreu à pesquisa bibliográfica, a partir da leitura e sistematização de livros e textos que ancoraram a fundamentação teórica do estudo. Recorremos também a pesquisa de campo, na qual realizamos o contato com o campo empírico da pesquisa e aplicação das diferentes técnicas de pesquisa. Compreende-se que para tornar a pesquisa de campo verídica, é preciso que o investigador mantenha idas e vindas no campo empírico da pesquisa, se aproximar da realidade a ser

investigada ouvindo os sujeitos da pesquisa. Esta aproximação do objeto empírico precisa está fundamentada teoricamente. E, por fim realizamos a pesquisa documental, para reunir os documentos necessários à construção de dados dessa investigação.

Quanto as técnicas de pesquisa recorreremos ao: questionário, entrevista semi-estruturada, grupo focal e análise documental. Trivinos (1987, p.137), esclarece sobre a veracidade de algumas técnicas utilizada neste estudo,

Verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc. são meios “neutros” que adquirem, vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. Se aceitamos este ponto de vista, da “neutralidade” natural dos instrumentos de Coleta de Dados, é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo.

Para melhor compreensão, o questionário foi uma das técnicas de pesquisa que norteou o primeiro contato com alguns dos sujeitos da pesquisa, a escuta dos educadores/as através dos questionários que consideramos importante para aproximar-me aos poucos da compreensão sobre o objeto da pesquisa. Na pesquisa construímos questões relevante ao tema estudado e aplicamos individualmente aos professores das duas escolas municipais campo empírico desta pesquisa.

No caminho percorrido para obter maiores informações, utilizamos a entrevista com outros sujeitos da pesquisa, a partir da construção de um roteiro de comunicação verbal individual baseado na realidade focalizada. Realizamos a entrevista com os gestores das escolas campo empírico da pesquisa, a gestora municipal da educação e demais membros da SME, entrevistamos também pessoas do Grupo de Articulação da Educação do Campo do município.

Por conseguinte, a técnica da entrevista semiestruturada esteve presente como outro método utilizada durante a pesquisa; uma das técnicas metodológicas mais habituais na pesquisa de campo, em que o investigador busca apreender elementos que surge durante a fala dos sujeitos pesquisados. Para Ludke; André, (1986) “a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Na concepção de Trivinos (1987 p. 145/146),

“[...] a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de dados. [...] podemos entender por entrevistas semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias[...] que interessam à pesquisa e em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas[...] que vão surgindo à medida que se recebe as respostas do informante.

Nesta análise, adotou-se a entrevista semiestruturada individual para que os

entrevistados falassem livremente sobre o tema em debate, porém eram arguidos a partir de notes norteadoras. Este procedimento abarcou os fatos que os entrevistados acompanharam e presenciaram relacionado ao tema da pesquisa e quais as impressões que marcaram durante o processo de construção dessa temática discutida e analisada. Desse modo, trouxeram informações importantes para a categoria analisada.

Outra técnica utilizada foi a do Grupo Focal (GF). Para melhor compreensão da técnica grupo focal, Leite et.al (2010, pp. 4-5), sublinham que “o grupo focal pode ser conceituado como um tipo de entrevista em profundidade, realizada em grupo, cujas reuniões têm características definidas quanto à proposta, ao tamanho, à composição e aos procedimentos”. Para realização dessa técnica, organizamos o GF em quatro (4) grupos, dois (2) grupos com dez (10) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, das duas escolas onde ocorreu a pesquisa de campo e dois (2) grupos com vinte (20) professores das duas escolas. Para Lervolino e Pelicione, (2001, p. 116) o grupo focal,

Como técnica de pesquisa qualitativa, os grupos focais obtêm dados a partir de reuniões em grupo com pessoas que representam o objeto de estudo. O grupo focal tem sido utilizado internacionalmente para a estruturação de ações diagnósticas e levantamento de problemas; [...]A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal). Estes participantes são selecionados por apresentar certas características em comum que estão associadas ao tópico que está sendo pesquisado. Sua duração típica é de uma hora e meia. A coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos.

No que se refere a quantidade de participante no grupo focal, para Chiesa e Ciampone (1999), o ideal é que o total oscile entre um mínimo de seis e um máximo de doze pessoas. Aconselha-se que o grupo focal não seja maior que esse número, pois dificultaria acompanhamento e desenvolvimento da técnica, comprometendo a sua qualidade. Destacamos que, determinadas características do mediador (a) no GF são essenciais. De acordo com Leite et al (2010, p. 5),

As reuniões de discussão poderão ser feitas por um único pesquisador, considerado como o moderador que age como facilitador do processo, promovendo a participação de todos ou por uma equipe composta pelo pesquisador, por um ou mais moderadores e por um assistente de pesquisa, cada um com suas funções e atribuições definidas antecipadamente, [...] a função do moderador é fazer aflorar a discussão entre os participantes. Portanto, cria condições para que o grupo se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a discutir coletivamente.

De acordo com a autora citada, a decisão do envolvimento do *moderador* deve ser tomada segundo a identificação do que se quer obter com o material coletado no grupo focal. O alto envolvimento pode assegurar que alguns tópicos desejados sejam abordados, evitar a manutenção de discussões não produtivas e permitir ajustes na discussão, dependendo do nível de homogeneidade dos participantes. A literatura consultada, entretanto, recomenda baixa diretividade por parte do moderador e recomenda que ele seja: experiente, hábil, sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com clareza de expressão, segurança, competência com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões.

Dessa maneira, as discussões nos dois grupos ocorridas em dezembro de 2019. Tanto o GF de educadores/as quanto o GF dos educandos/as seguiram as orientações técnicas recomendadas pelos manuais científicos. Foram orientados pelo mediador e observadas pela pesquisadora, com interferências em tempo real, objetivando esclarecer e aprofundar o caminho da investigação. O tempo de duração do Grupo Focal com os educadores/as do campo empírico da Escola Municipal João do Vale, ocorreu no dia onze de dezembro no turno vespertino, das dezessete horas às dezoito horas e trinta minutos; no GF focal com os educadores/as do campo empírico 2-Escola Municipal Coelho Neto, aconteceu no dia dezesseis de dezembro no turno vespertino das dezesseis horas às dezessete horas e trinta minutos. Sabe-se que o método organizado para coleta de dados no grupo focal precisa ser criterioso e valioso para conduzir o estudo, contudo a investigação terá caráter qualitativo. Ancorado em Lervolino; Pelicione, (2001, p.118),

Os dados colhidos com a utilização da metodologia de grupo focal são de natureza qualitativa. Isto implica na necessidade de analisar os dados também de forma qualitativa, ou seja, não há tratamento estatístico envolvido, mas um conjunto de procedimentos que visam organizar os dados de modo que eles revelem, com a máxima objetividade e isenção possível, como os grupos em questão percebem e se relacionam com o foco do estudo em pauta.

Desse modo o grupo focal com os educandos/as do campo empírico 1, soma-se em oito educandos/as das turmas do 6º ao 9º do ensino fundamental entre dez a quatorze anos, a duração foi apenas sessenta minutos e ocorreu no dia doze de dezembro no turno matutino. Na Escola Municipal Coelho Neto, o grupo focal com os educandos/as, aconteceu no dia dezoito de dezembro no turno vespertino com a duração também de sessenta minutos. O número de participantes nos grupos focais corresponde ao percentual exigido pela técnica, de seis a doze

participante conforme Chiesa e Ciampone (1999) supracitada.

O critério que definiu a participação desses sujeitos educandos/as e educadores/as nos grupos focais, foi estarem diretamente ligados as escolas do campo empírico da pesquisa, por fazer parte da vivência coletiva da escola, conhecer a realidade escolar e local, com os educandos exige-se a regularização, da matrícula nas respectivas escolas, frequência, participação nas atividades coletivas da comunidade escolar.

Outro critério utilizado para os dois públicos educandos/as e educadores/as foi aceitarem participar voluntariamente da pesquisa com o consentimento das escolas e dos pais ou responsável no que se refere aos educandos/as de menos idade. A relação recíproca entre escola e comunidade escolar e local permitiu a escola assumir a responsabilidade de reunir os pais dos educandos/as, educadores/as, coordenação pedagógica e demais funcionários, para selecionarem os educandos/as e ao mesmo tempo pedir permissão aos pais.

Logo, reuniram-se junto à equipe gestora das respectivas escolas onde as mesmas fizeram a apresentação da pesquisadora e leram o termo de consentimento livre e esclarecido apresentado pela pesquisadora. O importante da metodologia utilizada para preparar a entrevista coletiva nos grupos focais, foi a participação coletiva das escolas em participar desse primeiro momento das tomadas de decisão. Baseado no que diz a autora Nildes R. Pitombo Leite et al (2010, p.4),

No domínio empírico o objeto de estudo pode depender das pretensões do pesquisador quanto ao tipo de informação que mais lhe interessa. Os fenômenos subjetivos retratam a crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida. [...]. Torna-se relevante lembrar que, no caso da pesquisa qualitativa, em geral, e do método fenomenológico, em particular, o objetivo é explorar e desvendar conhecimentos por intermédio da experiência vivida do sujeito.

Os dados levantados com os quatro grupos focais foram analisados por intermédio da análise a partir do ouvir as falas desses sujeitos e descrito em forma de conteúdo. Um exercício que exigiu de minha investigação uma minuciosa escuta. Bardin (1997), avalia que tal análise proporciona-se como um conjunto de técnicas de análises das conversações enunciadas durante os processos de coleta de dados, o qual faz uso de metodologias sistemáticas e objetivos de definição do teor das mensagens, incide em “validar a investigação que utiliza o grupo focal. Um dos papéis mais importantes do observador é analisar a rede de interações presentes durante o processo grupal”. Para Gil, (2008, pp. 2-3),

Pode-se definir ciência mediante a identificação de suas características essenciais. Assim, a ciência pode ser caracterizada como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível. O conhecimento científico é objetivo porque descreve a realidade independentemente dos caprichos do pesquisador. É racional porque se vale sobretudo da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de ideias organizadas racionalmente e em incluir os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. É geral porque seu interesse se dirige fundamentalmente à elaboração de leis ou normas gerais, que explicam todos os fenômenos de certo tipo. É verificável porque sempre possibilita demonstrar a veracidade das informações. Finalmente, é falível porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar.

Nesse sentido, a pesquisa, segue todas as exigências da teoria crítica e científica, portanto, é importante ressaltar que foram utilizados recursos didáticos para nortear as questões, por meio do uso de slides, e o aparelho de celular com gravador de voz para um bom desempenho e interação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, o material didático utilizado durante o grupo focal permitiu maior envolvimento e segurança entre os grupos. Aponta-se que os debates foram gravados de acordo com a autorização dos participantes, assim como todo material recolhido para análise. Utilizou-se de um roteiro de questões norteadoras para o debate com os GFs conforme anexo nº 6 e 7.

É importante dizer que toda a pesquisa empírica se realizou sob a autorização da direção das Escolas Municipais João do Vale e Escola municipal Coelho Neto, como pode ser verificado nos anexos nº 4 e nº 5 por meio do Termo de Consentimento dado pelos educadores/as e pelos responsáveis dos educandos. Evidencia-se a relevância do anonimato das pessoas participantes da investigação no que diz respeito ao não consentimento para citar os nomes na pesquisa, considera-se o respeito ao direito de escolha de participação dos entrevistados em todas as etapas do trabalho

Na análise documental utilizamos os PPPs (2008/2016) das duas escolas em que perpassou a pesquisa, documentos da SME como por exemplo: O Plano Municipal de Educação (PME/2013), a BNCC (2018), o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA/2019), o Documento Mapeamento dos Dados, Registros e Estrutura da Rede Municipal de Ensino 2018. A análise destes documentos partiu do acesso que tivemos por dentro da Secretaria Municipal de Educação outros no acervo das escolas campo empírico da pesquisa e outra pesquisa na internet como a BNCC. As categorias utilizadas foram: a concepção de currículo do campo, o que discute os PPPs destas escolas sobre a concepção de

Educação do Campo e o que diz a BNCC sobre a Educação do Campo.

3.3. METODOLOGIA DA ANÁLISE

Durante o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pelo enfoque da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1997), a análise de conteúdo incide em várias ferramentas metodológicas que estão permanentemente em processo de demonstração e reconhecimento da qualificação. Parafraçando Bardin, a crítica qualitativa adequa características particularidades, principalmente, para as “deduções específicas de uma variável de inferência precisa”. (BARDIN, 1997, p. 115).

As etapas que compõem esta análise, como todo o processo de desenvolvimento da investigação, serão explicitadas e descritas com maiores detalhes, no capítulo quatro desta dissertação. Objetiva-se analisar a partir da percepção dos sujeitos envolvidos no processo de análise da pesquisa, qual é a concepção de currículo e como ele está se configurando no cotidiano das Escolas Municipais João do Vale e Coelho Neto. O processo de análise buscou fazer a triangulação dos dados, pois ela possibilita ampliar a confiabilidade e validação da análise e do conhecimento produzido, na medida em que contempla mais de uma fonte de dados. Após procedermos com o processo de análise, orientado pelos critérios da análise de conteúdo temático, realizamos a categorização dos dados obtidos.

4. O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA: Construção, materialização e contradições.

Credo do Educador

Creio na educação, que humaniza, busca o novo, é geradora de conflito, preparando para a vida.

Creio na educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações

Creio na educação que, quando libertadora, é caminho de transformação, para a construção de uma nova sociedade

Creio na educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro.

Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos trabalhadores e

das trabalhadoras do campo
Creio na educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar.
Creio na educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência.
(Adaptação do IV CEDEC, 1995, primeira conferência nacional Por Uma Educação do Campo, p. 63, Miguel Arroyo, Cardart, Monica Molina/ 2004).

O estudo em debate traz as reflexões sobre o currículo na concepção da Educação do Campo, a partir das percepções dos educadores/as educandos/as e, por conseguinte dos gestores das escolas, coordenadores pedagógicos, Grupo de Articulação da Educação do Campo, Gestora Municipal de Educação, Gestora de Ensino e Orientação Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação. As impressões apontam para os desafios, contradições e a aproximação do currículo pensado na formação integral dos sujeitos no âmbito curricular das Escolas Municipais João do Vale e Coelho Neto.

Este capítulo traz a análise das descobertas empíricas desta pesquisa, referendado a partir dos debates teóricos interpelados nos capítulos anteriores. Para esta aproximação é imprescindível recuperar de modo peculiar a questão desta investigação, os objetivos, e manifestar os resultados analisados a partir do que a pesquisa se propôs a investigar. Tomamos como base firmar os principais objetivos: perceber como se deu o processo de construção do currículo das escolas do campo; analisar as concepções, e percepções dos sujeitos sobre Educação do Campo e currículo; averiguar como tem se materializado o currículo no chão destas escolas se aproxima ou se distancia da concepção originária da Educação do Campo a partir da experiência realizada com em 2017 com os componentes curriculares: Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política. Para compreender com mais clareza a natureza deste processo histórico precisamos entender como tudo começou.

4.1. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA

A gênese do debate sobre a concepção de educação para as escolas do campo no município de Açailândia começa arraigada na pedagogia da MST, que se originou em 1996 com a chegada do Movimento Sem Terra na ocupação da fazenda Califórnia, primeira ocupação

de terra neste território, formando o Projeto de Assentamento de Açailândia. Esse assentamento possui mais de 700 famílias cadastradas, constituído por 6 agrovilas. Nessa mesma ocupação foi criado dois projetos de assentamentos ficando constituído também a área da fazenda Califórnia como o PA. Califórnia, com 182 famílias cadastradas, em toda essa região ficando próxima dos dois assentamentos constituídos por 7 escolas do campo.

Durante os anos de 2002 a 2005 com a primeira turma de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Pará – UFPA, na qual seis militantes do MST dessa região fizeram essa Graduação de Licenciatura em Pedagogia da Terra sendo os mesmos os protagonistas dessa construção histórica do debate sobre Educação do Campo no município.

O primeiro PPP foi construído coletivamente com base nos princípios pedagógicos e filosóficos do MST no período de 2002 a 2005 e revitalizado em 2018. Sua construção teve a participação da comunidade escolar e local da Escola Municipal Oziel Alves que fica situada em uma das agrovilas do PA. Açai, conhecida como Agrovila Nova conquista, a escola de minha inserção no campo. Esta escola serviu de referência para as outras escolas do campo, e assim começa toda a trajetória de luta para a construção do currículo contextualizado com a concepção da Educação do Campo.

Todos esses sujeitos participaram da construção da 2ª Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, em 2004, contribuindo assim para o fortalecimento da construção dos PPPs das escolas do campo em Açailândia. Das 25 escolas inseridas no campo, dez destas escolas tiveram a contribuição direta desses militantes do MST na construção dos seus PPPs, uma delas a Escola Municipal João do Vale, as outras 15 escolas tiveram a contribuição indireta dos militantes do MST através das formações continuadas específicas para as escolas do campo do município.

Contudo, o debate sobre a Política da Educação do Campo e a concepção de currículo, toma força e impulsiona com maior ênfase em 2010 quando o presidente da república Luis Inácio Lula da Silva, lança o decreto nº 7.352, de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Diante da conquista em que o decreto supracitado afirma a Educação do Campo como política pública, neste mesmo ano 2010 começa as formações continuadas específicas para os profissionais das escolas do campo com as temáticas: Educação do Campo e princípios, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (parecer 36/2001

aprovado em 2001) e sobre o currículo contextualizado com a Educação do Campo.

De acordo com o debate em construção desses professores militantes, percebem que avançaram na legislação, nas práticas pedagógicas e nas experiências agroecológicas, no entanto, é preciso incidir no currículo escolar contextualizado com os princípios da Educação do Campo. Em 2011 foi realizado o primeiro seminário sobre a Educação do Campo e socialização das práticas pedagógicas exitosas das escolas do campo com o apoio da Secretaria Municipal de Educação; em 2012 avança com o 2º seminário da Educação do Campo, nesse seminário foram mais ousados, onde tiveram presentes 400 educadores entre campo e cidade, além de palestrantes advindos de outras localidades (Brasília, Ceará e Pará) e representante do MEC/SECADI. Esse seminário foi dado como o batismo da política da Educação do Campo no município de Açailândia. A partir de então, o MST como protagonista desta luta ampliou-se o debate com a Secretaria Municipal de Educação para construção do Documento Curricular específica do campo que de fato contemple o protagonismo da Educação do Campo na sua concepção originária.

Primeiramente, a Secretaria Municipal de Educação sentiu a necessidade de criar o Grupo de Articulação da Educação do Campo (GAEC) formado pelos mesmos militantes do MST. Alguns participantes já estavam presentes nas coordenações pedagógicas das escolas através de concurso públicos e eram os únicos no momento que tinham acumulação teórica sobre a política de Educação do Campo e que já realizavam formações continuadas e politicas dentro de suas escolas. Sendo assim, este grupo junto a SME mobilizou os sujeitos das escolas do campo para participarem desta construção coletiva elaborando a 1ª escuta em agosto de 2018 para a comunidade escolar e local a partir do inventário da realidade⁸, com o intuito de ouvir a base e adquirir informações sobre a realidade de cada escola no campo, de cada comunidade local, suas inquietações em todos os aspectos: social, econômico, cultural, produtivo, origem das famílias, perfil dos sujeitos, lutas sociais.

De acordo com a devolutiva do inventário da realidade investigada, percebe-se que esta 1ª escuta trouxe contribuições relevantes para o primeiro momento de construção do Documento Curricular, onde o mesmo trouxe reflexões que a proposta deveria ser construída atendendo todos os aspectos das várias realidades. Tornou-se perceptível o que era comum para

⁸ Apêndice – 3. Para maiores esclarecimentos sobre a 1ª escuta na comunidade escolar e local está no inventário da realidade.

todas as escolas, que é compreender a concepção de Educação do Campo, além disso, a identidade de cada escola; quais as suas potencialidades, especificidades e particularidades.

Em consequência da necessidade de dialogar mais com as comunidades escolares para continuar com a construção do Documento Curricular democraticamente e coletivamente, a SME junto ao GAEC elaboraram a 2ª escuta através do questionário⁹ em novembro de 2018, direcionado especificamente para a comunidade escolar (pais, alunos e funcionários da escola). Com o objetivo de adquirir elementos que não foram contemplados no inventário. O questionário busca novos elementos sobre as intenções das escolas, o que os sujeitos almejam da escola, e se as ações realizadas nas escolas têm iniciativas de uma gestão democrática. Em seguida o GAEC sistematizou a escuta vindo das escolas e a partir daí elaboraram a ementa¹⁰ dos componentes curriculares: Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política, na perspectiva de contemplar dentro do currículo das escolas do campo os anseios e demandas dos sujeitos do campo.

Com a provação da BNCC no final de 2018, as coisas começam a tomar outros rumos na construção da proposta e a implementação dos componentes já experimentados nas 25 escolas e sendo aprovados como positivos pela grande maioria das escolas do campo. A BNCC não respeitou a política da Educação do Campo, negando todos os direitos já constituídos no decreto 7.352/2010, apenas mencionada na parte diversificada. Assim, o debate continuou entre o GAEC e SME, na verdade essas escutas já foram estratégia da SME para sondar se os povos do campo e as escolas queriam mesmo esses componentes nos currículos das escolas. Tudo isso gerou grandes conflitos e ainda hoje, alguns professores e supervisores que vinheram da cidade e por ainda não compreenderam a concepção da Educação do Campo na sua originalidade e outros porque acham que é coisa de Sem Terra.

Durante o debate entre GAEC e SME a mesma propôs que os componentes Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia fossem inseridos no currículo apenas como eixos temáticos. A SME alegava não poder acrescentar novos componentes na grade curricular e muitos menos suprimir hora aulas em três disciplinas como a geografia, ciências e história assim indicado na proposta do campo.

⁹ Apêndice – 4. Questionário para a 2ª escuta da comunidade escolar (pais, alunos, e funcionários da escola).

¹⁰ Apêndice – 2. A ementa segue dentro das Proposições Gerais para a Educação do Campo: componente curricular Agroecologia.

A SME acreditava que esses conhecimentos de Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia poderiam ser contemplados nas disciplinas afins, ou seja, geografia, ciências e história. E que a disciplina de ciência daria conta de explicar a Agroecologia. No entanto, o GAEC vendo que a disciplina de Língua estrangeira, o Inglês vista ainda como parte diversificada poderia sim ser suprimida uma aula de inglês e acrescentar a Agroecologia como componente, dada a importância desse conhecimento nas escolas do campo, e que a Agroecologia sendo trabalhada como eixo temático em ciência não seria trabalhada na dimensão necessária para o aprendizado almejado.

A SME propôs então ao grupo elaborar uma nota técnica fazendo a justificativa (convencimento pedagógico) através de uma nota técnica da necessidade da Agroecologia entrar no currículo como componente curricular com professor específico e carga horária própria. Contudo foi encaminhado em estudo e debate pela SME e GAEC que houvesse um seminário final onde fosse apresentado e socializado para todas as escolas do campo o Documento Curricular e a nota técnica onde dizia que a Agroecologia ficaria no currículo das escolas do campo como componente de uma hora aula semanal, e o inglês que tinha uma carga horária de 2 horas aulas semanais ficaria também com uma hora semanal totalizando 40 horas aulas anual. Assim, está constituída a proposta esperando apenas ser homologada e efetivada, espera-se que até o final deste ano de 2020, seja de fato efetivada esse componente curricular nos currículos das escolas do campo.

4.2. A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES/AS E CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA

Inicialmente internaliza-se as percepções dos educadores, sobre o currículo e concepções da Educação do Campo analisadas a partir dos dados coletados nos documentos, questionários, entrevistas e nos grupos focais das duas escolas João do Vale e Coelho Neto. O que se verifica nesse primeiro momento, as duas se identificam enquanto escolas do campo. Estas escolas mesmo estando em áreas distintas, sendo uma localizada em áreas de assentamentos organizado pelo MST, a outra situada fora das áreas de reforma agrária, porém no que se trata de concepção de Educação do Campo e de currículo é perceptível nas análises iniciais que timidamente se aproxima da compreensão de currículo na concepção da Educação do Campo. Durante a pesquisa com os educadores em relação ao currículo, escola e

Educação do Campo três perspectivas ficaram manifestas: a) Materialização do currículo contextualizado com a Educação do Campo, b) Identidade da escola, c) Concepção da Educação do Campo. Notou-se que as escolas têm buscado desenvolver práticas pedagógicas a partir da realidade dos sujeitos. Tudo isso pode ser examinado a partir de algumas falas no quadro 5.

QUADRO 5. PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES SOBRE A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO, IDENTIDADE DA ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO.

CURRÍCULO, ESCOLA E EDUCAÇÃO DO CAMPO
A nossa escola se identifica enquanto escola do campo pois está pautada nos moldes da Educação do Campo, trabalhando a partir da realidade dos sujeitos envolvidos, uma educação libertadora, crítica que prepare o aluno para a vida.
O currículo contextualizado com a Educação do Campo é o que nos identifica enquanto sujeitos do campo, nossas práticas e vivências sociais, ações pedagógicas coletivas, busca da identidade dos povos do campo.
Esses currículos que estamos plantando na prática, ou seja, no chão de nossas escolas é para fortalecer mais ainda a nossa identidade.
O currículo da escola ele atende as questões da Educação do Campo com a aplicação das diretrizes para Educação do Campo.
O currículo que está sendo materializado nas escolas do campo é o da Educação do Campo, porém existe muitos desafios como exemplo: sensibilizar os docentes e os alunos sobre o currículo a ser trabalhado; encontrar apoio nas políticas públicas para a educação. (Professor(a) nº6, Escola Municipal João do Vale, questionário, 2019)
O currículo da escola está articulado com a Educação do Campo; nesse caso, há possibilidade de inclusão de conteúdos mais específicos e coerentes com a Educação do Campo.
A Educação do Campo é o jeito, é a forma de trabalhar com os sujeitos que habitam ali naquele território de uma forma diferente respeitando seus fazeres e dizeres.

FONTE: (Grupo Focal com os Educadores/as da Escola Coelho Neto e Escola João do vale dez/ 2019).

Nesta visão ampla dos educadores sobre as temáticas apontadas no quadro acima, demonstra que há um avanço no debate sobre a materialização do currículo contextualizado na diversidade da Educação do Campo. Podemos continuar observando nos depoimentos abaixo,

[...] na minha opinião não somente nas escolas do nosso polo, mas no município os debates sobre Educação do Campo já estão bastante avançados percebemos nas formações continuadas de professores tem sido discutido a construção de uma proposta para trazer definitivamente para dentro das escolas as disciplinas Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política, essas disciplinas foram experimentada em todas as 25 escolas do campo em 2017, por isso dizemos que a nossa escola já se identifica como escola do campo. (Professor/a nº 1 Escola Municipal Coelho Neto/questionário/ 2019).

Nesse sentido, o currículo na concepção da Educação do Campo precisa dar conta da

diversidade camponesa. A escola do campo reconhecida legalmente, fortalece a luta por direito à educação nas várias dimensões da vida das pessoas, que se contrapõe a lógica da ordem econômica do sistema capitalista que visa a educação para o campo apenas com visão técnica. Corroborando com Arroyo, *In. Dicionário da Educação do Campo*, (2012, p 363), quando afirma que a formação deve ser plural para funções plurais,

Essa riqueza de conhecimentos incorporados aos currículos de formação dos profissionais do campo vai construindo uma concepção plural de formação. Ter os movimentos sociais como sujeitos políticos da construção dessa concepção de formação, ter militantes-educadores como estudantes, traz uma concepção ampliada de formação.

Nas análises dos dados dos educadores/as da Escola Municipal Coelho Neto a partir do grupo focal foi observado o posicionamento desses indivíduos sobre a Educação do Campo. Além disso, o debate sobre a concepção de Educação do Campo e de currículo vai para além das análises dos dados dos questionários, o debate trouxe a compreensão do que pensam os educadores desta escola sobre currículo e Educação do Campo. Alguns educadores/as têm a clareza do que concerne à Educação do Campo, no entanto, outros ainda não conseguem entender o que realmente trata a Educação do Campo, e tem dúvida em afirmar se a Escola Municipal Coelho Neto é uma escola do campo. Entretanto, outros afirmam que sim, pois existem práticas e experiências específicas do campo como por exemplo, o cultivo da horta na escola, o resgate da cultura camponesa os debates teóricos sobre Agroecologia e alimentação saudável nas formações continuadas. No entanto, a escola apresenta juntamente com seu corpo docente, discente e comunidade, que precisa avançar na compreensão que a Educação do Campo não é coisa de Sem Terra, mas uma educação que se preocupa com a realidade dos sujeitos e de transformação dessa realidade. Baseada no debate do grupo focal, veja o que dizem,

De acordo com que eu já estudei, com o acúmulo que tenho, a Educação do Campo eu vejo também numa perspectiva de emancipação dos sujeitos. (Educadores/as no GF, 2019). [...] A Educação do Campo é a educação que trabalha com os sujeitos do campo de acordo com sua realidade na perspectiva dos movimentos sociais que puxaram essa discussão a nível nacional, não negando sua cultura, seus costumes, e que se contrapõe a educação elitista, racista que exclui, a Educação do Campo insere os sujeitos que estão ao seu redor e que estão na sua pauta. A Educação do Campo provoca nos sujeitos o desejo de ficarem morando no campo ela exige criar condições para que os sujeitos permaneçam no campo. (Educadores/as no GF, 2019). [...] A Educação do Campo tem a ver com a formação da identidade, as pessoas se reconhecer como pessoas que habitam no

campo e potencializar o ensino respeitando as raízes das pessoas do campo, não desvalorizando as outras áreas comuns do ensino como por exemplo, a matemática, português etc., mas, a Educação do Campo traz um conhecimento a mais. (Educadores/as no GF, 2019). [...] A Educação do Campo ao meu ver, tem uma visão bem ampla, buscando valorizar as pessoas do campo, a cultura camponesa, que muitas vezes as pessoas não querem assumir. Os alunos por si se excluem, ou se envergonham em dizer que é do campo, que estuda em escola no campo. Para mim a Educação do Campo visa colocar esses sujeitos de igual por igual com as pessoas da cidade. E mais ainda ele morando no campo e estudando numa escola do campo, ele pode vivenciar seus conhecimentos na prática. (Grupo Focal com os Educadores/as da Escola Coelho Neto, dez/ 2019).

Partindo do pressuposto que Educação do Campo e o currículo contextualizado exige uma educação emancipatória, capaz de formar sujeitos criativos, que possam recriar sua própria história transformando a realidade da escola e a realidade da comunidade, como lugar bom de se morar, de estudar, pesquisar, trabalhar e do bem viver, considera-se que os dados expostos nas falas dos educadores/as trazem uma preocupação em defender o campo como lugar de vida, e a luta por igualdade social. Percebe-se nas suas falas que eles não enxergam o campo de forma romântica, mas a defesa de um território livre onde as pessoas possam viver bem, e com dignidade. Veja como pensam os/as educadores/as diante do GF, como a escola se constitui enquanto escola do campo,

[...] primeiro, o território é no campo e a gente vive no campo somos produtores familiares e a escola está no campo. E também é uma questão de sobrevivência, aqui no campo produzimos nossos alimentos para não está comprando de fora, se aqui a gente pode produzir com o trabalho no campo. Precisamos fazer com nossas crianças e as pessoas entendam que no campo é possível ter uma vida digna no campo, uma das minhas missões enquanto educadora do campo é provocar esse debate, e fortalecer a luta pela produção orgânica no campo. [...] a escola do campo é aquela que consegue transmitir ao educando os valores que tem o campo, e que possa ver o que vem de lá de fora de forma diferente. A prioridade dos educadores é valorizar o campo. Eu estava vendo lá na Casa Familiar Rural de Açailândia-MA (CFR), onde meu filho estudou por um período e lá a concepção de educação é a mesma que a gente discute aqui, que indivíduo valorize o campo. [...] O que constitui uma escola do campo é a relação teoria e prática, a valorização dos trabalhos coletivos, formar os alunos para a vida, como eles ver seus direitos para serem garantidos, está sempre buscando nas falas e observar se essas falas sejam de fato praticadas. Acredito também que formando sujeitos críticos. Não é porque dou aulas de ciências que eu vou valorizar só as plantas, mas como essas plantações pode mudar a sociedade. (Grupo Focal com os Educadores/as da Escola Coelho Neto, dez/ 2019).

A escola do campo é definida como espaço de aprendizagens de vários saberes, nessa perspectiva é possível destacar a importância da valorização do trabalho dos povos do campo reconhecendo a existência desse trabalho que se enraíza no processo histórico da luta da classe

trabalhadora pela superação da ordem econômica vigente. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à educação para os sujeitos do campo é uma das bandeiras desta luta. Construir uma proposta de educação que reconheça a realidade social dos educandos/as, que vincule a probabilidade desses estudantes a se reconhecerem enquanto sujeitos dessa construção histórica na perspectiva de avançar na compreensão de que escola estamos falando.

Diante das análises desses dados no GF desta escola, percebe-se que o debate gerou maior profundidade nos dados mesmo sendo com os mesmos educadores/as, e as contradições aparecem com maior clareza em relação a questão da identidade da escola. Para Caldart, *In. Dicionário da Educação do Campo* (2012, p. 551) “São exatamente as contradições que nos podem mostrar melhor o movimento da formação humana e como agir na educação dos trabalhadores, visando ao seu protagonismo efetivo no processo de refundação da sociedade”.

Em seguida os educadores/as da escola Municipal Coelho Neto, afirmam que,

[...] a Educação do Campo é um paradigma em construção, temos o desafio de construir essa prática da Educação do Campo, ainda estamos trabalhando para que a nossa escola venha se tornar uma escola do campo. [...] A nossa escola ela está situada no campo, a gente caminha, busca, nós sabemos que os professores, os alunos são todos nativos do campo e sabemos que a Educação do Campo é uma coisa boa para nós, mas o que eu vejo é que os professores aqui do nosso polo que estudaram nos cursos do MST, tem mais compreensão sobre a Educação do Campo, porque eles vivenciam essa Educação do Campo. [...]. Aqui na nossa escola tem muita resistência sobre a Educação do Campo porque logo imaginam que é coisa de Sem Terra, porque não conhece a concepção. A nossa Escola Coelho Neto é uma escola no campo, mas não se identifica enquanto escola do campo. Os alunos têm mais facilidade de entender do que os próprios profissionais. [...]. Os funcionários dessa escola têm muita resistência, os pais acham que são tipo fazendeiro, mas a resistência maior está na maioria dos funcionários. [...]. No ano 2018 os nossos alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais tiveram que estudar na Escola Municipal Oziel Alves que fica situada em um dos assentamentos organizado pelo MST porque o número de alunos não era suficiente segunda a Secretaria Municipal de Educação. Por conta disso tivemos muitos conflitos com os pais e esses alunos odiavam falar de Educação do Campo e de Sem Terra. Hoje esses mesmos alunos valorizam e gostam de estudar na Escola Oziel Alves e admiram. O que falta é o debate nas escolas para avançarmos nessa compreensão de identidade enquanto escola do campo. [...] A partir de 2017 para cá muitas coisas já mudaram a partir do momento das formações com os professores a nossa escola é diferente, no sentido de ser no campo formado por fazendeiro, pequenos pecuaristas, mas já estamos vendo algumas mudanças, nós sonhamos que ela venha se tornar uma escola do campo. (Grupo Focal com os Educadores/as da Escola Coelho Neto, dez/ 2019).

À medida que se discute concepções de Educação do Campo, identidade da escola do campo e que currículo está sendo configurando no chão destas escolas, pode-se observar que

existe uma luta por parte de alguns professores desta Escola Municipal Coelho Neto, quando se trata da compreensão de currículo contextualizado com a Educação do Campo, muitos pensam o currículo de forma diferente e que acreditam na medida em que as formações continuadas específicas incidirem nas escolas do campo, a concepção de Educação do Campo e de currículo para as escolas do campo não será mais o mesmo vindo da cidade para serem adaptados. Nesse sentido, Arroyo *In. Dicionário* (2012, p. 560) enfatiza que,

É importante dar centralidade, nos currículos das escolas do campo, às experiências de opressão e, sobretudo, de resistência que professores e educandos carregam para as escolas; trazer as experiências sociais, coletivas, assim como dar centralidade à história de expropriação dos territórios, das teorias, da destruição da agricultura camponesa; trazer para os currículos as persistentes formas de resistências, de afirmação e de libertação dos povos do campo.

Reafirmando o que enfatiza Arroyo, o debate nesse grupo focal traz elementos sobre a compreensão de currículo que me ajuda a entender como pensam os educadores/as em relação ao currículo para as escolas do campo,

No início a gente entendia que currículo era uma grade curricular, todos os conteúdos selecionados pela secretaria. Hoje entendemos que o currículo vai para além disso, ele precisa está vinculado com a cultura do lugar, com as intencionalidades da concepção da Educação do Campo, uma educação integral dos sujeitos. (Grupo Focal com os Educadores/as da Escola Coelho Neto, dez/2019).

De acordo com o PPP (2008) da Escola Municipal Coelho Neto e da Escola Municipal João do Vale (2016), verifica-se que a concepção de educação que almejam para estas escolas afirmadas nestes documentos; ambas têm em comum, a preocupação com a formação dos sujeitos capaz de incidir na transformação da realidade. Segundo o PPP da Escola Municipal Coelho Neto é descrito que,

Pretendemos neste projeto político pedagógico romper com as práticas reprodutoras, investir na formação de estudantes capazes de produzirem seus próprios conhecimentos. Para tal é necessário assumirmos um caráter interdisciplinar em ligação permanente com a problemática sócia econômica em que estamos inseridos. (PPP/2008, p.10). [...]. No PPP da Escola João do Vale afirmam que este projeto político pedagógico “ é um instrumento de trabalho que reúne todas as ações prioritárias e executáveis pela escola, visando o acesso e a permanência com sucesso do educando na escola, a integração da família/escola/segmentos social, bem como a valorização permanente de todos os trabalhadores e trabalhadoras da referida escola” (PPP, 2016, p.16).

Na medida em que as escolas elaboram projetos políticos pedagógicos pensando em romper com as velhas práticas pedagógicas, isso poderá significar na construção do currículo

contextualizado com a Educação do Campo que cumpra um papel de transformação social. Os currículos devem propor a formação incorporado com os saberes e concepções acumulados de teorias políticas e pedagógicas dialogando com o direito de ensino e aprendizagem, no intuito da garantia do direito a educação para as comunidades camponesas. O conceito de currículo na concepção dos educadores precisa-se ser observado se estão articulado às questões da Educação do Campo. Veja nas impressões a seguir,

O currículo pode ser entendido como o plano pedagógico onde está presente o que ensinar em cada disciplina, o que também era chamado de grade curricular. [...] naturalmente como nossa escola já está intrínseca a temática Educação do Campo, trabalhamos nas disciplinas afins como história, geografia e ciências, temas relacionados a concepção da Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política. Assim, a escola tem desenvolvido ações e práticas voltadas para a temática Educação do Campo como seminários, projetos, mutirões, hortas, estudos coletivos. O maior desafio que percebemos é a resistência, tanto dos alunos quanto dos professores em não querer praticar essa temática por falta de material didático para atender a especificidade da Educação do Campo. (Professor (a) nº 1 Escola Municipal Coelho Neto, questionário, 2019).

A percepção do professor (a) nº 2 traz apontamentos de como a escola tem promovido a articulação do currículo no contexto da Educação do Campo, ele afirma que essa articulação está,

[...] inseridos nas formações continuadas, na minha visão a escola ainda não é uma escola do campo, porque estamos construindo e vivenciando esse paradigma em construção - Educação do Campo. [...] Na minha concepção o currículo é um conjunto de práticas pedagógicas e sociais que nos identificam na interação com o outro – identidade [...] existe disciplina que trata da questão Educação do Campo foi experimentada em 2017, Educação do Campo, Agroecologia, Economia Política aqui na nossa escola, provocado pela Documento Curricular em pauta um currículo municipal que trata especificamente da Educação do Campo [...] essas disciplinas tem ajudado na compreensão do que venha ser uma escola do campo, e também na confirmação da identidade dos educandos [...] o currículo ainda não está totalmente contextualizado com a Educação do Campo, estamos vivenciando a construção da Educação do Campo a partir das formações [...] para mim essas disciplinas tiveram uma importância na valorização da diversidade cultural [...] essas disciplinas devem permanecer no currículo das escolas porque valoriza os saberes dos sujeitos do campo. (Professor (a) nº 2, Escola Municipal Coelho Neto, questionário, 2019).

Fazendo análise destes dados do professor 2, enxerga-se que existe contradições, pois na medida em que o professor afirma que a escola ainda não se identifica enquanto escola do campo, ao mesmo tempo nas outras questões que provoca saber que currículo está se configurando no chão da escola, ele assegura que as disciplinas Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política, contribuíram para afirmação da identidade da escola do campo, e identidade dos educandos enquanto sujeitos de direito. De acordo Arroyo, *In.*

Dicionário da Educação do Campo (2012, p. 359-360),

A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da Educação do Campo. [...] Os currículos de formação têm como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas.[...]

Diante do contexto e encontros para compreender as intencionalidades desse currículo em construção na concepção da Educação do Campo nas escolas do campo do município de Açailândia e com especificidades as escolas municipais João do Vale e Coelho Neto, concebo que a práxis¹¹ dessas escolas a partir dos relatos dos educadores resultam de suas convivências coletivas onde são debatidos no dia a dia essa temática nas suas escolas, pode-se observar nas impressões deixadas nas questões analisadas,

Na minha opinião foi positiva a iniciativa de inserir esses componentes nas escolas do campo, partindo do pressuposto de que são temáticas ligadas a realidade dos educandos [...] e tem afirmado a identidade da escola e dos alunos com toda essa temática que está ligada a Educação do Campo e a Agroecologia, as formações continuadas contribuíram bastante para nós compreendermos essa temática que ainda está em construção aqui na nossa escola, mas são temas que estão diretamente relacionados com o meio em que as escolas estão inseridas e portanto devem ser trabalhados na prática. [...] E na minha opinião esses componentes deve permanecer nas escolas do campo, porque contribui para a formação dos sujeitos em todas as dimensões, ajuda a compreender e intervir na realidade, preservar o meio ambiente e trazer melhorias para o lugar onde vivemos. Na minha opinião a gente vê que o currículo que está sendo materializado nas nossas escolas é o da Educação do Campo. (Professor(a) nº 1, questionário, 2019).

Vejam a opinião também do professor (a) nº 3 no que se refere a concepção de Educação do Campo e currículo, são de realidades diferentes, porém não diverge na concepção de acordo com as questões do questionário que provoca saber se a escola está articulada com as questões da Educação do Campo,

Sim, a escola tem promovido articulação com a Educação do Campo através de estudo sobre a Educação do Campo onde acontece debate de como de fato deveria ser a Educação do Campo, porém ainda não identifico a nossa escola como escola do campo porque a escola sempre traz temas envolvendo as vivências do campo, temos como práticas o desenvolvimento de projetos com temas voltados para o meio ambiente, como cuidar da terra, dos alimentos sem o uso dos agrotóxicos para termos uma alimentação saudável. Mas não vejo os profissionais dessa escola abraçando essa causa da identidade camponesa [...] nesse sentido eu entendo que currículo é a seleção de determinados conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem produzidas em contextos históricos que procuram garantir aos

¹¹ Em Gramsci, práxis “é o terreno no qual determinados grupos sociais tomam consciência do próprio ser social, da própria força, das próprias tarefas, do próprio devenir”. (GRAMSCI, 1995, p. 262; 270; 52).

educandos o direito a riqueza de cultura produzidos socialmente.[...] o currículo da nossa escola está começando se articular com as questões da Educação do Campo, porque a filosofia da escola é voltada para o campo, tudo isso porque essa escola está ligada ao polo Oziel Alves onde são debatidos temas sociais valorizando a cultura camponesa e as vivências do campo, porque antes esta escola era totalmente voltada para a Educação Rural que visa a educação somente técnica sem se preocupar com os direitos dos povos do campo. [...] a nossa esperança é a Documento Curricular que está em pauta no município que vai trazer a temática Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política para ser aprovada e vim para o currículo das escolas novamente porque já foi experimento em 2017. Foi uma experiência ótima, elas falam das raízes camponesas, valorizam o campo fazendo com que os educandos se identifique como sujeitos do campo e compreendam melhor seus direitos e deveres, conscientiza os alunos sobre os trabalhos do campo, modo de vida e desmistificar que Educação do Campo não é coisa de Sem Terra. Mostra que a realidade do campo é diferente da cidade e que para ter ascensão na vida não precisa sair do campo. Vejo que temos como o desafio desmistificar a visão dos pais sobre a cultura do campo. (professor(a) nº 3, Escola Municipal Coelho Neto – questionário, 2019).

Dando sequência com as reflexões dos educadores/as deixa transparecer a capacidade deles na percepção de que o currículo que está se efetivando no chão dessas escolas parte das formações continuadas e das práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas. Mesmo este currículo estando em construção, os educadores exercem uma mudança em si mesmo, porém ainda estão limitados quando aponta dúvidas se a escola é uma escola do campo ou não. Por tanto não diverge no entendimento de currículo para o campo que tem que esta articulado com a Educação do Campo. Vejam a compreensão do professor(a) nº 4, da Escola Municipal Coelho Neto,

A escola não é considerada uma escola do campo, pois ainda está participando do processo de discussão nesta construção da escola do campo. [...] Tem desenvolvido atividades culturais que dialogam com a concepção da Educação do Campo.[...] nesse sentido o que eu entendo de currículo que é um conjunto de ações, práticas pedagógicas que nos permite interagir com outras identidades.[...] Mas aqui na escola o currículo ainda não está articulado com a Educação do Campo, falta muitas coisas. Primeiramente fazer estudos internos com a comunidade escolar e local sobre a temática para que venha compreender e aceitar que essa concepção de educação é para abrir os nossos olhos e conquistar nossos direitos.[...] Aqui na escola o que temos referente a Educação do Campo é a prática dos trabalhos coletivos e a interação entre a escola municipal Oziel Alves onde são discutidos cotidianamente essas temáticas: Educação do campo, Agroecologia, diante disso aprendemos muito com essa convivência. Em 2017 foi trabalhado essas disciplinas Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política, mas foi retirada pela Secretaria Municipal de Educação porque precisava concluir o Documento Curricular para o campo. [...]Sabemos que tem um grupo de militantes da Educação do Campo que estão na construção de um currículo no município de Açailândia que trata da Educação do Campo. [...] Eu acredito que a inclusão dessas disciplinas possibilitará a identidade da escola do campo e a dos alunos, mas sem essas disciplinas no currículo das escolas do campo fica difícil adquirir uma identidade camponesa, se tivesse continuado com essas disciplinas o currículo da escola já estava contextualizado com a Educação do Campo. [...] foi muito bom em 2017 quando trabalhamos com essas disciplinas a acompanhado pela Secretaria de Educação, precisamos retomar, e com a aprovação da

Documento Curricular para as escolas do campo temos a esperança que tudo vai dar certo e vamos ter grandes aproveitamentos na permanência dessas disciplinas nas escolas porque enriquecem mais ainda os conhecimentos dos povos do campo. (Professor(a) nº 4, Escola Municipal Coelho Neto, questionário, 2019)

Analisando as contribuições dos sujeitos no desenvolvimento da pesquisa sinaliza-se avanços no que concerne a preocupação dos educadores que é comum para todos dizer que as temáticas ou disciplinas de Educação do Campo, Agorecologia e Economia Política devem permanecer nos currículos das escolas. Outro fator importante que são comuns nas questões a ênfase das formações continuadas incidir nesse currículo contextualizado. Nesse sentido Mészáros (2005, p.12),

sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação. Defender a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo.

Continuando com o pensamento do professor nº 4, em relação ao currículo contextualizado, segundo ele diz que,

[...] esse currículo já esta sendo materializado no chão de nossas escolas, mesmo sabendo que existem muitos desafios, a gente percebe que um dos entraves aqui na nossa comunidade está na visão dos pais e da comunidade em geral que as pessoas do campo tem que estudar só para viver no campo. (Professor(a) nº4 questionário, 2019).

Porém, é perceptível nas expressões de análise dos dados que existem contradições na concepção de Educação do Campo pensada pela classe trabalhadora, quando o professor nº 4 discorda da visão dos pais que querem que seus filhos estudem, mas continue morando no campo. É notório que a visão dos pais estão mas consciente do que a do professor (a) nº 4. Entende-se que a luta da classe trabalhadora é por uma Educação do Campo no campo, tão pouco precisa sair do campo para ter uma vida digna, saudável e feliz. O campo é lugar de vida. Observe no debate no GF como pensam alguns professores desta escola em relação ao currículo,

[...] todos esses currículos que nós estamos estudando é para ficarmos aqui no campo. Incentivar nossos educandos, nós mesmo enquanto professores a colocarem a mão na massa, com nossas formações continuadas específicas. (Grupo Focal com os Educadores/as da Escola Coelho Neto, 2019).

Na visão do professor(a) nº 5, não se difere tanto do professor nº 4, nas contradições de concepções. Relata também que um dos desafios para a materialização do currículo

contextualizado com a Educação do Campo é a compreensão dos pais em querer que seus filhos permaneçam no campo, como podemos observar a seguir,

A escola trabalha na visão da Educação do Campo porque ele tem promovido estudo sobre a Educação do Campo onde acontece o debate de como de fato deve ser a Educação do Campo. A escola é uma escola do campo, porque ela sempre traz temas envolvendo as vivências do campo, por exemplo, as noites culturais. Assim, eu vejo o currículo como um conjunto de práticas pedagógicas e sociais, e as pautas que são inseridas da Educação do Campo aqui na nossa escola são os trabalhos coletivos, e a teoria e a prática. Porém ainda não existem disciplinas específicas que tratam dessa questão da Educação do Campo aqui na nossa escola, mas já foi trabalhadas em 2017 como disciplinas Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política, e está em pauta um Documento Curricular municipal que trata especificamente da Educação do Campo. Eu vejo que com essas disciplinas nas nossas escolas do campo elas vão afirmar e possibilitar a identidade da escola e a identidade dos alunos, e trabalhar com essas disciplinas é muito importante para a valorização da diversidade cultural, por isso elas devem permanecer no currículo das escolas, pela valorização das escolas do campo. [...] o que eu vejo que o currículo que está no dia a dia da nossa escola é o pedagógico, o político, o econômico e o social. O desafio que eu vejo está na visão dos pais sobre a vida e permanência dos seus filhos no campo. (professor(a) nº 5, Escola Municipal Coelho Neto, questionário 2019).

Conforme as discussões no grupo focal do campo empírico 2, que possibilitou espaço para os educadores versar suas percepções e intencionalidades sobre currículo escolar e a Educação do Campo, como direito das escolas do campo de educar para a transformação social, tornando-se referência em seu território. Durante o debate a impressão deixada nas falas dos educadores/as é que eles conseguem articular de forma coerente e coesa a compreensão sobre o currículo que estão construindo no chão da escola, o mesmo exige uma gestão democrática, quando afirmam que os trabalhos são realizados coletivamente. Veja o que pensam os educadores no GF do campo empírico 2,

Trabalhamos com projetos sobre alimentação saudável, soberania alimentar, as festas culturais, as festas religiosas, aqui nós trabalhamos coletivamente, trazemos presentes o respeito à natureza, a biodiversidade, um trabalho contra os agrotóxicos, valorizando os hábitos alimentares, o respeito à cultura e a realidade do campo. Essas práticas e outras é visto na sala de leitura, na horta escolar como experiência agroecológica. Discutimos também que existem outros meios de trabalhar com as plantações e afastar os insetos sem agredir ao meio ambiente e causar desequilíbrio na natureza. O nosso currículo ele saiu do papel. A nossa contribuição enquanto educadores(as) é valorizar todas as culturas dos povos tradicionais aproveitando os temas integradores e articuladores do Documento Curricular que tem haver com a Educação do Campo e a Agroecologia. (Grupo Focal com os Educadores/as da Escola Coelho Neto, 2019).

Considerando a articulação do currículo com a gestão democrática possibilita a legitimação dos espaços e tempos destinados a escutar os anseios, necessidades e pensamentos

da comunidade escolar tornando-a autônoma nos processos de tomadas de decisões coletivas. Contudo, o Documento Curricular construída assim, num espaço de debates, intervenções, tem possibilidades de conceber elementos necessários ao exercício na formação dos sujeitos. Contudo, transmite a ideia de currículo oculto, que “é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2004, p. 78). Para os educadores(as) no GF da escola Municipal Coelho Neto,

O currículo é uma sistematização do ensino e aprendizagem para vida dos sujeitos, é aquilo que nos identifica. [...] A Educação do Campo tem um currículo escolar específico. É todo esse conjunto de coisas que existe no dia a dia de uma escola, se vai incidir ou não no chão da escola, vai depender de qual professor(a) que estará na sala de aula para trabalhar essa concepção de Educação do Campo e Agroecologia. [...] Aqui na Coelho Neto com essas formações por polo, nos seminários da Educação do Campo com as formações, já estamos vendo muitas diferenças, tanto dos professores como dos alunos. estão clareando mais nossas mentes. A integração dos polos em estudos, avançamos muito, é um passo muito importante. [...] O nosso currículo é igual ao do município, porque ainda trabalhamos com os conteúdos que vem da Secretaria de Educação, ele ainda não atende a nossa realidade do campo, cabe a nós adaptarmos de acordo com a nossa realidade, mas nós não queremos adaptar, queremos construir o nosso currículo do nosso jeito. [...] Acredito que a partir da inserção do componente curricular Agroecologia vamos avançar na nossa concepção de currículo contextualizado com a Educação do Campo. A Agroecologia vindo como lei ou seja como obrigatória, com certeza iremos avançar. [...] uma outra coisa que eu vejo, é que o nosso PPP precisa ser reestruturado urgentemente, e trazer para a pauta da escola para ser trabalhado no planejamento escolar os projetos idealizados no PPP, as ações com temas articulares: Terra, Trabalho e Direito. [...] Esse componente curricular será permanente e precisamos desmistificar essa visão que é mais uma questão política, mas uma luta pela vida. Se a gente não tomar uma atitude, o mundo poderá morrer envenenado, ou seja o mundo dos pobres. [...] A discussão da Agroecologia deve acontecer não só nas escolas do campo, mas também na cidade porque estamos falando de um projeto de vida saudável. Acredito sim que deve permanecer, a experiência foi positiva, novos conhecimentos que valorizam o campo, a terra que na sua maioria cobiçada pelo capitalismo para a expansão do agronegócio. [...] Não tem como não falar da terra, se vivemos dela, não tem como discutir da Educação do Campo e Agroecologia e Economia Política sem falar da importância da terra para produção dos alimentos saudáveis e diversificados. Diferente do capitalismo que quer tomar nossas terras para enriquecer cada vez mais. (Grupo Focal com os Educadores/as da Escola Coelho Neto, 2019).

As análises dos questionários e GF dos educadores/as, indicaram questões relevantes para entender que currículo está se configurando no chão das escolas municipais: João do Vale e Coelho Neto, é importante frisar que não vimos tanto distanciamento da concepção da Educação do Campo. Enxergamos que existe indícios de um currículo contextualizado com a Educação do Campo a partir das ações realizadas no dia a dia das escolas que aproxima-se da

concepção da Educação do Campo, vejamos a seguir em outros questionários. De acordo com o/a professor/a nº 6, Escola Municipal João do Vale, que atua nas escolas do campo há dez anos, mas nessa escola é seu primeiro ano e também exerce outras funções para além da docência que é o trabalho com agricultura (pecuária) nesse sentido ele afirma que a Escola Municipal João do Vale na qual ele trabalha, tem promovido uma articulação com a Educação do Campo quando,

Trabalhamos algumas propostas do currículo sobre Educação do Campo, por isso eu digo que esta escola é uma escola do campo, porque além dela está inserida no campo ela está na área de assentamento e desenvolve atividades sobre Educação do Campo. Aqui nessa escola eu vejo que eles trabalham com a prática de fazer seminários – palestras – projetos todos voltados para o currículo contextualizado com a Educação do Campo. Eu digo eles porque cheguei a pouco tempo aqui nessa escola e só leciono aqui, não moro aqui. Fico alojado em outra comunidade perto daqui, mas vejo o esforço da escola para trabalhar de forma diferente e eu estou começando a me adaptar. Em relação ao currículo eu entendo que ele é uma matriz ou documento que comprova a formação acadêmica de uma pessoa. A escola tem pautado vários temas para serem desenvolvidos na escola como a concepção da Educação do Campo, e a Agroecologia que foi trabalhada em 2017 aqui nesta escola como disciplinas. E essas disciplinas trabalhadas em 2017 e que atualmente estão voltando para as escolas esperamos que em 2020 a gente já trabalhe com elas, porque eu vejo que elas reforçam a identidade, o conhecimento e a forma de viver dos nossos educandos. Com o acompanhamento da Secretaria de Educação e com as formações continuadas esperamos desenvolver uma consciência mais crítica sobre a vida de forma geral. Eu creio que com a permanência dessas disciplinas nas escolas vão contribuir no aprendizado, a ética e a relação social dos educandos com a natureza e a própria sociedade. (Professor(a) nº6, Escola Municipal João do Vale, questionário, 2019).

Compreende-se que a partir das falas dos sujeitos tanto nos questionários quanto nos GFs os mesmo tem dificuldades de conceituar currículo, como vimos antes no texto existe contradições nas falas de alguns, mas deixam claro a concepção de Educação do Campo e de currículo, porém consegue exergar que o currículo que está configurando-se no chão das escolas alguns acham que é o da Educação do Campo, outros dizem que ainda não, mas acreditam que quando o Documento Curricular específica para as escolas do campo de fato for efetivada, o currículo na sua totalidade com certeza será contextualizado com as questões da Educação do Campo. Para Cardart (2012 p. 552),

O desafio aos educadores de escola é também o de buscar compreender os processos de formação humana que acontece fora dela, compondo um método de condução pedagógica dos processos escolares mais próximo da complexidade da vida da formação humana. Este processo é facilitado quando a escola estabelece algum tipo de vínculo orgânico com outros lugares de formação de sujeitos sociais coletivos, e quando os próprios movimentos sociais ocupam a escola e dela se ocupam, incluindo a formação das novas gerações em sua práxis política e pedagógica.

Corroborando com a autora Caldart, são muitos desafios que os educadores das escolas do campo enfrentam, e será necessário compreender que o conceito Educação do Campo e currículo não cabe somente dentro das escolas ele se expande para fora da escola numa dimensão ampla quando é pensado no viés da formação humana. Diante de mais um questionário percebe-se que quase todos os professores não moram no local do trabalho quase todos vem de outras realidades para trabalharem nestas escolas. Uns mais próximos, outros de de estados diferentes.

Contudo, influenciados pela chamada de concursos públicos municipais para suprir as necessidades principalmente das escolas do campo, no entanto o município tem enfrentado dificuldades para lidar com esses professores que vem de outras realidades e fazem o concurso concorrendo para as escolas do campo, porém na medida que encerra o período probatório a grande maioria pedem remoção para a cidade. Assim, as escolas do campo necessitam de profissionais que de fato se identifique com a Educação do Campo.

Acredita-se nas observações durante a pesquisa que muitas das contradições, conflitos de ideias encontradas nas questões dos questionários, e nos debates dos grupos focais são frutos da troca de professores(a) as causando assim um desgaste tanto para o município como para as escolas do campo que sofre as consequências perdendo sua credibilidade com o ensino – aprendizagem dos estudantes. E os que ainda estão dentro destas escolas alguns tem abertura para compreender que o currículo para as escola do campo tem que ser diferente porque existe questões específicas para campo, outros associam como “coisa” do MST e assim criam resistência, e não aceitam a concepção da Educação do Campo, uns demonstram interesse para compreenderem os problemas enfrentados no campo, principalmente quando se trata de currículo, outros estão em fase de adaptações. Contudo, Molina (2012, p. 328), que destaca,

[...] quais são as principais questões que devem ser alteradas na escola do campo, para que possa atuar de acordo com os princípios da Educação do Campo? Antes de mais nada, é preciso compreender que não se pode pensar em transformação da escola sem pensar na questão da transformação das finalidades educativas e na visão do projeto de formação do ser humano que fundamenta estas finalidades. Qualquer prática educativa se fundamenta numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e no modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano.

Dentro dessa visão, Caldart *In. Dicionário* (2012, p.327) partindo dessa materialidade, a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca 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”.

Nesse sentido, vale ressaltar os vários depoimentos sobre Educação do Campo e concepção de currículo contextualizado com a Educação do Campo no grupo focal com os/as educadores/as da Escola Municipal João do Vale, alguns militantes do MST, onde esse debate aproxima e aprofunda com maior ênfase, ficando claro as evidências encontrados nos questionários dos mesmo que participaram desse debate no GF da Escola Municipal João do Vale no que se refere a concepção de Educação do Campo, observe,

Aqui na escola João do Vale, primeiro fomos compreendendo, trabalhando e aprofundando que a escola do campo não é só uma escola que está no campo, mas precisa ser vinculada naquele território. [...] Uma educação que se vincule a luta do território na qual ela está situada. Uma educação que busque investigar a história dos sujeitos a qual ela atende. [...] Educação que busque ser transformadora, tanto do ponto de vista de pensar a transformação da realidade em que estamos inseridos, mas pensar a transformação dos próprios sujeitos dessa educação. [...] A Educação do Campo também se vincula a defesa do campo como um projeto de vida para os sujeitos que vive no campo. A defesa da terra, da biodiversidade, a defesa de uma relação saudável com a natureza, então é isso que a gente busca reafirmar na escola como Educação do Campo. (Grupo focal com os/as educadores/as da Escola Municipal João do Vale, 2019).

No que pese as particularidades de cada sujeito que compõem esta pesquisa, todas as perspectivas no que se refere ao currículo nas escolas municipais do campo João do Vale e Coelho Neto tem perpassado por uma discussão profunda pelos educadores/as, educandos, gestores, coordenadores e demais sujeitos da comunidade escolar na intenção de avançar na possibilidade de alcançar a efetivação do Documento Curricular da Educação do Campo que traz a implementação do componente curricular Agroecologia acreditando que com essa temática as escolas avancem na concepção de currículo contextualizado com a Educação do Campo. Baseado na fala do professor nº 7, ele afirma que na escola que ele trabalha ela tem promovido sim uma articulação com a Educação do Campo, como?

Envolvendo os profissionais no contexto da Educação do Campo; buscando apoio e orientação sobre as atividades desenvolvidas. Acredito que essa escola ela é uma escola do campo por conta da dinâmica de trabalho na escola que busca utilizar e orientar os conhecimentos dos educandos não distanciando da realidade deles. A escola tem desenvolvido ações sobre a discussão do currículo escolar a partir da participação nos seminários; desenvolvimento de projetos voltados para Agroecologia. Eu vejo o currículo como um componente pedagógico de orientação sobre os conteúdos que devem ser trabalhados. A pauta principal que é incorporada no currículo da escola é a adesão do estudo da Agroecologia, mas ainda não existe disciplina específica que discute essa temática. Somente em 2017 foi trabalhada essa

disciplina; atualmente existe a promessa de um Documento Curricular que vai trazer a Agroecologia como componente curricular e as outras temáticas Educação do Campo e Economia Política com temas integradores. Esses temas devem permanecer na escola porque resgata de forma mais coerente a identidade camponesa na formação dos educandos. Eu percebo mesmo assim aqui na escola um currículo mais flexível e mais próximo da realidade das escolas do campo, mesmo sabendo que existe muitos desafios para ser concretizado por conta do quadro de professores das escolas do campo na sua grande maioria contratados e os efetivos vindo de fora, um outro desafio é a formação continuada para os professores que assumirem essa disciplina. (professor(a) nº 7, Escola Municipal João do Vale, questionário, 2019) .

Os posicionamentos acima demonstram que existe uma iniciativa de inserção de um currículo contextualizado com a Educação do Campo, no entanto carece do comprometimento dos professores, dos coordenadores pedagógicos , gestores e de toda a comunidade escolar para maior identificação na luta em favor de um currículo que contemple as diversidades da Educação do Campo. Segue-se com as análise de dados levantados com os professores de acordo com o questionário se a escola tem promovido uma articulação com a Educação do Campo. De acordo com este/esta professor(a) nº 8, da Escola Municipal Coelho Neto,

a escola tem sim se envolvido com a questão da Educação do Campo através de formações continuadas em convênio com a Secretaria Municipal de Educação, além de adoção de algumas disciplinas específicas da Educação do Campo como Agroecologia, por exemplo. Pensando assim, a escola é uma escola do campo devido primeiramente está localizada em área geográfica especificamente rural (campo), mas o que supera essa justificativa é o fato de ser uma instituição que busca formas diferenciadas de ensino não se prendendo apenas ao espaço físico da sala de aula, desenvolvendo projetos por exemplo, que visem a valorização dos diferentes sujeitos, trazendo no seu cotidiano como ação prática a tentativa de implantação de uma horta na escola para incentivo a alimentação saudável. Debates e seminários sobre a atual conjuntura do país, ou seja tem tentado desenvolver com os alunos o conhecimento crítico da realidade. (Professora nº 8, Escola Municipal Coelho Neto, questionário, 2019).

As reflexões realizadas com os/as educadores/as da Escola Municipal Coelho Neto, observei uma aproximação relevante mesmo com as contradições apontadas tanto nos questionários quanto no GF. Demonstram que existe sinalizações de compreensão sobre a Educação do Campo, escola do campo e currículo. Porém, é percebível com maior clareza nos depoimentos durante o debate no GF com os educadores/as da Escola Municipal João do Vale, sobre as várias questões levantadas durante todo o percurso dessa investigação em relação a concepção dos educadores/as sobre Educação do Campo, escola do campo pensada pela classe trabalhadora,

Para além disso, da defesa do território, da cultura daquele território, defender também a identidade desses sujeitos. Porque os sujeitos não são um depósito, um recipiente para colocar conteúdo, eles já vem com conhecimentos é uma troca de experiências

tem que haver troca entre o corpo docente com o discente. Acredito que esta escola seja uma escola do campo, por conta do modo de vida que nós temos, o aprendizado é diferente, as formações específicas, ensinamentos como nós podemos sobreviver no campo, valorizando a agricultura familiar. As práticas existentes que são diferentes, o nosso jeito de ensinar mesmo as disciplinas sendo as mesmas são diferentes porque a nossa realidade é diferente. Temos prática projetos que tem por temas: Traçando a liberdade que traz o resgate da história de luta do negro no Brasil, outro projeto o Balaio cultural da resistência traz o resgate da cultura popular, juntando com o debate da alimentação saudável, pensando a pesquisa, a ação, a escola se movimenta criando tornando o meio ambiente melhor de se viver. A música, o poema, o teatro, são formas de resistência. O que enriquece o debate é a intencionalidade dos temas integradores, mesmo sendo os mesmos para todas as escolas no sentido amplo, mas aqui no campo transformamos esse debate trazendo para a realidade do campo.

O currículo na concepção da Educação do Campo apontado pelos sujeitos desta pesquisa é bastante amplo, porque contempla a diversidade pedagógica, política, social e cultural. Porém quando se trata de teorias de currículos nesse caso são vários pensamentos que se divergem. De acordo com Lopes; Macedo (2011, p. 26),

o currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.

Adentrando na organização curricular considero importante a concepção sobre currículo de alguns professores que aproximam as suas práticas pedagógicas com um olhar específico para as questões da Educação do Campo onde eles também conseguem identificar que o currículo que está sendo materializado no chão desta escola ainda não é o da Educação do Campo na sua originalidade. Na visão dos professores destas escolas, percebe-se uma gama de conceitos e concepções diferentes. Pode-se ver nos dados analisados apresentados neste questionário da professora/o nº 8 da Escola Municipal Coelho Neto,

acredito que currículo seria a identidade da escola, nele está contido todos os passos que a escola deve dar, qual a verdadeira intenção da escola para o ensino aprendizagem dos alunos. Eu vejo que o currículo desta escola se não tivesse retirado as disciplinas Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política da grade curricular das escolas do campo, poderia ter alcançado uma articulação maior com a Educação do Campo, porque elas podem possibilitar uma aproximação para afirmação da identidade da escola como uma escola do campo e também dos educandos e todos os sujeitos da escola. O que se ver no currículo da nossa escola que ele vem imposto geralmente pela Secretaria Municipal de Educação. Sobre as disciplinas na minha avaliação Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política dentro das nossas escolas do campo foram disciplinas que trouxeram um debate importante, mas acredito que como foi o início da experiência em 2017, não deu ainda para firmar essa identidade. Mas também acredito que as formações continuadas contribuíram bastante na formação dos professores, e trabalhar com essas

disciplinas para mim foi muito importante devido minha formação ser especificamente nessa área, foi uma forma de colocar em prática o que aprendi na graduação. Eu defendo que essas disciplinas voltem para o currículo das escolas do campo, com a tentativa de firmar essa identidade camponesa. Porque o currículo que está sendo materializado aqui nesta escola é o mesmo das escolas das cidades, aqueles que visa apenas a apreensão do conteúdo. Existe muitos desafios para superação desde currículo imposto pela Secretaria de Educação, um deles é a falta de incentivo financeiro para alguns projetos por exemplo, mais capacitação para os profissionais e a aceitação das famílias e dos alunos quando se trata de Educação do Campo. (Professor/a nº 8, Escola Municipal Coelho Neto, questionário, 2019).

Para superação deste protótipo de currículo um deles é saber em que momento histórico da sociedade brasileira está se discutindo currículo? Atualmente, a sociedade brasileira educacional perpassa-se por momentos de tempos sombrios, de imposições de currículo e dificuldades de reconhecimento de identidade. Na Educação do Campo também não é diferente exerga-se muitos exemplos de profissionais que vivem no campo que ainda não se identificam enquanto sujeitos do campo e muitos menos compreendem a concepção de Educação do Campo, por conta de uma cultura imposta pelo projeto do conservadorismo. Como vimos em Arroyo, (2013, p.30),

[...]. Nossa identidade profissional sempre foi manipulada por totalitarismos conservadores, sejam políticos e de políticas, sejam de mercados. As políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais tem agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais. Carregam um significado político tenso; na medida em que os docentes são obrigados a olhar para os alunos, para as marcas de um indígnio viver que levam às escolas e tem de olhar para o ensinar e o educar, as políticas conservadoras até de reorientações curriculares os obriguem a fechar seu olhar apenas para ensinar para obter bons resultados nas avaliações.

A realidade até então exposta remete a necessidade de enxergar com maior clareza sobre a organização curricular das escolas municipais João do Vale e Coelho Neto, apresentada a partir das percepções dos educadores sujeitos da pesquisa . Os sujeitos concebem o currículo a partir de suas perspectivas, vivências, convicções e contextos em que estão inseridos. Na visão da professora/o nº 9 da Escola Municipal João do Vale, a escola tem avançado na perspectiva da Educação do Campo e que tem construído um currículo contextualizado com a Educação do Campo, a partir de,

Projetos de intervenção com os/as alunos/as e comunidade e formação com os/as educadores/as, porque tem um currículo e um plano de ação baseado nos princípios político e filosófico da Educação do Campo, a escola tem desenvolvido ações e práticas de Educação do Campo a partir do projeto de alimentação saudável, sessão de cinema, feira do conhecimento com temáticas voltados para Agroecologia e Educação do Campo. Temos pautado e incorporado no currículo da escola, a luta por direito, alimentação saudável, Agroecologia, história, cultura e memória dos

territórios e das lutas camponesas no Brasil. Contudo, tivemos a contribuição da luta do MST aqui no nosso assentamento que foi a partir daí que começou toda essa trajetória de luta por uma Educação do Campo. Em 2017 tivemos nas escolas do campo as disciplinas como Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política que ajudaram também a escola a se identificar mais ainda como escola do campo. Atualmente não existe na organização curricular da escola estas disciplinas, existe uma luta quase consolidada para que a Agroecologia faça parte do currículo do campo no município. Na minha opinião eu vejo que essas temáticas contribuíram para afirmação da identidade da escola como escola do campo, é possível também garantir a identidade dos educandos e da comunidade e uma das coisas que percebemos que essas disciplinas movimentaram o chão da escola, provocando interesse nos educandos e ampliou também o sentindo de algumas práticas que a escola já realiza, além disso, ajudou a refletir e incidir na formação da atual geração para que sejam sujeitos mais responsáveis com a terra, com a biodiversidade e sua própria existência no mundo. As disciplinas Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política tiveram sua importância para formação dos sujeitos, pelos conhecimentos socializados e pelo seu vínculo com a investigação e transformação da realidade. (Professor/a nº 9, Escola Municipal João do Vale, questionário, 2019).

Baseado ainda na análise dos dados desta investigação a partir do questionário da professora/o nº 9 da Escola Municipal João do Vale, que traz o conceito de currículo afirmando que,

Currículo é um alicerce e o impulsionador da proposta educativa de cada escola. Aqui na escola o currículo está articulado com as questões da Educação do Campo a partir das demandas de estudo, investigação e intervenção extraídas da realidade dos educandos e dos seus territórios e alinhamos o currículo da escola às demandas locais, ao projeto de vida e justiça no campo e a uma prática de educação que transforme, humanize e emancipe. Percebo que em algumas escolas há um currículo sendo construído a partir do que a escola acredita e defende como projeto de educação em outras realidades é implementado o currículo que a secretaria encaminha com algumas adaptações. Com toda essa discussão existente no chão de nossa escola, percebemos ainda muitos desafios para a construção do currículo, as condições de estrutura física e pedagógica são insuficientes, os tempos educativos necessários nem sempre cabe nos tempos formais da escola, descontinuidade na formação dos professores, frágeis estratégias de debate e construção junto aos educandos e comunidade. (Professora/o nº 9 da escola municipal João do Vale, questionário, 2019).

Dentro desse mesmo contexto, discutido pelos mesmos educadores no GF da Escola Municipal João Vale, no que trata a temática de currículo contextualizado, vimos que aprofunda o debate quando afirmam e apontam desafios para a materialização desse currículo,

Buscamos aqui na escola o currículo contextualizado com questões significativas, diante do projeto alimentação saudável, um projeto interdisciplinar onde todos os professores/as da escola desenvolveram atividades importantes com experiências agroecológicas. [...] O currículo não é algo imutável, podendo ser mudado a partir da realidade dos educandos/as e dar significados ao conhecimento empírico. [...]. Temos três desafios enormes, em primeiro lugar, a organização formal da escola, ela impede o desenvolvimento de um currículo contextualizado dentro dos tempos dos espaços da dinâmica que a gente precisa. [...]. Infelizmente a gente faz o currículo contextualizado dentro do tempo e da organização que a gente tem dentro da própria escola. Ou seja, a gente ocupa os tempos que tem dentro da escola. [...] O segundo

desafio, é a formação dos professores para fazer uma educação diferente contextualizada que investigue, que desvende, é preciso que os professores tenham acesso a formação, acesso a oficinas que os ajude a aprimorarem inclusive as nossas práticas, acesso a espaço de socialização de práticas que o tempo da escola não permite. [...]. Então, isso também é um desafio, o tempo que vamos ter na escola para garantir uma ampliação do processo de formação continuada dentro da escola. [...] Como terceiro desafio, nós precisaríamos de um espaço de produção do conhecimento mais qualificado que pudesse qualificar aquilo estamos fazendo. Por exemplo, não temos uma biblioteca na escola que consiga organizar as dinâmicas de leitura necessárias. [...]. Tudo isso é feito de forma alternativa, a partir do Projeto Conquistando Leitores mais de forma alternativa. Precisaria do espaço laboratório dentro da escola para os experimentos científicos, produção do conhecimento que contribuiria no próprio debate da Agroecologia, de produção sustentável. [...]. Então fazer um currículo contextualizado, é fazer dentro dos limites que temos da própria escola, os desafios que temos é do ponto de vista pedagógico. [...] Eu não vejo como desafio a resistência por parte dos alunos e nem das famílias, o que eu sinto é essa ausência de todos esses espaços colocados aqui como grandes desafios para que de fato se tenha uma escola do campo. (Grupo focal com os educadores/as da Escola Municipal João do Vale, 2019).

Nessa perspectiva a autora Lopes; Macedo (2011, p.165), nos faz entender que “ as teorias de resistências operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exacerbada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e a sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão”.

Nesse sentido Freitas, (2016, p. 210), corrobora afirmando,

Então nós precisamos pôr em pauta este estudo da didática socialista. [...] O que já se acumulou sobre a didática socialista?" Isso me chamou atenção para outro flanco, ou seja, "não estávamos inventando a roda", pois existiam tentativas anteriores feitas para desenvolver uma pedagogia socialista.

Por conseguinte, entendo que o perceber, de cada sujeito da pesquisa resulta simultaneamente de suas particularidades, e do contexto social em que eles vivem. Para arrematar às percepções acima expostas, agrego as colaborações da professora nº 10 da Escola Municipal João do Vale, que de acordo com a mesma que já foi supervisora pedagógica nesta escola no período de 2012 a 2014, para contribuir com a pesquisa a partir de suas percepções sobre a Educação do Campo e o currículo desta escola de acordo com as abordagens das questões sugeridas no questionário, nesse sentido a professora/o afirma em sua visão que a escola João do Vale,

desenvolve atividades que está ligado a Educação do Campo e também através das formações de professores, participações em atividades do Movimento Sem Terra em torno da temática. O que eu percebo que a Escola Municipal João do Vale é uma escola do campo, porque está dentro de um assentamento de reforma agrária e por discutir a

identidade camponesa em seu currículo, ela tem uma prática de atividades alusivas ao calendário do MST, a escola discute a formação docente específica para os educadores da Educação do Campo. Nesta escola temos educadores envolvidos no Grupo de Articulação da Educação do Campo, GAEC, 2009 do município na qual eu faço parte.

Diante dos dados expostos, percebe-se que durante a pesquisa as questões referentes ao tipo de currículo que está se configurando no chão Escola Municipal João do Vale e nas escolas do campo do município de Açailândia-MA, a professor/a nº 10, traz o conceito de currículo na sua visão e aponta vários elementos sobre currículo contextualizado com a Educação do Campo, percebidos durante sua vivência nas escolas do campo e principalmente na escola João do Vale,

No que se refere ao conceito de currículo para mim é um conjunto de aprendizagens expressadas através de conteúdos e experiências que são também elemento de força e disputa. Eu vejo aqui na escola João do Vale especificamente que o currículo trata de questões específicas para a população do campo, priorizando o protagonismo camponês e inserindo conteúdo dessa realidade aos alunos. Para isso a escola se identifica e se reafirma como escola do campo no seu projeto político pedagógico e no seu plano de ação que traz como pauta a mística, atividades sobre alimentação saudável, e a Agroecologia como projeto do campo. Na escola até recentemente disciplinas como Agroecologia e Educação do Campo foram inseridas nas escolas como componente curricular e elas tem possibilidades de afirmarem a identidade da escola e dos educandos como do campo no campo. E na minha avaliação essas disciplinas que tivemos como experiências nas nossas escolas do campo e principalmente na Escola Municipal João do Vale foi de extrema importância para quem vive no campo e que pode enfim se ver representado em um currículo, além da oportunidade de estudar e conhecer a realidade do campo, e vejo como importância também o empenho da Secretaria de Educação de acompanhar pedagogicamente as escolas do campo nas formações continuadas com os professores para poderem trabalhar com essas disciplinas. Para mim foi de maior relevância e orgulho para nós educadores, supervisores, gestores e apoio pedagógico das escolas do campo que lutamos para ter essa conquista e na minha opinião esses componentes nunca deveriam ter saído do currículo das escolas, devem permanecer porque se trata de um conjunto de questões específicas que merecem ser aprofundadas em sua real magnitude, porque o currículo que está sendo construído no chão de nossas escolas é o da Educação do Campo, devagar, mas há muitos frutos sendo colhidos. Os desafios são enormes como formação permanente de professores e supervisores escolares, gestores, e todos os sujeitos da comunidade escolar e local, além de um diálogo permanente com Secretaria Municipal de Educação - SME para essa realização. (Professor/a nº 10, da Escola Municipal João do Vale, questionário, 2019)

Para a autora Roldão (1999, p.21),

O currículo é, contudo, e principalmente, aquilo que os professores fizerem dele. Para isso julgamos contribuir a sua contextualização em termos teóricos e o seu enquadramento em perspectiva histórica. A identificação das contradições aqui referida é por isso proposta no sentido de alertar os professores para a necessidade de procurarem, pela sua reflexão conjunta, encontrar as formas mais equilibradas de as superar, no quadro da gestão do currículo com que trabalham, e pela reflexão crítica sobre as suas práticas, sempre geradora de novo saber pedagógico.

Corroborando com a autora Roldão supracitada, parafraseando-a no que se refere a prática geradora de novo saber pedagógico, o Documento Curricular para as Escolas do Campo do município de Açailândia-MA, 2020. Suas intencionalidades é trazer para o currículo das escolas do campo o componente curricular Agroecologia, para avançar na afirmação da identidade das escolas do campo, a defesa da produção de alimentos saudáveis, além do cuidado com a terra como um bem comum, e na prática o trabalho como princípio que educa os sujeitos a reconhecer como sujeitos históricos produtores de sua subsistência. Tais possibilidades estão expressas e asseguradas no Documento Curricular da Educação do Campo/Componente Curricular Agroecologia do Município de Açailândia-MA (2020, p.51),

[...] a incorporação da disciplina de Agroecologia ao currículo das escolas do campo de Açailândia, representa a possibilidade não só da aquisição de novos conhecimentos para educandos/as, mas também do desenvolvimento de projetos de melhoria da qualidade de vida da comunidade como um todo. Vale ressaltar que, metodologicamente, a disciplina deve articular de forma integrada e permanente a teoria e a prática, em que a prática não se dê como um momento de aplicação da teoria, nem tampouco o saber seja compreendido como algo de natureza teórica.

Contudo, a discussão trazida pelos professores destas escolas a partir dos questionários e grupos focais é perceptível que existe uma luta por um currículo que dialogue com a concepção da Educação do Campo que é de formar os sujeitos na sua totalidade, enxergando ainda as temáticas: Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política como saída para efetivação do currículo escolar contextualizado com a concepção da Educação do Campo. Assim, facilitará para as escolas e comunidades se identificarem como sujeitos do campo. Percebe-se que a materialização do currículo destas escolas, não está na resistência dos educandos/as e nem das famílias, mas na ausência de espaços de socialização de práticas e experiências que não contempla no dia a dia das escolas.

O maior desafio enxergado nas análises de dados para a materialização do currículo está na formação continuada dos educadores para fazer uma educação contextualizada com a realidade do campo que analise, que busque o novo. Parafraseando Mészáros (2005) a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação.

De acordo com as falas dos sujeitos protagonistas desta investigação há uma visão da necessidade de espaços de produção do conhecimento qualificado, onde os educadores tivessem acesso a capacitações que ajudassem aperfeiçoar as práticas e experiências vivenciadas no currículo da escola. Há exemplo temos como o cultivo da horta na escola, as experiências

agroecológicas na escola, o pomar nos arredores das escolas, as danças, o teatro, os projetos pedagógicos elaborados pelas escolas sobre a temática alimentação saudável, as noites culturais da resistência camponesa com o envolvimento da comunidade escolar e local.

4.3. CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES/AS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS JOÃO DO VALE E COELHO NETO SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, AGROECOLOGIA E ECONOMIA POLÍTICA

Procuro evidenciar através do grupo focal, as várias percepções dos educandos/as a respeito da inserção no currículo das escolas o componente curricular Agroecologia, e os eixos articuladores Educação do Campo e Economia Política trabalhadas nestas Escolas Municipais João do Vale e Coelho Neto em 2017. As concepções identificadas trazem questões que envolvem ao mesmo tempo peculiaridades de cada um dos campos - Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política e ao mesmo tempo, sua vinculação nos três campos.

Para maior esclarecimento identifica-se os grupos focais dos/das educandos/as, tanto da Escola Municipal João do Vale como também da Escola Municipal Coelho Neto serão caracterizados respectivamente com GFE1 e GFE2. Notou-se que alguns dos/as educandos/as têm o entendimento de certa forma coerente com Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política, no entanto, pelo nível das etapas de ensino desses estudantes que são de 8º ano e 9º ano do Ensino Fundamental dos anos finais percebe-se limitações na compreensão mais sistemática da concepção da Educação do Campo, as impressões demonstradas são bastante fragilizadas.

No contexto das análises identifiquei vários aspectos que mesmo estando implícito, estão articulados com o entendimento dos estudantes em relação ao objeto dessa dissertação. O primeiro refere-se as percepções dos estudantes em relação a Educação do Campo entendida como direito, outro aspecto a compreensão dos educandos/as sobre Agroecologia que apontam como base fundamental para alimentação saudável; outro fator emergido na percepção dos/das educandos/as é a capacidade de relacionar a economia política com o dinheiro, com a desigualdade social. Os grupos focais (GFE1 e GFE2) posicionam-se sobre o conceito de Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política trabalhados nas escolas do campo em 2017, em particular nas Escolas Municipais Coelho Neto e João do Vale. Conforme demonstrado no quadro abaixo.

QUADRO 6. PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO, AGROECOLOGIA E ECONOMIA POLÍTICA

EDUCAÇÃO DO CAMPO, AGROECOLOGIA E ECONOMIA POLÍTICA
<p>[...]sobre a Agroecologia, aprendi que não podemos consumir alimentos que contém agrotóxicos, a economia política fala sobre dinheiro, uns com mais e outros com menos; na Educação do Campo eu aprendi que todos tem direito a educação. (Estudante nº 1 do GFE2, 2019);</p> <p>Estudar sobre Educação do Campo foi muito bom, porque fala do respeito pelos camponeses e da luta pela educação como direito nosso; na Economia Política estudamos o livro Suzana e o mundo do dinheiro que pra nós foi um livro muito importante porque entendemos que a ganância dos ricos causa desigualdades sociais. Na Agroecologia estudando o livro a convenção do ventos: contos em Agorecologia foi também muito importante porque falou muito sobre os nossos alimentos que estão sendo produzidos com muito veneno, a Agroecologia é contra os venenos e defende alimentação saudável [...](Educando nº 02 GFE1, 2019).</p> <p>A Educação do Campo é direito do povos do campo ter escolas de qualidade, mas o agronegócio quer acabar com nossas escolas do campo. A Agroecologia defende a vida; a economia política tem a ver com a geração de renda, aprendi que o nosso país essa renda é má distribuida, só os ricos possui, e os pobres fica mais pobre ainda, (Educando/a nº 03, GFE1. dez/2019);</p> <p>Eu entendo que Agroecologia é uma forma de defender a vida contra os agrotóxicos, e outros tipos de defender a humanidade porque eu não vou defender o desmatamento. A minha visão sobre a Educação do Campo é que ela ajuda a gente entender dos nossos direitos. Aqui nos nossos arredores tem muita gente indo embora porque tem que vender seus lotes, porque só tem eucalipto arredor deles. (Educando/a nº 04, GFE1, Escola João do Vale 2019).</p> <p>A Educação do Campo para mim tem a ver com nossa cultura, nosso valores, nossa luta, e a Agroecologia é lutar para não depender de veneno, ter uma vida mais saudável sem agrotóxico.(Educando 05, GFE1, 2019).</p> <p>Eu defendo que a Educação do Campo nas nossa escola foi muito bem tralhada, eu aprendi que ela é um direito de todos, a Educação do Campo respeita a nossa cultura.(Estudante nº 05, GFE2 dez/2019).</p> <p>A Educação do Campo é um direito que todos tem nos assentamentos e povoados, o estudo dessas disciplinas na minha escola foi bom, aprendemos muitas coisa que nós não sabia. .(Estudante nº 05, GFE2 dez/2019).</p>

FONTE: (Grupo Focal com os estudantes da Escola Coelho Neto e Escola João do vale dez/ 2019).

Com efeito percebo, ao mesmo tempo que se busca nesses espaços de diálogos, a definição teórica e vinculadas à Educação do Campo, realiza-se aí o intento de introduzir a temática no currículo das instituições públicas, como as escolas do campo um currículo contextualizado com a concepção da Educação do Campo. Todavia, tudo é ainda muito tímido. Para o/a educando/a nº 1 do GFE1/ 2019, “a Educação do Campo é a nossa cultura, é um resgate que precisamos cada vez mais aprender e ensinar. A Educação do Campo, defende nossos direitos. A Agroecologia defende e conserva os alimentos sem veneno que nos pode fazer mau”, (Educando/a 01, do GFE1, 2019).

Percebe-se nas falas dos sujeitos nessa roda de diálogo no GFE1 e GFE2 que as escolas desses campo empírico 1 e 2 trazem as proposições de inclusão dos estudos de Agroecologia no Ensino Fundamental a partir das experiências agroecológicas como eixo para planejamento das atividades, a horta, o pomar e o jardim das escolas como prática pedagógica, é visto que há uma intencionalidade de expandir esse debate da Agroecologia para toda a comunidade local e territórios vizinhos. Afirma-se a partir da fala dos educandos nos GFE1 e GFE2,

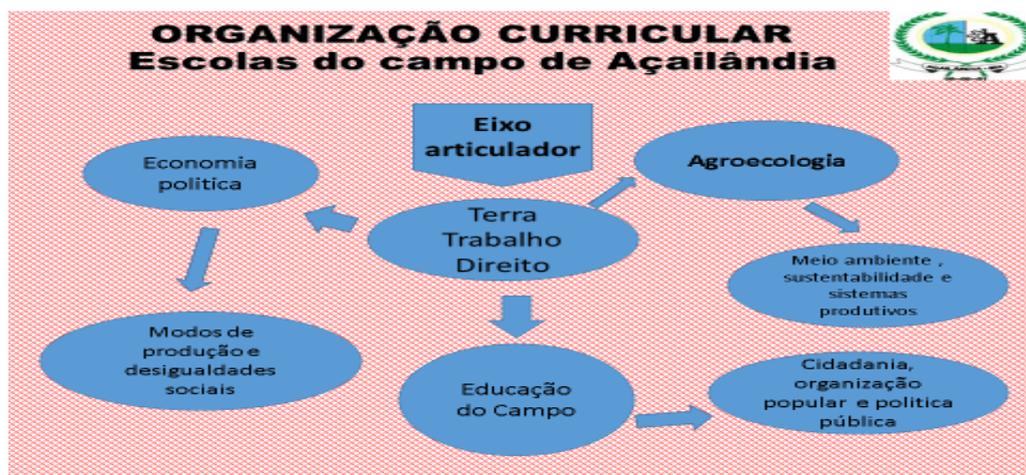
GFE2. É direito de termos Educação do Campo no campo, devemos cuidar da terra. Na Educação do Campo aprendemos que a Agroecologia é um tipo de agricultura que devemos produzir para termos a nossa própria cultura, de plantar e colher alimentos saudável. (Educando/a nº 2 do GFE2, dez/2019). [...] GFE1. Bom, a Educação do Campo é resgate da cultura camponesa, e a Agroecologia defende a vida, ela nos ensina que devemos cuidar do meio ambiente, defender a natureza como também garante um mantimento de renda para as pessoas do campo através das hortas no assentamento e na escola. Nós aqui plantamos árvores no nosso assentamento, estamos fazendo um pomar. (Educando nº 02 GFE1, 2019).

De acordo com as análises realizadas nesta pesquisa e baseado no Documento Curricular das Escolas do Campo do município de Açailândia-MA, o diálogo está centrado na organização do trabalho pedagógico destas escolas, o Documento Curricular traz uma vinculação aos eixos articuladores: Terra, Trabalho e Direito, é nesse contexto que as Proposições Gerais para a Educação do Campo componente curricular Agroecologia (2020, p. 49 -50) afirma que,

O componente curricular Agroecologia tem como objetivo ampliar a compreensão acerca dos modelos de agricultura presentes em nossa formação social, apresentando os diferentes processos produtivos, as formas de organização do trabalho e relações estabelecidas com a natureza, reafirmando a Agroecologia como alternativa produtiva saudável para os seres humanos e para o meio ambiente. O modelo de agricultura dominante no campo Açailandense hoje é o dos grandes proprietários de terra, de empresas do agronegócio, em que impera a monocultura, as sementes transgênicas, o uso intensivo de insumos químicos e outras substâncias, principalmente os agrotóxicos, que envenenam o meio ambiente, os alimentos e reforçam hábitos alimentares prejudiciais à saúde. Este modelo de produção impacta de forma negativa diretamente nos povos do campo, pois além de prejudicar sua saúde, depreda sua fonte de subsistência, poluindo o solo, fontes, nascentes e ameaça seu território e cultura. A Agroecologia vem se contrapondo a essa lógica, defendendo um novo jeito de produzir alimentos, de forma saudável, sem o uso de agrotóxicos e em maior harmonia com a natureza, implicado também em outras relações de produção.

Para melhor compreensão de como está organizado esses eixos articuladores: Terra, Trabalho, Direito, dentro das proposições do currículo para as escolas do campo. Veja a figura abaixo:

Figura 1. Organização Curricular das escolas do campo de Açailândia-MA



Fonte: Documento Curricular das Escola do Campo de Açailândia- MA.

Existe a probabilidade dos eixos articuladores apresentados no Documento Curricular para as escolas do campo no município de Açailândia-MA, de fazer intervenção entre as diversas áreas do conhecimento seja, teórico, científico e empírico. Parafraseando Gramsci, que diz toda ciência é ligada às necessidades da vida, à atividade do homem, contudo, provocará na vida prática dos sujeitos que vivem no e do campo. Os eixos enfatizam o afirmado na Documento Curricular (2020, p.29), “situações desafiadoras que quase sempre estão ligadas à estrutura familiar, à terra, suas formas de uso, geração de renda, relações de trabalho e acesso aos direitos que são fundamentais a todo ser humano”.

Nesse sentido, entende-se que vários fatores provocaram o engajamento dos sujeitos desta pesquisa nesse debate político em defesa da Educação do Campo e da Agroecologia, essas duas comunidades são impactadas pelo uso abusivo dos produtos químicos nos arredores de suas comunidades, e assentamentos, muitas famílias sendo obrigadas a venderem seus lotes porque encontram-se cercadas pelo plantio do eucalipto e da soja. Baseado nos posicionamentos obtidos durante a escuta dos/das educandos/as nos GFE2 /2019, podemos ver a preocupação dos estudantes,

[...] para ajudar no nosso entendimento sobre a alimentação saudável, tivemos o estudo do livro “**De onde vem nossa comida**” que nos ensinou como cuidar dos nossos alimentos saudáveis. A nossa preocupação aqui no nosso povoado é porque somos impactados pelas grandes empresas que planta muito eucalipto com veneno nos arredores(Educando/a nº 03 do GFE2, 2019).

É perceptível nas percepções dos educandos/as sobre a concepção da Educação do

Campo que já existem práticas pedagógicas que se preocupam com esse aprendizado diferenciado da Educação do Campo que tem como uma das bandeiras de luta a defesa da Agroecologia. As falas traz a clareza que já existe ações no dia a dia em experimentação da Agroecologia através da construção de hortas nas escolas, plantios de árvores, o cuidado com o meio ambiente. No entanto, entende-se que Agroecologia não se restringem meramente em hortas nas escolas, mas como um projeto de vida que busca em um seus princípios o respeito a natureza, a vida e a transformação social. Para a/o educando/a nº4 do GFE2, compreende que,

A Educação do Campo é a educação destinada às escolas localizadas na zona rural. Na escola Coelho Neto a desenvoltura e ensinamentos de cada tema eram fornecidos de forma proveitosa e agradável; a Agroecologia é a melhor forma de produzir saudavelmente sem agredir ao meio ambiente, a natureza e tudo que nele há. Seu papel é extramamente importante para a humanidade pois sua base é a alimentação saudável sem a presença de nenhum agrotóxico. (Educando/a nº 04 do GFE2, Escola Coelho Neto, 2019).

Contudo entende-se que as práticas existentes no chão dessas escolas a partir da inserção desses componentes foram de grande relevância para a identificação ou não dessas escolas como escola do campo e de um currículo contextualizado com a concepção da Educação do Campo.

Analisando a trajetória de análise dos dados percorridos até aqui, é interessante observar o almejado pelos sujeitos educandos/as dessa pesquisa, que é de enfrentar os desafios para a construção de um currículo contextualizado com questões inerentes a Educação do Campo, Agroecologia a Economia Política que permeia no País.

Esses desafios são apontados nas falas dos estudantes quando apontam a permanência das disciplinas no currículo das escolas como saída para a efetivação do currículo contextualizado. Outros desafios é entender as questões da economia política e as causas das desigualdades sociais, além disso, o maior desafio deles encontrado na afirmação durante o debate provocado no grupo focal, que as Escolas João do Vale e Coelho Neto, se identificam enquanto escolas do campo ou não. Em análise pode-se ver nas falas dos estudantes (Educandos/as nº 01,02, 03,04,05/ GFE1/ dez/2019),

[...] sim, ela é uma escola do campo, as ações feitas são as hortas, as lutas pelos nossos direitos, com essas disciplinas nós podemos cada vez mais aprender muitas coisas novas, a nossa escola é uma escola do campo, porque ela discute algumas categorias que as escolas da cidade não discutem, por isso queremos que esses componentes fiquem nas nossas escolas. Esses debates ajudam na nossa formação. De acordo com o que é falado nessa escola, é uma escola do campo, e o que define são as atividades práticas, como horta, noites culturais que resgata a cultura dos povos do campo que

foram esquecidas a muitos anos atrás, a escola João do Vale ela é sim uma escola do campo, as ações que são feitas são: plantios de frutas, hortaliças, um aprendizado fora da escola, participação nas mobilizações em favor da Educação do Campo. (Grupo Focal/ educandos/as da Escola Municipal João do Vale, dez de 2019)

Percebe-se que no campo a educação é fragilizada pela falta de estratégias que definam, no Documento Curricular das Escolas do Campo, as práticas pedagógicas e políticas da educação que contemple as especificidades da realidade dos sujeitos do campo. A grande parte das municipalidades do Maranhão tem sua capitalização assegurada pelo trabalho no campo, o que exige repensar a Educação do Campo, respeitando as suas particularidades.

Nesta caminhada de construção coletiva, elaboração, experiência e materialização dessa prática de educação, tem se alcançado muitos ensinamentos e aprendizagens. No entanto, são inúmeros empecilhos que ainda surgem, já que se trata de uma prática em construção, e que as aprendizagens perpassam por um processo de avaliação constante. É nesse caminhar que se percebe as provocações, as fragilidades do processo de formação dos sujeitos no que concerne ao currículo na visão da Educação do Campo. Diante dos desafios cotidianos destas escolas é importante salientar a fala dos/das educandos/as durante o debate nos grupos focais (Grupo Focal com educandos/as, nº 01,02,03,04,05, GFE2, dez/2019),

Eu, não entendo muito ainda sobre a identidade da escola do campo, eu acho que a escola Coelho Neto ela não é uma escola do campo, porque nós começamos a trabalhar com hortas, canteiros sustentáveis, noites culturais somente no ano que tinha as disciplinas Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política em 2017, depois disso os professores não discutem mais sobre esses assuntos, só vejo eles participando das formações na Escola Oziel e dizem que vai voltar para nossas escolas essas disciplinas. Vai ser muito bom, nós precisamos entender mais desse estudo. (Grupo Focal/educandos/as da Escola Municipal Coelho Neto, dez/2019)

Como vimos até então são muitos desafios nas percepções sobre a concepção de currículo na Educação do Campo. No entanto, precisa-se ficar claro que currículo está se configurando no chão dessas escolas já que existe um documento em construção baseada em eixos articuladores com a Educação do Campo. Porém é perceptível que existe uma intervenção pedagógica de seleção e organização do que ensinar, como ensinar e para que ensinar, que parte da Secretaria Municipal de Educação através dos técnicos de ensino e coordenações pedagógicas que ingenuamente ou intencionalmente envia as intenções de planejamentos com rol de conteúdos para serem adaptados nas escolas seja do campo ou da cidade o conteúdo sendo o mesmo, mas deixando aberto para as escolas do campo adaptarem de acordo com suas especificidades e particularidades de cada escola. Vale ressaltar o que as autoras Lopes;

Macedo, (2011, p.20) afirma em relação ao currículo escolar,

O currículo é definido como experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.

Nesse sentido, a escola é compreendida como espaço de socialização do saber sistematizado e como o lugar onde, insiste que os desempenhos escolares sejam exercidos integralmente. Logo, é preciso ousar na construção de uma escola onde todos sejam acolhidos e respeitados mutuamente e tenham êxitos.

4.4. A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PERCEPÇÃO DOS GESTORES E CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

De agora em diante, analisa-se as falas dos gestores a partir das entrevistas concedida a esta pesquisa, contudo evidencia-se impressões deixadas por esses gestores/as, identificados aqui nesta investigação como gestor/a do campo empírico 1 Escola João do Vale e gestor/a do campo empírico 2 Escola Coelho Neto. Para uma maior aproximação com esses sujeitos da pesquisa, primeiramente foi estabelecido a interação que permeou a entrevista, mesmo sendo uma relação hierárquica, fui aproximando-me dos sujeitos a partir da formação dos sujeitos. O ponto inicial foi a entrevista com a gestão do campo empírico 1, quando se pergunta qual a sua formação acadêmica? A mesma responde que é pedagoga da terra pela Federal do Maranhão – UFMA. Nesse sentido, a gestão da Escola Municipal João do Vale compreende que,

A concepção de Educação do Campo que me sustenta é a de uma educação que não pensa o indivíduo desfocado de sua história, mas a que revitaliza esta história colocando o sujeito no centro da mesma, uma educação pensada com seus sujeitos e para eles, por isto uma educação capaz de transformar o homem e ele sua realidade. Uma educação que se negue ter seus sujeitos como meros expectadores mais que os colocam enquanto protagonistas desta história levando em consideração toda a uma vivencia cultural e política. Que seja capaz de trazer a claras as reflexões de mundo e suas contradições. (Entrevista nº 1 gestão da Escola Municipal João do Vale, 2019).

Vale destacar ainda na entrevista nº 01, com a/o gestor (a), percebe-se que na fala da gestão desta escola, existe uma luta para que de fato a Escola Municipal João do Vale se constitua como uma escola do campo e apresenta na sua entrevista várias inquietações quando é questionada se a escola é uma escola do campo, a mesma afirma que,

A Escola Municipal João do Vale para mim, ela se constitui sim como uma escola do campo, porque tem uma proposta de trabalhos coletivos apesar de existir ainda

contradições por interesse pessoais. Pois nem tudo é só trigo e nem só joio, mas a compreensão que se faz necessário a existência dos dois para que a luta tenha significado e fundamento. (Entrevista nº 1 gestão da Escola Municipal João do Vale, 2019).

Cabe aqui analisar, a definição da identidade da escola do campo, que está referendada pelo parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (MEC, 2002, p. 37),

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 associam as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Na intenção de aprofundar com maior ênfase essa discussão da Educação do Campo no chão das escolas do campo do município de Açailândia, e perceber que currículo se aproxima das escolas do campo, para isso foi experimentado pela primeira vez em 2017 nas escolas do campo o trabalho com os componentes diversificados: Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política. Uma conquista da luta do GAEC, que com firmeza ideológica sentiram a necessidade de trazer para o currículo das escolas do campo o debate da Agroecologia, Economia Política e Educação do Campo como componente curricular para que de fato fosse efetivada a política de Educação do Campo no município, com a intencionalidade de garantir a elevação da consciência dos sujeitos na defesa da agroecologia como projeto de vida.

Assim, ficou definido a inserção da temática Agroecologia na Documento Curricular das Escolas do Campo no município de Açailândia como componente curricular com carga horária de 1h/aula (uma hora/aula) semanal em cada turma do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais com professor específico para o componente. Os livros adquiridos pela Secretaria Municipal de Educação impulsionado pelo GAEC para subsidiar nas aulas dos componentes foram Suzana e o mundo do dinheiro tradução e adaptação de Serino de Moraes para compreender a Economia Política na linguagem literária. No componente Educação do Campo foram trabalhados os textos parecer 7.352/10, os princípios da Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais da educação básica do campo, e a concepção sobre educação do campo referenciado por Roseli Cardart e outros. Para trabalhar com a agroecologia o livro que subsidiou foi o livro A convenção dos ventos: Agroecologia em contos de Ana Maria Primavesi e o Caderno de educação em Agroecologia: De onde vem nossa comida?

Em 2017 todos esses temas foram desenvolvidos na sala de aula como componentes distribuídos entre a carga horária das disciplinas história, geografia e ciências, sendo uma aula de Educação do Campo, uma aula de Economia Política, e uma aula de Agroecologia, assim suprimindo uma aula de cada disciplina acima mencionada. Na definição do Documento Curricular para as escolas do campo, as temáticas Economia Política e Educação do Campo permanecem como eixos temáticos nos componentes curriculares de Geografia e História.

A experimentação com estes componentes desenvolvidos na sala de aula em 2017, foram avaliados a partir da escuta nas escolas do campo coordenada pela Secretaria Municipal de Educação com todos os profissionais das 25 escolas do campo e comunidade escolar. As impressões deixadas na escuta analisadas pelo Grupo de Articulação da Educação do Campo – GAEC, e Secretaria Municipal de Educação, é que esse trabalho foi bem-sucedido e produtivo. Contudo, impulsionou-se a elaboração da Documento Curricular específica para o campo com maior clareza. Segundo a gestão do Campo 1 da pesquisa Escola João do Vale, em sua entrevista expressa no seguinte quadro 7,

QUADRO 7. MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO – CONCEPÇÃO DOS GESTORES.

Em 2017 houve a 1ª experiência no trabalho com as disciplinas específicas nesta escola e que tiveram um bom êxito, pois os alunos se reconheceram dentro do trabalho de cada disciplina.

A Educação do Campo trazia o protagonismo dos movimentos sociais e em especial o MST e a luta do povo Sem Terra por escola e políticas públicas; a Agroecologia trazia a reflexão da questão agrária, o trato com a terra e uma forma de produzir sem agressão aos biomas e a saúde; a Economia Política trazia as questões financeiras como se constitui o mundo do trabalho.

O processo de inserção destas disciplinas se deu através da luta do MST, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação, formando assim um Grupo de Articulação da Educação do Campo. Aqui na escola esse processo se deu com a participação da comunidade.

Penso que todas as disciplinas seriam de grande valia, porém como apenas uma irá constituir o currículo devemos pensar estratégias capazes de trazer todo o protagonismo dos movimentos e refletir a partir das questões ambientais, a geração de renda do capital e o que ele se propõe. (Entrevista nº 1 / gestão da Escola Municipal João do Vale/ 2019).

E também achei importante no nosso município ter um Documento Curricular construída por alguns professores, coordenadores pedagógicos, gestores e militantes do MST, que não nunca se cansaram de enfrentar os desafios e apresentar para rede municipal uma proposta que contempla nossa realidade do campo no campo. (Entrevista nº 2/2019 Gestão da Escola Municipal Coelho Neto).

FONTE: Entrevista nº 1 / gestão da Escola Municipal João do Vale/ 2019 e nº 2/getão da escola Coelho Neto/2019).

Conforme o descrito do Art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (MEC, 2002, p. 37),

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito

à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Nesse sentido, os dados das entrevistas com as gestões das escolas campo 1 e 2 desta pesquisa enxerga-se timidamente alguns elementos que estão vinculados a realidade do campo que no cotidiano estão sendo praticados e vivenciados no chão dessas escolas, existem estudos, debates, formação continuada de educadores, que tem contribuído com essas práticas. De acordo com a fala da gestão da Escola Municipal Coelho Neto (2019),

O processo de formação para os professores, gestores, supervisores e alunos, das escolas do campo, foi muito importante porque tiveram a oportunidade de conhecer e se apropriar da concepção verdadeira da Educação do Campo, que antes distorcida por muitos em relação a concepção. (Entrevista nº 2/2019 Gestão da Escola Municipal Coelho Neto).

É interessante observar, no Documento Curricular específico para as escolas do campo, (2019, p. 22), onde a mesma concebe que a efetivação de uma política de educação que atenda integralmente os sujeitos do campo só será possível se essa realidade extraída dos inventários das escolas e comunidades for considerada em um currículo educacional que motive o respeito e o direito por uma educação que humanize. Esta sistematização evidencia as principais características, contradições e potencialidades dessas comunidades que poderá ajudar compreender melhor os desafios e possibilidades de avanços na efetivação da Educação Campo do município Açailândia. Baseada no Documento Curricular da Educação do Campo, veja o que pensam os sujeitos do campo que participaram da II Escuta na escola, (2018, p.22),

Queremos proporcionar uma formação que valorize e estimule os educandos e educandas a prosseguir a caminhada se reconhecendo enquanto camponeses social, político e culturalmente, prepará-los para ajudar na construção de uma sociedade justa e igualitária. (II Escuta das escolas do campo de Açailândia, novembro de 2018).

Baseado nos dados que vem sendo analisados sobre currículo e Educação do Campo durante todo o percurso da pesquisa e das entrevistas com os gestores, percebe-se vários conceitos sobre currículo, porém o mais importante é que não fogem do foco que é trazer nas suas falas o conceito de um currículo contextualizado com a Educação do Campo, ou seja, contextualizado com a vida dos sujeitos. Observe na fala do/a gestor/a,

O currículo é a clareza dos objetivos fundamentais que uma escola, instituição se

propõem em realizar e o tipo de formação do homem e da mulher que elas se dispõem em consolidar. Assim, o currículo desta escola é constituído na coletividade de seus sujeitos tanto escolar como local pautado dentro dos princípios e da Educação do Campo e as questões desafiadoras da comunidade incorporadas nesse jeito de fazer a educação. (Entrevista nº 1 / gestão da escola municipal João do Vale, 2019).

Ainda em análise dos dados dessa entrevista com a gestão do campo 1 da pesquisa, é perceptível na sua fala que existe uma aproximação entre pessoas do MST com a Secretaria Municipal de Educação porque são funcionários públicos efetivos da educação e souberam trabalhar por dentro da ordem, assim estreitando uma parceira no que se refere as formações continuadas sendo os protagonistas das formações e de elaborações das proposições gerais da Educação do Campo e da Agroecologia. Afirmo a gestão da Escola Municipal João do Vale,

O município em parceria com o MST representado por alguns militantes que aos poucos foram penetrando por dentro da Secretaria Municipal de Educação, já ofertaram várias formações voltadas para esta temática da Educação do Campo e Agroecologia. Porém, este processo de formação não é contínuo, ou seja, não é permanente, sempre quando muda de governo este processo se fragiliza por conta da rotatividade dos profissionais da educação que não são 100% concursados, vindo de várias regiões professores que nunca trabalharam no campo. Vejo que isso vem se tornando um tanto fragilizada essas formações o que precisamos é intensificar a luta a partir do chão da escola. Acredito que toda essa discussão é de grande importância, porém se faz necessário todos educadores e educandos, Secretaria Municipal de Educação – SME e movimentos sociais buscar novas estratégias de luta e isto não se constitui apenas em teoria mais na prática em ações concretas. (Entrevista nº 1 / gestão da Escola Municipal João do Vale/ 2019).

Dentro desta perspectiva, de concepção de currículo construído a partir da luta social baseado na fala do sujeito entrevistado, é torná-lo o currículo como um campo de articulação de conhecimentos e valorização da produção de saberes que extrapolam a sala de aula produzindo o entendimento da escola como espaço de sistematização e produção de conhecimento, de cultura. Nesse sentido Goodson, (1995, p. 18) apresenta uma concepção de currículo afirmando,

O currículo como de fato precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas. Semelhantemente currículo é uma mistificação quando se apresenta como algo que possui vida própria e confunde as relações humanas nas quais, como qualquer conceito de conhecimento, está embutido, fazendo da educação uma coisa que as pessoas não podem compreender nem controlar.

Com base nos dados da pesquisa de campo, desde os questionários, entrevistas, análises de documentos, até os grupos focais (GFs), destaca-se que o currículo e a Educação do Campo são categorias que estão imbricadas no interior destas escolas percebido a partir das relações

sociais entre comunidade escolar, comunidade local e movimentos sociais que permeiam neste espaço escolar; percebido também nas práticas pedagógicas e políticas. No que tange às questões que envolvem currículo, Educação do Campo e Agroecologia, o fator mais concentrado é da concepção política, caracterizada pela defesa da alimentação saudável, a luta pelo resgate da cultura camponesa.

Mesmo assim, analisando o contexto geral das escolas do campo empírico desta pesquisa, é possível exergarmos contradições nesse debate de concepção sobre educação do campo, professores que acredita que os educandos (as) devem se formar para trabalhar na cidade; outra contradição percebida é a afirmação de alguns professores em relação ao currículo que está se configurando no chão destas escolas se é realmente o currículo contextualizado com a Educação do Campo. Essas contradições são evidenciadas na fala de alguns sujeitos do campo empírico 2, que não concordam e afirmam que o currículo da Escola Municipal Coelho Neto ainda trabalha com o que é determinado pela Secretaria Municipal de Educação, afirmando ser as mesmas temáticas que são oferecidas para as escolas urbanas, acreditam que a através da inserção do componente de Agroecologia que será obrigatório para todas as escolas do campo poderá incidir em um currículo contextualizado com a Educação do Campo.

Evidencia-se também como contradição presente nesta análise a dúvida de alguns professores em dizer se a escola é uma escola do campo ou não. Muitos ainda não conceberam essa formação de saber que a concepção da Educação Campo vai para além da sala de aula e que esse conceito está em disputa no país por se tratar de um projeto contra hegemônico. Maria das Graças de Almeida Baptista (2010, p.183) enfatiza que,

A contradição é, para o marxismo, a categoria que melhor possibilita compreender a sociedade, e nela, todo o universo do trabalho humano, da atividade humana, e que as relações com o mundo e com os outros homens são determinadas pela realidade em seu devir. Nas sociedades capitalistas, as contradições têm como base a luta de classes e é através da exploração e da dominação que a totalidade fica impossibilitada de aparecer como algo articulado.

Alguns veem o currículo contextualizado com a Educação do Campo por conta das experiências agroecológicas nestas escolas, como a horta, o pomar, as noites culturais, as místicas que não deixa de ser evidências. Na entrevista com a gestão do Campo empírico 2, consegue afirmar que o currículo que está sendo construído na escola Coelho Municipal Coelho Neto é o da Agroecologia, essa afirmação na sua essência não transfere segurança em relação ao conceito de currículo contextualizado, porém existe um esforço na compreensão da/do

gestor/a. Veja na entrevista com a gestão do campo empírico 2,

A Escola Municipal Coelho Neto é uma escola do campo sim, porque pautamos a formação com os educadores em relação a Educação do Campo, e o currículo voltado para nossa escola é o da Agroecologia, eu entendo que currículo é um conjunto de disciplina, programas, plano de estudo. Aqui na nossa escola com o trabalho que tivemos em 2017 sobre a temática Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política que foi muito bom porque nós conseguimos dar os nossos primeiros passos sobre a compreensão da Educação do Campo. É claro que nas escolas em que o MST atua através dos professores que trabalham dentro dessas escolas, eles tem mais essa prática de trabalhar coletivamente, de participar das lutas, das mobilizações, por isso eles compreendem mais sobre Educação do Campo e Agroecologia, mas eu acredito que com essas disciplinas novas podem sim ajudar cada vez mais na nossa compreensão sobre Educação do Campo, porque elas trabalham sobre a realidade do campo, sobre as plantações, alimentos saudáveis. Acredito que temos que fazer mais formações para os educadores ficarem mais conscientes, e também se esse componente curricular da Agroecologia ficar mesmo no nosso currículo vai melhorar muito nas escolas para o próprio estudante, professores e comunidade aprender mais sobre o lugar onde moramos e valorizá-lo como território nosso. (Entrevista nº 2/2019 Gestão da Escola Municipal Coelho Neto).

Em síntese, existe uma preocupação dos gestores trazerem em suas falas elementos que constituem o currículo destas escolas, como por exemplo o que será ensinado aos educandos e qual a contribuição para o aprendizado de cada indivíduo. Outro elemento constituinte do currículo destas escolas são as intenções educativas e como são formulados e operacionalizados os objetivos das ações que possam auxiliar no aprendizado dos educandos. Afirmam que a escola do campo precisa buscar sua própria identidade. Por isso a defesa da Agroecologia, da coletividade na construção do currículo das escolas, acredita que esse conteúdo bem desenvolvido no chão das escolas as pessoas irão valorizar o território onde vivem, terão um ambiente agradável e saudável.

4.5. A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PERCEPÇÃO DO GRUPO DE ARTICULAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Doravante, as análises foram feitas com participantes que atuam em outros espaços escolares fora do campo empírico desta investigação, porém, são considerados os protagonistas da construção histórica Por Uma Educação do Campo no município de Açailândia. Atualmente este mesmo grupo atua na frente da construção coletiva do Documento Curricular da Educação do Campo e do Plano de Formação Continuada específico para os educadores/as do campo. A participação desses sujeitos na minha pesquisa foi de grande relevância não poderia deixar de

entrevistá-los que com muita insistência minha, permitiram-me essas entrevistas. Foi um processo demorado por conta da demanda de trabalho desse público, principalmente da Secretária Municipal de Educação que durou quatro meses para me conceder essa entrevista. Enfim, ouvir esses sujeitos foi na intenção de enxergar as percepções, contribuições e impressões desses dois grupos: Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Grupo de Articulação da Educação do Campo (GAEC) em relação as concepções e percepções sobre objeto de estudo dessa pesquisa, conforme demonstrado no quadro 8:

QUADRO 8. PERCEPÇÕES DO GAEC E SEMED SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

EDUCAÇÃO DO CAMPO
Um dos princípios da nossa constituição cidadã de 1998 é a igualdade de direitos, partindo do mesmo, a Educação do Campo não pode ser apenas uma modalidade de ensino e sim uma política pública para garantir aos camponeses os mesmos direitos da população urbana, mas com um olhar voltado para suas especificidades. (Diretora Geral de Ensino e Apoio Pedagógico da SME, entrevista em dez/ de 2019).
Dentre os avanços no nosso Sistema de Ensino, no que se refere a Educação do Campo como modalidade de ensino, destaca-se o fato de já existir, muitas pessoas com embasamento suficiente para discutir e reivindicar práticas educacionais significantes para os camponeses, a exemplo disso, cita-se a criação de um componente curricular específico para o campo Agroecologia e a construção do currículo da rede com a participação ativa de educadores do campo. (Diretora Geral de Ensino e Apoio Pedagógico da SME, entrevista em dez/ de 2019).
[...]. É uma concepção que quebra com os paradigmas dos modelos de Educação do Campo, até então pensados e desenvolvidos, pois a Educação do Campo é pensada pelos sujeitos que vivem no e do campo, garantindo as especificidades reais dos sujeitos. (Coordenador Pedagógico de uma escola do campo, militante do MST e membro do GAEC, entrevista em dez/ 2019)
[...]. O que pensa sobre a Educação do Campo é uma educação em que os sujeitos inseridos nesse contexto sejam capazes de construir sua própria identidade, percebendo-se parte de um todo, com saberes diversificados e não alheios à realidade urbana. (Prof./gestor de uma escola no campo, membro do GAEC entrevista em dez, 2019)
A Educação do Campo: É um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Prof./gestor de uma escola no campo, membro do GAEC entrevista em dez, 2019).
Eu vejo como prática social, a Educação do Campo, tem seu processo de construção histórica, pautada em lutas e reivindicações de variados movimentos sociais que apresentam características próprias, diferenciando-a levando em suas bases culturas identitárias. (Secretária Municipal de Educação do município de Açailândia-MA em entrevista, março de 2020).
A Educação do Campo deve ser uma educação que garanta uma aprendizagem que seja emancipadora dos sujeitos, buscando atender aspectos peculiares ao campo e em cada ambiente escolar. (Técnico pedagógico da SME, entrevista em março de 2020).

FONTE: (Entrevistas com o Grupo GAEC e SME, março de 2020).

Nota-se que a partir das falas no quadro acima, existe avanços na implementação da

política de Educação do Campo quando as impressões afirmam a participação ativa dos sujeitos educadores do campo na construção do currículo da rede.

Nessa perspectiva, a entrevista com a Diretora Geral de Ensino e Apoio Pedagógico da SME nos leva a pensar que todo esse processo de construção da Educação do Campo no município precisa avançar nas discussões sobre a concepção da Educação do Campo com toda rede de educação do município, não basta só com os educadores do campo. De acordo com a Diretora de Ensino,

Percebe-se que na nossa Rede de Ensino já avançamos com a discussão sobre a concepção da Educação do Campo, porém, o olhar para essa modalidade de ensino ainda precisa ser ampliado por todas as pessoas que fazem educação em Açailândia, no que se refere ao currículo há o entendimento de um Documento Curricular para o campo, onde nesse documento, a cultura urbana não seja introduzida nas práticas educacionais camponesas sem qualquer significação para essa parte da população. (Diretora Geral de Ensino e Apoio Pedagógico da SME, entrevista em dez/ de 2019).

É notório, que na entrevista com a Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação demonstra na sua fala a defesa de uma política pública de Educação do Campo que atenda as populações do campo, respeitando as especificidades, afirmando ser um direito constituído; a mesma afirma que o currículo,

É uma forma das instituições educacionais se organizarem para transmitir a cultura de uma sociedade. Contudo, penso que os componentes que foram trabalhados em 2017 nas escolas do campo, são importantes, pois oportunizam o trabalho com temáticas significativas para a comunidade camponesa. Eu defendo que o componente curricular Agroecologia deve permanecer, porque ele não contempla na disciplina de ciências ele vai para além. (Diretora Geral de Ensino e Apoio Pedagógico da SME, entrevista em dez/ de 2019).

Nesta perspectiva, é possível afirmar que nas escolas do campo de Açailândia, no âmbito das relações de construção coletiva do currículo, ocorrem ensaios para a a materialização do currículo a partir das práxis como instrumentos que determinam a transformação da realidade existente e através das práticas existentes com a inserção da Agroecologia no currículo das escolas do campo em 2017. É notório como isso aparece nas falas de todos os sujeitos da pesquisa, a defesa de um currículo contextualizado com a diversidade do campo. Destaca-se ainda, nas entrevistas concedidas pelos sujeitos da pesquisa GAEC e SME, o que pensam sobre o currículo e como este se materializa nas escolas do campo e qual sua importância, conforme quadro nº 9,

QUADRO Nº 9. PERCEPÇÕES DO GAEC E SME SOBRE MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO.

CURRÍCULO
<p>O currículo está ligado à política cultural, o currículo da Educação do Campo de Açailândia está sendo construído com a participação ativa dos educadores do campo. (Diretora Geral de Ensino e Apoio Pedagógico da SME, entrevista em dez/ de 2019).</p>
<p>O currículo da Educação do Campo no município está sendo construído pelos sujeitos que estão inseridos no processo, estes incidem nas tomadas de decisão no fazer cotidiano da escola, e assim estão construindo coletivamente um currículo em constante movimento. (Coordenador Pedagógico de uma escola do campo, militante do MST e membro do GAEC, entrevista em dez/ 2019).</p>
<p>Dentro do currículo escolar das escolas do campo é preciso considerar a diversidade contida nos espaços do campo e contemplar no currículo escolar as características de cada local, a defesa de uma educação que valorize e cultive os saberes ali presentes. Eu vejo que essa prática está sendo construída devagarinho[...]. (Prof./gestor de uma escola no campo, membro do GAEC entrevista em dez, 2019).</p>
<p>O currículo do campo está sendo valorizado dentro dos processos educativos das escolas, a Educação do Campo valoriza as matrizes culturais dos povos. É fundamental relacionar o cotidiano das escolas o currículo e a prática escolar com as matrizes culturais e a dinâmica do campo. (Secretária Municipal de Educação do município de Açailândia-MA em entrevista, março de 2020).</p>
<p>O processo de construção do currículo da Educação do Campo, assim como todo currículo está sendo construído levando em consideração as especificidades as particularidades de cada região [...] (Técnico pedagógico da SME, entrevista em março de 2020).</p>
<p>O currículo das escolas do campo de Açailândia perpassa por um processo que possibilita às mesmas desenvolver ações no campo teórico e prático fundamentadas nos princípios filosóficos, pedagógicos e ideológicos de uma educação para a emancipação considerando a realidade e especificidades do seu entorno tendo como objetivo contribuir na formação dos seus sujeitos em suas várias dimensões (técnica-científica, política, cultural e humana). (Coordenador pedagógico de escola do campo/ militante do MST, membro do GAEC, entrevista em março de 2020).</p>
<p>O currículo do campo, está sendo construído com e para os sujeitos que se caracterizam como tal, a partir da realidade e particularidade desses, levando em consideração a diversidade do campo, tendo em vista que garanta os saberes necessários à integração de nossos educandos ao meio tanto rural como urbano. (Prof./gestor de uma escola no campo, membro do GAEC entrevista em dez, 2019).</p>
<p>Na Educação do Campo do município o currículo evidencia propostas pedagógicas específicas incluindo os conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais[...] (Orientadora da Educação Infantil do Campo, Setor do Campo/ SME, entrevista março, 2020).</p>

FONTE: (Entrevistas com o Grupo GAEC e SME, março de 2020).

É notório na análise das falas expressas no quadro nº 9 o processo e os desafios que o currículo perpassa. Mas nesse viés também é observado a necessidade da construção do currículo com os sujeitos do campo contribuindo para sua formação.

Seguindo com análise das entrevistas me reporto ao entrevistado sobre o conceito de currículo e como o currículo escolar deve ser construído; para este coordenador pedagógico,

O currículo é o conjunto de elementos que vão fundamentar a prática política e pedagógica da escola, promovendo a aprendizagem e sua valorização, a partir dos

elementos que circundam a escola. Nas nossas escolas do campo do município de Açailândia esse currículo já se aproxima da concepção da Educação do Campo quando nas suas práticas trazem presente o debate de uma educação transformadora, emancipatória, autônoma e libertadora. (Coordenador Pedagógico de uma escola do campo, militante do MST e membro do GAEC, entrevista em dez/ 2019).

Em seguida com análise das entrevistas, percebe-se que ambos mesmo em entrevistas individuais têm sintonia nas falas no que se refere a temática em discussão, veja o que pensa esse professor do campo, gestor de uma escola do campo que faz parte do GAEC,

As Políticas Públicas da Educação do Campo, entendo que tem avançado no município no sentido de conscientização do papel e atuação dos sujeitos (Educadores e Educandos) no processo de construção de uma identidade própria a partir da realidade a qual se encontram. (Prof./gestor de uma escola no campo, membro do GAEC entrevista em dez, 2019).

Na sequência das verificações dos dados dos entrevistados, em relação as duas primeiras perguntas, a compreensão dos grupos em relação a Política Pública de Educação do Campo e a concepção sobre Educação Campo, trazem elementos interessantes, de acordo com a professora do campo que também faz parte do GAEC diz que,

A Educação do Campo é aquela que se dá nos espaços do campo valorizando os saberes da terra partindo da sua realidade; ela precisa cada vez mais ser divulgada, a fim de ocupar os espaços públicos do campo, e buscar impreterivelmente os educadores com formação adequada para atender esse povo e ao mesmo tempo fazer formações para os educadores. (Professora de uma escola de assentamento no campo, membra do GAEC, entrevista em novembro de 2019).

Desse modo, é reafirmado nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa o que eles entendem sobre a concepção de Educação do Campo e como tem-se constituído enquanto política pública, na entrevista com esse coordenador pedagógico, educador do campo, militante do MST, que foi o primeiro coordenador do Setor Educação do Campo no município de Açailândia-MA, desde de 2009 quando criou o setor, de imediato é criado o GAEC, ele afirma que,

A Educação do Campo enquanto política pública é a garantia de que o Estado cumpra o dever de prover o direito ao acesso à educação aos povos do campo. Considerando sua concepção originária a Educação do Campo se constitui uma construção teórica e prática que nasce demandada da luta dos camponeses organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pela garantia do direito à educação. (Coordenador pedagógico de escola do campo/ militante do MST, membro do GAEC, entrevista em março de 2020).

Constata-se, várias evidencias que o município tem avançado na concepção de Educação do Campo, pelas falas nas entrevistas que foram relevantes para esta pesquisa, por ser um olhar de fora das escolas investigadas, com isso evidencia-se cada vez mais que vale apenas ter um

Grupo de Articulação da Educação do Campo, porque a partir dessa construção coletiva o grupo tem incidido por dentro da Secretaria de Educação a partir das intervenções, debates e seminários. Nesse sentido veja o que pensa essa professora que é da cidade e que só tem três anos que trabalham no Setor da Educação do Campo como orientadora da Educação Infantil do Campo,

Entendo que para haver uma oferta educacional de qualidade para as populações que residem no meio rural é necessário que haja comprometimento com uma política de educação embasada nas leis federais, mas que atenda as especificidades e diversidades da população camponesa. (Orientadora da Educação Infantil do Campo, Setor do Campo/SME, entrevista março, 2020).

Em entrevista com a Secretária Municipal de Educação percebe-se o que pensa sobre a Educação do Campo como política pública, nas discussões durante a construção da proposta a mesma trouxe exigências que levaram vários momentos de embate com o GAEC. Digo isso, porque presenciei vários impasses desse tipo, nos momentos de minhas observações durante a pesquisa que vem em andamento desde 2010 sobre a efetivação da política de Educação do Campo em Açailândia, quando a mesma atuava enquanto técnica e coordenação pedagógica da SME. Atualmente, a secretária tem demonstrado abertura para discutir sobre a concepção de Educação do Campo, contudo, evidencia avanços na abertura de compreender que a Educação do Campo precisa ser discutida e compreendida como direito constitucional, as impressões deixadas é que ela acredita que o currículo escolar do campo deve ser pensado a partir da realidade do campo, observe sua fala,

O currículo educacional é entendido como o conjunto de intenções que permeiam todo o ambiente escolar, bem como as intenções deste com a comunidade ao seu entorno. O currículo da Educação do Campo aqui no município temos percebido que há um avanço nesse sentido as intencionalidades centradas num currículo contextualidade com a diversidade cultural. (Secretária Municipal de Educação do município de Açailândia-MA em entrevista, março de 2020).

No contexto das análises das entrevistas com a equipe da Secretaria Municipal de Educação e com o Grupo de Articulação da Educação do Campo, e em particular com um dos técnicos¹² da SME, que na época de implantação da Política de Educação do Campo em 2009, sua participação, impulsionou bastante o debate para a implementação da Política de Educação do Campo no município. Evidencia-se nas falas desses sujeitos que existe uma preocupação

¹² Atua no PT, Partido dos Trabalhadores de Açailândia-MA, foi vice-prefeito e prefeito efetivo durante o período de 4 meses nos anos de 2008-2012 em substituição do prefeito na época de seu mandato de vice-prefeito.

entre ambos para que a Educação do Campo de fato se efetive na sua concepção originária, de acordo com o Assessor Técnico do Gabinete da Secretária de Educação, ex. prefeito de Açailândia-MA, do Partido da PT, o mesmo afirma que a,

A Política Pública de Educação do Campo é um conjunto de ação voltados para as escolas do campo, de modo a garantir aprendizagem, compreensão de mundo, geração de renda, fixação do homem do campo no campo, sobretudo com qualidade de vida. Em Açailândia esse debate está bem avançado, existe uma preocupação das escolas do campo de ter o seu próprio currículo, ou seja, construído no dia a dia coletivamente e que contemple as especificidades do campo. (Técnico pedagógico da SME, entrevista em março de 2020).

As discussões a respeito do currículo têm fluido várias concepções a partir dos dados evidenciados desde o princípio das análises com os depoimentos dos sujeitos desta pesquisa a partir dos questionários, grupos focais e entrevistas. Segundo o técnico da SME em sua entrevista afirma que,

O Currículo abrange as experiências de aprendizagem implementadas nas escolas e que devem ser vivenciadas pelos estudantes. Neles estão contidos os conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para os diferentes níveis de ensino. Nesse debate, todos atores devem estarem envolvidos no processo de ensino aprendizagem e com foco na realidade de cada comunidade escolar. (Técnico pedagógico da SME, entrevista em março de 2020).

Na perspectiva de avançar com o debate sobre a concepção de currículo e quais os desafios para a materialização do currículo contextualizado, é que se continua com a entrevista com a diretora geral de ensino da SME, onde a mesma sinaliza que,

O maior desafio é ter uma Gestão Educacional na Secretaria de Educação e nas escolas camponesas, pessoas que se apropriem das leis que regulamentam a Educação do Campo e de metodologias apropriadas para essa modalidade. Desse modo permitir que essa população permaneça em seu espaço do campo, sem se deslocar para os centros urbanos, a fim de melhores condições de vida. (Diretora Geral de Ensino e Apoio Pedagógico da SME, entrevista em dez/ de 2019).

Observa-se na fala de uns dos coordenadores pedagógicos do GAEC, que ele acredita que a formação continuada dos educadores/as contribuirá para a superação dos desafios encontrados no chão das escolas do campo para a materialização do currículo contextualizado,

Penso que o maior desafio agora será garantir a formação dos educadores que irão trabalhar diretamente com essas temáticas. Também potencializar o acompanhamento e monitoramento das ações teóricas e práticas ligadas ao processo de materialização do Documento Curricular. (Prof. Coordenador Pedagógico de uma escola do campo, Pedagogo da Terra, membro do GAEC, entrevista em dez/ 2019).

Considerando, a relevância de discutir com esses sujeitos, sobre o currículo que está se materializando no contexto das escolas do campo no município, é que se observa na entrevista

com o coordenador pedagógico, militante do MST, membro do GAEC, o que ele pensa sobre currículo,

Currículo é o conjunto de orientações das práticas escolares na perspectiva de alcançar os objetivos a que se propõe uma escola. Nesse sentido, o currículo das escolas do campo deve ser um processo que possibilite às mesmas desenvolver ações no campo teórico e prático fundamentadas nos princípios filosóficos, pedagógicos e ideológicos de uma educação para a emancipação considerando a realidade e especificidades do seu entorno tendo como objetivo contribuir na formação dos seus sujeitos em suas várias dimensões (técnica-científica, política, cultural e humana). (Coordenador pedagógico de escola do campo/ militante do MST, membro do GAEC, entrevista em março de 2020).

De acordo com Apple, (1982, p.67),

A educação é a aqui tanto uma “causa” como um “efeito”. A escola não é um espelho passivo, mas uma *força ativa*, uma força que também serve para *legitimar* as ideologias e as formas econômicas e sociais tão estreitamente ligadas a ela. E é exatamente essa ação que precisa ser desvendada.

Observa-se nas falas dos entrevistados que ambos concebem o conceito de currículo na concepção da Educação do Campo de maneira particular, são evidências enxergadas de que precisam avançar com as formações continuadas não somente com os educadores/as, mas também com os formadores/as, são desafios que precisam ser superados no cuidado de incorporar palavras ou conceitos que são contraditórios na concepção da Educação do Campo, quando menciona “meio rural”, na questão sobre currículo na Educação do Campo,

São elementos teóricos e práticos que compõe o ensino –aprendizagem, que produzem e reproduz em contextos históricos determinados saberes, que garantam aos educandos os direitos às riquezas do conhecimento e da cultura produzidos socialmente. (Prof./gestor de uma escola no campo, membro do GAEC entrevista em dez, 2019).

De acordo com a orientadora da Educação Infantil do Campo, ela pensa o currículo como um conjunto de conteúdos distribuídos pela escola, mas no que se refere ao currículo na Educação do Campo deve ser pensado de forma específico,

O currículo escolar é conjunto de ações desenvolvidas nas escolas que são vivenciados no dia a dia com os estudantes. Entendendo que no currículo devem estar presentes os temas que deverão ser trabalhados durante o processo de formação dos estudantes. E os materiais didáticos específicos devem ser construídos de acordo com à realidade social, para que as problemáticas existentes venham ser aprofundadas e enfrentadas também a partir das escolas. (Orientadora da Educação Infantil do Campo, Setor do Campo/ SME, entrevista março, 2020).

O currículo para a professora de uma das escolas do campo que também faz parte do GAEC, pensa o currículo dessa forma, “o currículo dever ser construído de acordo com as

experiências cotidianas em que cada educando vive e precisa compreender sua realidade e os conceitos em que está inserido”. (Professora de uma escola de assentamento no campo, membra do GAEC, entrevista em novembro de 2019).

Considerando a importância de aprofundar a discussão sobre a compreensão das temáticas: Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política, e como a Secretaria de Educação tem compreendido e contribuído com o processo de construção do currículo das escolas do campo, levanta-se a seguinte questão na entrevista com a secretária de educação: Qual a sua avaliação sobre as temáticas, Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política que foram diretamente trabalhadas como componentes curriculares durante o ano letivo de 2017 no chão das escolas do campo no município de Açailândia-MA? Veja o que ela afirma,

Educação do Campo é um espaço político onde as relações de poder são estabelecidas no conjunto da diversidade cultural que compõem os sujeitos detentores de saberes e conhecimentos próprios cujo o modelo de vida se constitui na relação entre o natural e o social. Eu vejo a Agroecologia, como um conjunto de práticas agropecuárias ou movimento social que consiste na aplicação de conceitos e princípios ecológicos para o desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis. E a Economia Política, estuda as relações sociais de produção, circulação e distribuição de bens materiais que objetivam atender as necessidades. Dentro dessa construção temos que continuar com as formações continuadas específicas para o campo, por entender que é necessário fortalecer e ampliar o debate sobre os saberes campestres. Eu vejo que é de suma importância, a permanência desse debate sobre Educação do Campo porque favorece a construção de saberes locais e contribuindo para formar sujeitos capazes de intervir e mudar suas realidades. (Secretária Municipal de Educação do município de Açailândia-MA em entrevista, março de 2020).

Ainda em análise da entrevista com a secretária de educação no que se refere ao currículo nas escolas do campo, a mesma comenta que,

O currículo das escolas do campo é de suma importância, pois propicia o fortalecimento e a troca de saberes locais e dessa forma estamos contribuindo para a construção de um currículo que contempla a diversidade, a cultura e a formação de seus sujeitos nas diversas dimensões. (Secretária Municipal de Educação do município de Açailândia-MA em entrevista, março de 2020).

Baseado nas discussões de currículo contextualizado com os princípios da Educação do Campo pensado pela classe trabalhadora, Lima (2006, p. 41) aborda que, “não se pode construir uma proposta que não dialogue com a cultura local e com os saberes dos grupos sociais, pois os saberes e cultura são elementos que caminham juntos, complementando e construindo-se constante e mutualmente”.

Partindo do pressuposto, que as informações até aqui adquiridas através da minha

observação nos debates na secretaria de educação junto ao Grupo de Articulação, e a partir das análises dos dados durante toda a pesquisa, percebe-se que a Educação do Campo no município de Açailândia tem avançado bastante quando se trata de concepção. No entanto, faz-se necessário a garantia desse debate nas escolas do campo com maior frequência, até porque o currículo contextualizado com a cultura do campo, é um processo que vive em movimento. Portanto não pode parar com as formações continuadas específicas para o campo, e a permanência das temáticas: Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política. Segundo o técnico pedagógico da SME,

Acredito que são temáticas que enriquecem as particularidades das escolas do campo proporcionando uma educação integral aos alunos que frequentam tais escolas. A Secretaria Municipal de Educação de Açailândia tem buscado sempre atender as demandas da Educação do Campo nos mais diversos aspectos do currículo. Existe uma grande relevância nisso tudo, o município de Açailândia desde os anos 2007 quando apoiou atividades do MST como a Jornada Sem Terrinha, Jornada da Infância do Campo, entendemos que todas essas atividades estão voltadas para a educação. Nesse sentido, o município junto a Secretaria de Educação mostra que acredita em uma educação voltada especificamente para um público alvo bem definido; sendo assim essa proposta concretiza uma caminhada de anos de luta, hoje estamos praticamente com um Documento Curricular específica, sendo um dos poucos, se não o único, município no Maranhão a ter esse instrumento educacional. Me sinto parte deste processo de luta por Educação do Campo aqui no município, devido a cargos que já ocupei na administração pública, minha participação foi mais na articulação institucional, na sensibilização dos gestores diante da importância e da valorização da Educação do Campo. (Técnico pedagógico da SME, entrevista em março de 2020).

Ainda na entrevista com o professor técnico da SME, ele afirma questões importantes em relação a materialização do currículo das escolas do campo no chão das escolas, e aponta também desafios e fragilidades,

O currículo como todo processo educacional é gradual, e diante das realidades locais, há uns processos de construção coletiva, com agentes específicos e com formação profissional apropriada para a condução do trabalho específico do campo. Para a materialização desse currículo que se está construindo, começamos com o processo de sensibilização dos gestores, educadores e supervisores pedagógicos ao longo dos anos. Uma das fragilidades que eu percebo é a demora para a realização das formações de continuidade, sinto a necessidade de um grupo de discussão permanente dos assuntos específico da Educação do Campo, o que temos é um Grupo de Articulação que envolve militantes do MST que são funcionários públicos deste município, com eles fortaleceu o debate, e incidiram no processo. Atualmente o maior desafio é a aceitação por parte de todos atores no processo de ensino aprendizagem em cada escola. Alguns professores ainda não absorveram a importância do currículo específico. (Assessor Técnico da SME, entrevista em março de 2020).

Contudo, observa-se que existe um Documento Curricular traçado pela luta da classe trabalhadora representada por alguns militantes do MST, evidenciada na fala do professor técnico da SME, quando o mesmo afirma que o processo de construção de um Documento

Curricular Específico do Campo são frutos de uma caminhada de anos de lutas. Corroboro com o mesmo quando ele apresenta a necessidade de ter um grupo permanente discutindo Educação do Campo e articulando as formações continuadas para a superação dos limites apontados durante a investigação. Percebo que durante todo o contexto exposto pelos sujeitos participantes desta pesquisa, que por unanimidade disseram da relevância que trouxe a experiência desenvolvidas com os componentes curriculares: Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política nas escolas do campo,

Compreendo que foi uma experiência extremamente significativa para as nossas áreas do campo, foi um marco histórico-prático da ação pedagógica nas escolas do campo. Pois o trabalho com a essas temáticas possibilitou um outro olhar sobre a Educação do Campo por dentro da escola. [...]. Apesar de todas as dificuldades, a SEMED deu certo acompanhamento ao desenvolvimento das atividades, e esse apoio foi fundamental para dá legitimidade ao processo. [...]. O desenvolvimento destes componentes curriculares é de grande relevância para a consolidação do debate e da inserção de práticas vinculadas a Educação do Campo, além de ser um direito já garantido que precisa ser efetivado, e devem fazer parte da rotina da escola, não só do município de Açailândia mais em todos os espaços considerados campo.[...] A minha participação direta com esse processo foi na contribuição na elaboração do plano de formação, como também ministrei várias formações nos polos das escolas. (Prof. Coordenador Pedagógico de uma escola do campo, pedagogo da terra e membro do GAEC, entrevista em dez/ 2019).

Vejam outra evidência em relação as temáticas trabalhadas em 2017 nas escolas do campo, na visão desse diretor de uma escola do campo, o mesmo tem participado como convidado das reuniões do GAEC, durante as entrevistas foram abordados com a seguinte questão: Qual a sua avaliação sobre as temáticas, Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política que foram diretamente trabalhadas como componentes curriculares durante o ano letivo de 2017 no chão das escolas do campo no município de Açailândia-MA? E quais os desafios para a materialização do currículo contextualizado? O entrevistado aborda,

A Educação do Campo nos proporcionou a conhecer melhor a história da Educação do Campo em um contexto maior e enriquecedor, é fundamental que os sujeitos inseridos neste contexto aprendam e saibam da importância da luta do povo para fazer-se parte de um todo na sua diversidade com direitos e deveres, que valorizem a terra que lhes dá o sustento.[...] Na Economia Política levou os sujeitos a se encontrarem como parte integradora da grande economia do país, porém, de atuar de forma consciente, popular e comunitária. [...] A Agroecologia talvez seja a mais importante de todas, é esta que garante aos educadores, educandos e seus familiares a consciência da produção e subsistência saudável e meios de vida melhores, menos agressão ao meio ambiente e melhor atuação na vida social

. Na questão se a secretaria tem acompanhado esse processo eu diria que sim, a SEMED tem atuado bastante, tem dado assistência e apoio necessário às escolas. Eu vejo que essas temáticas têm tudo a ver com nossa realidade, vem de encontro aos interesses dos educadores do campo que entendem a importância da identidade própria. Eu defendo que essas temáticas devem sim permanecer no currículo de nossas

escolas, não propomos uma escola onde os saberes sejam isolados e separados, mas integrados e que garantam aos nossos educandos o direito de se reconhecerem do campo. [...]. Eu tenho participado e atuado como educador, parceiro e formador, durante esse processo de construção da política de Educação do Campo, a partir do Documento Curricular, mas tenho visto que o maior desafio para a materialização do currículo contextualizado é atender aos educadores no campo, que vieram de realidades diferentes, outros estados e formações alheias às realidades do campo, que aos se depararem com os componentes curriculares do campo, encontraram muitas dificuldades e outros até rejeitaram por completo. É preciso para estes que se inseriram neste contexto recentemente, um conhecimento mais aprofundado que só é capaz a partir das formações continuadas, de seminários e palestras específicas de tais componentes, para que entenda da real situação e se reconheçam no futuro como educadores e educadoras do campo. (Prof./gestor de uma escola no campo, membro do GAEC entrevista em dez, 2019).

No entendimento da prof. ^a de uma escola do campo que também tem contribuído no GAEC, nas formações continuadas e nas reuniões de debate da construção do Documento Curricular se preocupa em afirmar que as temáticas: Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política,

Foi uma experiência maravilhosa era algo de acordo a nossa realidade a nossa comunidade não era nada longe do meu convívio, pegar o currículo da escola e vivenciar e colocar em prática no meu dia a dia, aplicar a metodologia necessária o que eu aprendi na escola colocar em prática trabalhar com os pés no chão literalmente o que facilita a aprendizagem teoria e prática, aprender a partir da nossa vivência. [...]. A SME deu acompanhamento somente de início; acredito que precisa melhorar o acompanhamento, não foi contínuo era preciso mais por ser uma disciplina nova e nem todos os professores moram no campo alguns eram da cidade realidade diferente o que eu acredito que dificultou a aceitação da disciplina; faltou um pouco de formação e orientação mais detalhadas aos professores. [...]. Mas mesmo assim, eu creio que deve continuar, é um currículo maravilhoso e riquíssimo, que vem de encontro a nossa realidade e necessidades da escola e comunidade de modo geral, mais que deve ser repensado um pouco mais na formação dos professores. Tenho dado minha contribuição participando enquanto professora, e apoio nas formações. [...]. O maior desafio ao meu ver é: algumas escolas a maioria dos professores são da cidade que se depara com uma realidade totalmente diferente do seu dia a dia e, é, preciso ser trabalhado a concepção de escola do campo também com esses profissionais que estão chegando a uma nova realidade saindo da cidade e sendo inserido nas escolas do campo, ou seja, as comunidades camponesas. (Professora de uma escola de assentamento no campo, membra do GAEC, entrevista em novembro de 2019)

Para este coordenador pedagógico militante do MST, também não é diferente seu pensamento sobre as temáticas desenvolvidas nas escolas do campo, mas vai para além quando afirma que o debate da Educação do Campo precisa estar presente nas escolas. Nesta perspectiva, aponta-se a relevância da luta por uma política de Educação do Campo no município de Açailândia, pensado pela classe trabalhadora do campo. Contudo, esses momentos de estudo e reflexões sobre as temáticas nas salas de aulas das escolas do campo, percebe-se pelas falas dos sujeitos entrevistados, que se trata de um “projeto de vida” melhor no campo, o

currículo precisa dialogar com as questões do campo e romper com a lógica do agronegócio,

As temáticas específicas, Educação do Campo e Agroecologia são essenciais e necessárias no currículo das escolas do campo; considerando que o contraponto à educação rural feito no processo histórico da construção da Educação do Campo, não se trata apenas da mudança de terminologia e sim de mudança de concepção, de quebra de paradigma, é contraditório no currículo das escolas do campo a ausência da temática Educação do Campo, ou seja, a verdadeira efetivação da Educação do Campo precisa apresentar sinais de sua concepção em todas as ações que permeiam a escolas principalmente no currículo, nesse sentido que a temática deve ser objeto de estudo, portanto essencial e necessária. Em sua concepção a Educação do Campo propõe um novo modelo de sociedade e de desenvolvimento no campo que se contraponha ao modelo vigente. A Agroecologia enquanto projeto de vida vem fazer esse contraponto ao agronegócio, principalmente do que diz respeito à produção de alimentos e o cuidado com a biodiversidade e a vida. Nesse sentido que a Agroecologia deve estar presente no currículo e nas práticas das escolas do campo, pois a escola como agente mobilizador tem papel fundamental nas transformações da realidade. (Coordenador pedagógico de escola do campo/ militante do MST, membro do GAEC, entrevista em março de 2020).

Percebe-se, nas falas de todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, que defendem a Agroecologia como um projeto de vida. Por esse motivo, afirmam a importância da temática fazer parte do currículo escolar, por acreditarem que assim irá ser desenvolvidas práticas agroecológicas, que servirá de exemplo para a humanidade, assim este projeto defenderá o meio ambiente, e cuidará da natureza na certeza da garantia da alimentação saudável para toda a nação brasileira. Atualmente no Brasil e no mundo, vivenciam-se momentos de tensão, isolamento social, tempos difíceis, e de muito pesar, com a pandemia do novo coronavírus 2020, que já tem matado milhões e milhões, de pessoas, contudo, o projeto da Agroecologia como única alternativa de sobrevivência e soberania alimentar saudável, se preocupa também em pensar a “A Agroecologia em tempos do COVID, 19”. Como enfatiza, Miguel A Altieri, Clara Inés Nicolis, (2020),

A Agroecologia tem o potencial de produzir localmente grande parte dos alimentos necessários para as comunidades rurais e urbanas, particularmente em um mundo ameaçado pelas mudanças climáticas e outros distúrbios, como as pandemias de doenças. O que é necessário é o apoio para a ampliação da Agroecologia, a fim de otimizar, restaurar e melhorar as capacidades produtivas dos pequenos agricultores locais e urbanos. Para aproveitar esse potencial, iniciativas agroecológicas locais bem-sucedidas devem ser amplamente disseminadas por meio de estratégias pedagógicas de agricultor para agricultor, a criação de referências agroecológicas, a reativação dos sistemas tradicionais e a reconfiguração de territórios inteiros sob gestão agroecológica. [...] A maioria dos nossos problemas globais: escassez de energia e de água, degradação ambiental, mudança climática, desigualdade econômica, insegurança alimentar e outros, não podem ser abordados de forma separada, já que estes estão interconectados e são interdependentes. Quando um dos problemas se agrava, os efeitos se estendem por todo o sistema, exacerbando os outros problemas. Como nunca antes, a pandemia do coronavírus nos revela a natureza sistêmica do nosso mundo: a saúde humana, animal e ecológica está estreitamente vinculada. Sem

dúvida, a Covid-19 é um chamado de atenção para a humanidade repensar nosso modo de desenvolvimento capitalista e altamente consumista, e as formas com que nos relacionamos com a natureza. Os tempos exigem uma resposta integral à crise atual, onde se abordam as causas profundas por trás da já aparente fragilidade e vulnerabilidade sócio ecológica do nosso mundo. A Agroecologia representa um exemplo inspirador de uma abordagem sistêmica poderosa e, neste momento da pandemia de coronavírus, a Agroecologia pode ajudar a explorar os vínculos entre agricultura e saúde, demonstrando que a maneira como a agricultura é praticada pode por um lado, promover a saúde ou, pelo contrário, se for mal praticada, como na agricultura industrial, pode causar grandes riscos à saúde.

Diante do exposto, seguindo a linha dos autores supracitados, a Agroecologia precisa ser potencializada tanto no campo como na cidade, sendo responsável pela produção de alimentos saudáveis e necessários. Nota-se, a relevância do currículo contextualizado com as especificidades da Educação do Campo, não é um currículo estagnado, neutro, que não tem vida. De acordo com os sujeitos desta investigação se faz necessário pensar a Agroecologia como um projeto maior e não apenas com um componente curricular somente, mas, para além da sala de aula. Segue-se com as entrevistas. De acordo com orientadora pedagógica da Educação Infantil do campo, a mesma contribui em sua entrevista falando da importância da Agroecologia no currículo das escolas,

Eu considero muito importante trazer para o debate da Agroecologia para dentro das escolas não só do campo como também da cidade, pois o debate tanto da Agroecologia quanto da Educação do Campo e economia política, trazem fortalecimento e alicerce das linhas políticas e princípios pedagógicos dos diversos sujeitos envolvidos. São oferecidas políticas coletivas como participação em seminários encontros a nível estadual para o conhecimento e elaboração do Documento Curricular específica para o campo a Documento Curricular específica do campo é um marco referencial para o município, pois a mesma está inserida, com vistas ao cumprimento do que preceitua a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB) que garantem a educação como direito de todos e o reconhecimento da diversidades do campo, estabelecendo orientações para atender às suas especificidades. Tive a honra de participar de 02 seminários importantíssimo sobre a concepção da Educação do Campo e apresentação do Documento Curricular Específico do campo. [...]. Minha avaliação é bem positiva. O município conseguiu avançar no que se diz respeito à garantia à educação, neste sentido a construção de um Documento Curricular alicerçada na realidade que tem ajudado a enxergar os caminhos para a efetivação do mesmo que possibilite avanço e qualidade na educação, garantindo o protagonismo dos próprios sujeitos do campo, comunidade local, organizações, conselhos e demais setores sociais na busca por uma educação digna. Projetos e planejamentos com propostas pedagógicas específicas que contemplam a realidade local. Eu vejo como desafios o compromisso por parte dos educandos em todo contexto escolar, pois o caráter transformador da Educação do Campo envolve a relação imbricada entre campo, trabalho, educação e lutas sociais por políticas públicas. (Orientadora da Educação Infantil do Campo, Setor do Campo/ SME, entrevista março, 2020).

Destaca-se ainda, na fala do coordenador pedagógico militante do MST, quando questionado sobre o surgimento do GAEC e qual sua intencionalidade. Ele afirma que,

a articulação da Educação do Campo no município de Açailândia, tem seu nascedouro a partir da quarta turma do Curso de Pedagogia da Terra realizado na UFPA em Belém em 2001, quando educadores e educadoras militantes das escolas municipais: Oziel Alves, Antonio de Assis e Padre Josimo do município de Açailândia, intensificaram o debate da Pedagogia do MST nessas escolas com a construção dos PPPs e dos coletivos de educação para a efetivação dos princípios filosóficos e pedagógicos da educação no MST. Mas especificamente em 2010 intensifica-se o debate da Educação do Campo e articulação com a Secretaria de Educação a partir do decreto 7352/2010. Nessa perspectiva com a intenção de incidir no currículo das escolas do campo para sua efetivação, o grupo de educadores militantes do MST, passam a propor ações junto a Secretaria Municipal de Educação que vão desde as formações específicas, inserção das temáticas Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia no currículo, projetos de Agroecologia desenvolvidos nas escolas, aquisição de materiais específicos de Agroecologia pela Secretaria de Educação, seminários e encontros de educadores e educadoras do campo e construção do Documento Curricular das Escolas do Campo no município. Vale ressaltar que atualmente estamos num processo importante de conclusão e aprovação do Documento Curricular das Escolas do Campo no município no Conselho Municipal de Educação. (Coordenador pedagógico de escola do campo/ militante do MST, membro do GAEC, entrevista em março de 2020).

Nota-se ainda na fala do coordenador pedagógico, sobre qual a relevância do Documento Curricular Específico do Campo, e qual a inserção dele. O mesmo contribui dizendo,

A inserção do Documento Curricular específico das Escolas do Campo tem uma relevância importante para o município, pois o coloca na vanguarda do avanço da construção de um currículo autêntico, construído coletivamente pelo sujeitos do campo considerando as especificidade do campo conforme proposto no *Art. 5º* das Diretrizes Operacionais para as escola do campo “As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.” Que coadunam com a LDB 9394/96. [...]. A minha inserção se dar como educador militante do MST e funcionário público do quadro educacional do município atuando na Escola Municipal Oziel Alves. Desde de 1999 venho contribuindo no debate da educação e na construção do Documento Curricular das Escolas do Campo. (Coordenador pedagógico de escola do campo/ militante do MST, membro do GAEC, entrevista em março de 2020).

Vale ressaltar, que para esta pesquisa foi enriquecedor poder entrevistar esses sujeitos do GAEC, porque são os protagonistas dessa construção coletiva da Política de Educação do Campo no município de Açailândia, não poderia deixar de entrevistá-los. Durante esta caminhada, participei de vários eventos, como: seminários sobre Educação do Campo e Agroecologia, nas formações continuadas, nas reuniões com a Secretaria Municipal de Educação, e afirmo que são lutas importantes que servirão de exemplo para outros municípios do próprio estado. Sabe-se que esse tipo de luta, nada mais é que a luta de classe, e que não é fácil fazer rupturas de currículo escolar dentro de um sistema capitalista, onde a ordem é outra,

totalmente unilateral, arbitrária. Assim, são evidenciados limites apontados durante o percurso da investigação, onde afirma novamente o coordenador pedagógico,

Apesar dos limites na efetivação da Educação do Campo, considerando que essa efetivação se trata de rupturas de paradigmas, posso afirmar que o currículo em construção nas escolas do campo está no viés da efetivação da Educação do Campo em sua concepção originária, claro que distante ainda da sua efetivação na totalidade, mas com avanços significativos que abre possibilidades para que tenhamos uma educação para emancipação como proposto nos princípios da Educação do Campo. [...]. Como dito anteriormente, toda mudança não acontece sem conflitos, conforme a lei da dialética para que haja o salto de qualidade é necessário que exista a contradição e o conflito. Nesse sentido, são inúmeros os desafios na efetivação desse currículo, estes vão desde a aceitação por parte de educadores por falta de acúmulo no debate, e isso levanta outro desafio que é da formação específica e contínua, para tanto temos o desafio de implementar junto a Secretaria Municipal de Educação um plano de formação específico para os educadores e educadoras das escolas do campo. Outro desafio é da elaboração de materiais didáticos pedagógicos para subsidiar o trabalho pedagógico dos educadores e educadoras das escolas do campo. (Coordenador pedagógico de escola do campo/ militante do MST, membro do GAEC, entrevista em março de 2020).

Na visão da SEMED e GAEC os elementos que constitui o currículo das escolas do campo estão explícitos quando apresentam em suas falas que na construção do currículo escolar deve estar presente os valores da construção coletiva. O currículo tem que estar em movimento, relacionar as práticas escolares com as matrizes culturais da comunidade, construir sua própria identidade para emancipação dos sujeitos e defendem a Agroecologia como algo amplo e não meramente um componente curricular.

Considerando os quatro momentos de síntese provisórias propostos pelos (professores, estudantes, gestores e equipe da SME e do GAEC), em diálogo com os aprofundamentos teóricos realizados, haverá condições de um delineamento com maior profundidade sobre os elementos constituintes de um currículo na perspectiva da Educação do Campo, tendo por referência a experiência vivenciada no município de Açailândia em especial na Escola Municipal João do Vale e na Escola Municipal Coelho Neto.

As ponderações desvendadas nesse capítulo me fazem entender que não há o mais perfeito caminho para inserção do currículo contextualizado com a Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política nos currículos escolares das escolas do campo. No entanto, para esse trilhar é o mais adequado para a realidade do campo. Entendo ainda, que o currículo que está se efetivando nas Escolas Municipais João do Vale e Coelho Neto, apresentam aspectos em defesa da Educação do Campo em sua concepção originária. Mesmo sendo apontados nas

falas de alguns sujeitos da Escola Municipal Coelho Neto que a escola ainda não se identifica enquanto escola do campo, porque ainda está arraigada em alguns princípios da educação rural; existem vontade de vários sujeitos desta mesma escola que seja uma escola do campo. Em síntese provisória, percebe-se que neste município existe um avanço no que se refere a compreensão e contribuição da Secretaria Municipal de Educação para efetivação da política de Educação do Campo neste município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação não é um negócio, é criação. [...] Educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. [...] que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. [...] (MÉSZÁROS 2005 p.9).

O currículo das Escolas Municipais do Campo: João do Vale e Coelho Neto, são por si só territórios de conflitos, mas também de convergência em relação aos conhecimentos considerados relevantes aos educandos/as enquanto sujeitos e enquanto profissionais da educação. A inserção da experiência dos componentes de Agroecologia, Educação do campo e Economia política, provoca inquietações ao trazer para o debate nas escolas não somente para as escolas do campo empírico desta pesquisa, como também para todas 25 escolas do campo, reflexões sobre o modelo de produção que permeia pelo país, o agronegócio. A Agroecologia como um projeto que se contrapõem ao modelo de produção do agronegócio, apresenta alternativas para a sociedade ter uma vida digna de qualidade, com a exigência de uma alimentação saudável sem agredir o meio ambiente. Essa discussão, vem sendo posta durante a pesquisa como essencial à formação continuada dos educadores/as e dos educandos/as e de todo um conjunto de sujeitos que vivem no e do campo, e propõe mudanças na concepção educacional.

Apesar das inquietações dos sujeitos desta pesquisa empírica, por não conhecerem profundamente sobre o conceito Educação do Campo, Agroecologia e currículo, percebe-se no decorrer das análises que ambos coadunam com a concepção da Educação do Campo que entende que o currículo educacional nas escolas do campo deverá ser de cunho crítico

emancipatório. Assim, debruçou-se a investigar em que contexto se encontra o currículo das Escolas Municipais João do Vale e Coelho Neto, construído a partir da concepção oriundas da Educação do Campo.

Nesse sentido, a pesquisa procurou compreender também a importância do papel do Grupo de Articulação da Educação do Campo / GAEC, no debate da Educação do Campo neste município. Evidenciou-se que as escolas do campo têm avançado no debate de constituição em nível municipal, na implementação do currículo nas escolas do campo assegurando o desenvolvimento do componente Agroecologia, sendo que as outras temáticas: Educação do Campo e Economia Política, como parte diversificada, as mesmas, estavam sendo trabalhadas de forma integradas a outras áreas do conhecimento. Sendo assim, estas áreas de conhecimento estão centradas para o contexto dos educandos/as e comunidade, valorizando os saberes dos sujeitos envolvidos no processo de formação como ponto de partida para a construção do conhecimento sistematizado, todavia, sem deixar de valorizar o saber cultural e popular.

Portanto, pode-se afirmar que a percepção sobre as práticas pedagógicas na perspectiva curricular da Educação do Campo estão se constituindo no interior da organização das escolas e dos movimentos sociais do campo. Mesmo com o avanço destas ações, faz-se necessária a construção do entendimento sobre a questão das conquistas de políticas públicas.

A educação nas escolas do campo, sobretudo nas escolas dos assentamentos onde o MST atua, temos percebido que tem sido possível trabalhar a prática da coletividade nas relações, e nas inter-relações, principalmente, como fator de fortalecimento da luta, no sentido da construção do conhecimento científico e da identidade camponesa a partir das práxis pedagógicas já existentes.

Algumas dessas práticas são evidenciadas no interior da Escola Municipal João do Vale a partir do trabalho pedagógico centrado na transformação da realidade como um dos princípios da Educação do Campo, essas práticas se evidenciam quando a escola se propõe a construir o projeto político pedagógico com a participação da comunidade escolar e local, quando provoca a inserção no currículo da escola projetos que articula e valoriza o saber científico, teórico com o conhecimento empírico. De acordo com o PPP da escola a organicidade interna da escola em núcleos de bases para as tomadas de decisões coletivas, a mística revolucionária no cotidiano da escola, a solidariedade na troca de saberes com comunidade, e a participação nas

mobilizações e lutas sociais.

Seguindo essa linha, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Coelho Neto, se distanciam bastante da escola Municipal João do Vale por não ser uma escola vinculada nas áreas de reforma agrária coordenada pelo MST, dita pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa quando afirma que, “nas escolas do MST eles tem mais essa prática de trabalhar coletivamente, de participar das lutas, das mobilizações, por isso eles compreendem mais sobre Educação do Campo e Agroecologia” (Fala da gestora da Escola Municipal Coelho Neto, 2019).

Para Sacristán, “sem compreender o que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). De fato, conhecer a realidade acumulada historicamente, debater os propósitos de qualquer proposta e suas prováveis implicações é uma qualidade da prática e ética profissional compromissada.

A Educação do Campo na sua concepção originária, não se efetiva mediante uma gestão antidemocrática, autoritária, somente numa gestão democrática. Isso significa em todas as dimensões, espaços e ações dessa educação, ou seja, tanto na esfera dos gestores dos órgãos federais, estaduais e municipais, onde são assumidas decisões maiores e relevantes ao processo de formação, quanto nas instituições escolares, onde é operacionalizada e efetivada a Educação do Campo. Apesar disso, o que se aproxima uma escola da outra, são os desafios de alguns professores/as, gestor (a), educandos/as, em transformar a realidade da Escola Municipal Coelho Neto e da comunidade em uma visão mais ampla da concepção da Educação do Campo na sua originalidade. Nota-se, nos dados dos sujeitos da Escola Municipal Coelho Neto que eles não negam a Educação do Campo na sua concepção originária. De fato, seus pensamentos e o esforço de algumas práticas pedagógicas realizadas dentro e fora da escola são tímidas iniciações de uma aceitação.

Durante a pesquisa foi possível constatar a importância da Educação do Campo para o fortalecimento da luta dos pequenos produtores e agricultores da região, compreendida como uma ferramenta fundamental que transcende a sala de aula. As ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa permitiram constatar que a escola do campo, Coelho Neto e João do Vale constitui-se num instrumento afirmador do processo de formação dos sujeitos nesse

processo de construção da Educação do Campo no município de Açailândia-MA a partir da experiência de injeção das temáticas: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia como componente curricular na perspectiva de avançar na compreensão da concepção originária da Educação do Campo e o comprometimento dessas escolas com a valorização do campo como lugar de vida saudável.

Desta forma, afirma-se a escola como uma estrutura de grande relevância social para o fortalecimento dos povos do campo, com perspectiva de vida digna a partir da sua inserção e reconhecimento enquanto classe e como sujeitos protagonistas de um projeto de sociedade para além do capital.

A relevância social e política desta investigação está sobre as diversas compreensões que motivam os sujeitos a lutar por um currículo contextualizado com a concepção da Educação do Campo nas escolas do campo. Fica evidenciado que a estrutura do Documento Curricular foi construída a partir das relações coletivas com os sujeitos das escolas do campo que fazem parte do processo de construção da Educação do Campo no município de Açailândia e que têm incidido nessa construção do currículo. A efetivação do Documento Curricular diversificada para as escolas do campo de Açailândia objetiva garantir que as escolas do campo tenham a possibilidade de discutir, debater, aprofundar e efetivar práticas pedagógicas que estejam fundamentadas na concepção originária de Educação do Campo, socializando os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, resgatando a história, a cultura, a memória e a luta dos sujeitos que produzem e reproduzem a sua existência e de suas famílias, no e do campo.

Atualmente as formações dos docentes do campo continuam ganhando ênfase, de acordo com o relatório da Secretaria Municipal de Educação que recebeu destaque no ano de 2010 e houve um retrocesso em 2012 na transição de governo, mas logo em seguida com a insistência do Grupo de Articulação da Educação do Campo, foram retomados todos os trabalhos. O mais importante de tudo isso é que as formações continuadas do campo são acompanhadas pela Secretaria Municipal de Educação representado pelos técnicos pedagógicos, existe uma reciprocidade entre os gestores das escolas do campo durante as formações continuadas, seminários e o mais importante coordenados junto aos gestores das escolas do campo e assessorados pelos educadores especialistas em Educação do Campo militantes do Movimento

dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Na intenção de contribuir para a reflexão da prática que vem sendo vivenciada no município de Açailândia-MA, é que se analisou o desempenho dos professores militantes, coordenadores pedagógicos, Coordenação do Setor da Educação do Campo junto à alguns setores da Secretaria Municipal de Educação na garantia da construção do Documento Curricular junto às escolas do campo pensada a partir dos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia.

Considera-se de grande relevância, que esse município tenha determinado cada vez mais seus objetivos com a educação, que estes estejam em posição com os interesses da comunidade educacional do município na qual está inserida num contexto maior com as perspectivas e lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Haja vista que um projeto desta medida precisa estar diretamente ligado a um projeto de sociedade. Na perspectiva de que as percepções, evidências e contradições levantados nesta dissertação, contribuam de alguma maneira para o avanço na compreensão de que o currículo das escolas do campo precisa estar centrado na formação dos sujeitos na sua totalidade com a intenção de elevar a consciência da comunidade escolar e local para sua emancipação.

Diante do enfrentamento das provocações para superação dos limites e contradições sobre as abordagens em destaque nesta pesquisa, as Escolas Municipais: João do Vale e Coelho Neto, manifestam-se como referencial na perspectiva de avançar na luta em favor da efetivação da política da Educação do Campo, assim as escolas do campo do município terão um currículo pensado pela classe trabalhadora do campo. Essa preocupação é percebida como maior vigor na Escola Municipal João do Vale por ter seu contexto histórico arraigado na luta pela terra e pelo direito à educação. Contudo, esse processo histórico cada vez mais é reafirmado no empenho com a Educação do Campo e com a materialização da Agroecologia como um componente curricular, que para essas escolas irá contribuir para elevação da consciência da classe trabalhadora. Assim, escolas que buscam se apropriar do conhecimento científico, teórico e prático dentro dos espaços escolares e fora desse espaço, constrói uma relação recíproca, dialógica e respeitosa com todos o coletivo.

Esta pesquisa, não teve intenção de conceituar currículo, porém objetivou compreender o currículo, seu papel e sua definição. Analisa-se algumas ações que poderão ser consideradas

como marco significativo na construção do Documento Curricular para as escolas do campo, um currículo que respeita às particularidades de cada escola, porém não foge da concepção originária de Educação do Campo. E traz como foco principal a inserção da Agroecologia como componente curricular para ser implantada no currículo das escolas do campo, tanto no campo teórico como no campo da prática.

Enfim, essas considerações ponderam-se temporárias, sem conclusão, por compreender que esse debate no município de Açailândia, necessita de maiores esclarecimento, reflexões e aprofundamentos no que diz respeito às questões de currículo e Educação do Campo pela dimensão espaçosa que ambos os conceitos se aproximam.

REFERÊNCIAS

AÇAILÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de educação – 2014- 2024**. 2014.

ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. **Reforma Agrária, Caos Urbano, Agronegócio e Pandemia**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores Brasil/2020.

ALENTEJANO, Paulo; CORDEIRO, Tássia. **No Brasil, quase 4 mil escolas do campo são fechadas por ano**. Brasil de Fato, 28 de novembro de 2019.

ALMEIDA, Desni Lopes. **Os trilhos do desenvolvimento na Amazônia maranhense – conflitos e contraste: o caso de Pequiá de baixo Açailândia/MA**. 2012. São Luís/MA, Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional). UEMA.

ANDRÉ, Antunes. **A precariedade do Ensino público diante da pandemia**. disponível em www.epsjv.fiocruz.br Acesso em 20/05/2020.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mézáros: trabalho, alienação e emancipação** / Caio Antunes. Campinas, SP: Autores associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

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

_____. **Por uma Educação do Campo** / Arroyo, Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina, (organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **“A educação básica e o movimento social do campo”**. Por uma Educação do Campo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004, pp. 67-86.

ARRUDA, Plínio Sampaio de. A questão agrária brasileira e a luta pelo Socialismo, In: **A questão agrária do Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000/ João Pedro Stédile (org.); Douglas Estevam (assistente de pesquisa). – 1. ed. – São Paulo: Expressão popular, 2013. 242 p.: tabs., fots. (A questão agrária v 8)

BATISTA, Maria das Graças Almeida. Práxis e educação em Gramsci. (Online), ISSN 1984-9605. **Revista Digital do Paideia**. Volume 2, Número 1, abril-setembro, 2010.

BENINCÁ, E. & CAIMI, F. (Org.). **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. 2. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo. 2004.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008**.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da educação nacional, 9394/96**.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CEB 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional da Educação/BNCC**: educação é a base. 2017.

_____. SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

CALAZANS, Julieta. “Para compreender a educação do Estado no meio rural. Traços de uma trajetória”. In THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, pp. 15-42. 1993

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.

_____. **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação** / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.]; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília: Incria; MDA, 2008.

_____. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 9 de março 2020.

CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, 2010.

CHIESA, Ana Maria; CIAMPONE, Maria Helena Trench. **Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais**. A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva – CIPESC. Brasília: ABEN, 1999, pp. 306-324.

DAMASCENO, Maria. “ A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política”. In: THERRIEN, J. DAMASCENO, M. (orgs). **Educação e escola no campo**. São Paulo:

Papirus, 1993, pp. 53-74.

DAMASCENO, Maria; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectiva”. In: **Educação e Pesquisa**. vol.30 nº1. São Paulo: FAE/USP, jan.,2004, pp. 73-90.

FERNANDES, Bernardo Mansano, 2008. **O MST E AS REFORMAS AGRÁRIAS DO BRASIL**. NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária - Disponível em www.fct.unesp.br/nera

_____. **A questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. 2004. Disponível em <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/f1301questo-agrria-conflitualidade-e-territorialidade.pdf> Acesso em 23/01/2020

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília-DF, 15 a17 de agosto de 2012.

_____. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília-DF, 15 a17 de agosto de 2012.

_____. **Nota em defesa do PRONERA e do direito à Educação do Campo**. <https://assesoar.org.br/fonec-lanca-nota-em-defesa-do-pronera-e-do-direito-a-educacao-do-campo/> Acesso em 02 março/2020

_____. **Nota, Pela Reorganização do Calendário Escolar Sem Ensino Remoto**: Em defesa do Direito à Educação do Campo. <https://assesoar.org.br/pela-reorganizacao-do-calendario-escolar-sem-ensino-remoto-em-defesa-do-direito-a-educacao-do-campo/> Acesso em 02 de junho de 2020.

FREITAS, Luis Carlos de. **A organização do trabalho Pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro**. Entrevista/Luiz Carlos de Freitas Crítica Educativa (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan. /jun. 2016 ISSN: 2447-4223 (<https://avaliacaoeducacional.com/>).

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direta, velhas ideias** / Luiz Carlos de Freitas – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

_____. **Eliminação adiada**: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007 965 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p.265.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de abertura da 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 17 de outubro 2010.

FUNDAÇÃO VALE. **Um olhar sobre Açailândia/MA: diagnóstico socioeconômico**. s/ed., s/d.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.

GODOY, Arllda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. In **Revista de Administração de Empresas São Paulo**, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar. /abr. 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Tradução de Vera Joscelyne. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIOLO, Jaime Future-se [recurso eletrônico]: **ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado** / Jaime Giolo, Roberto Leher, Valdemar Sguissardi; ilustrado por Rafael Leme. - São Carlos, SP: Diagrama Editorial, 2020. 223 p.: il.; PDF; 8,2 MB.

KATIA, Machado - EPSJV/Fiocruz | (2019) <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-x-escola-sem-mordaca>.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CARDART, Roseli Saete. (orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas/**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do campo, nº 4.

KORYBKO, Andrew. **Guerras híbridas: das revoluções coloridas aos golpes**. Tradução de Thyago Antunes –1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018 173p.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEVORLINO, SA.; PELICIONI, MCF. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Rev Esc Enf USP, v. 35, n.2, p.115-21, jun, 2001. ISBN 978-85-7019-554-8 © 2010 Coleção Educadores MEC | Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana.

LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keila Rejane Almeida. **Educação do Campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas**. Teresina: EDUFPI, 2016. 260

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZZARDI, Roberta; ALTEMBURG, Shirley; BEZERRA, Antonio J. Amaral: **Refletindo nos territórios dos currículos escolares da Educação do Campo**. 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2ª edição.

MARANHÃO.Secretaria de Estado da Educaçã. **Plano Estadual De Educação**. São Luis, 2013.

MARTINS, José de Souza. “A questão agrária brasileira e o papel do MST”, in **A Reforma agrária e a luta do MST**, Petrópolis: Editora Vozes. 2000

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. István Mészáros. Tradução de Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHAEL W. APPLE. **Ideology and curriculum.** Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. Editora brasiliense S.A. São Paulo, Brasil, 1982.

MIGUEL, Altieri A; NICHOLLS, Clara Ies. **A Agroecologia em tempos de covid-19.** Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/01/artigo-a-agroecologia-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em 21/10/2020

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C. e SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p.326/327.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORIN, E.; MOIGNE, J. L. L. **A inteligência da complexidade.** 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NILDES R. Pitombo Leite; ELIANA Vicente Leocádio; TATIANE do Céu Silveira Santos; SIBELE Gomes de Santana. **O Grupo Focal como Estratégia Metodológica em Administração.** 2010. <http://sistema.semead.com.br/13semead/resultado/trabalhosPDF/124.pdf>

PACHECO, Jose Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO NO MST, Caderno de Educação nº 8 _ publicado em julho de 1996.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRADO Jr., CAIO. **A Questão Agrária no Brasil.** 1979 1ª edição/editora brasiliense.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido o Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

ROLDÃO, Maria do céu. **Os professores e a gestão do currículo perspectivas e práticas em análises.** Porto Editora, LDA. – 1999. Porto Portugal.

SACRISTÁN, G. Os professores como Planejadores. IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Comprender e transformar o ensino.** 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293

SAVIANE, Demerval. **Entrevista com Demerval Saviani.** Disponível em <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>, abril de 2014.

_____. **Educação escolar, currículo e sociedade:** o problema da base nacional comum curricular. *Movimento*. 2016; 3(4):54-84.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, (coleção educação contemporânea).2007.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (coleção educação contemporânea).

_____. **Entrevista com Demerval Saviani.** Disponível em <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>. Acesso em 20/08/2020

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. **A educação das populações camponesas.** 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3ª.ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: vozes, 1995. P. 190 – 207

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Maciana de Freitas e. **A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual.** Disponível em <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/> Acesso em 20/03/2020

STÉDILE, J. Pedro. Questão Agrária, In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 640.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional -1500-1960.** 2. ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2011.304 p.

TEIXEIRA JUNIOR, Dinarte; BISOGNO, Jean Carlos Rodrigues. Educação do Campo: Reflexões sobre o currículo e o contexto dos educandos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 1. Vol. 9. pp. 23-37, outubro/ novembro de 2016. ISSN: 2448-0959

THIAGO, Alves. **Brasil urbano x Brasil Rural.** Disponível em <https://educacaoeuapoio.com.br/brasil-urbano-x-brasil-rural/reportagem> Acesso agosto/2015.

TONET, IVO. **Educação contra o capital.** Maceió: EDUFAL, 2007

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

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da Educação do Campo.** 1ª. ed. Santa Maria, RS/ UFSM, NTE, 2018. 1 e-book.

ANEXOS

Anexo I : Carta de Apresentação do Pesquisador

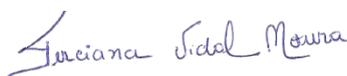
 <p>www.ufrb.edu.br/educampo</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo</p>	
---	--	---

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR (A)

Prezado (a) Sr. ^a (a). Isabel Cristina Pires da Silva, na condição de Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB, apresento-lhe a mestrande Deuselina de Oliveira Silva, matriculada regularmente no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, no qual, está desenvolvendo a pesquisa intitulada, o currículo das escolas do campo no município de Açailândia-MA: **contribuições e desafios na construção do currículo contextualizado com a Educação do Campo nas Escolas Municipais João do Vale e Escola Coelho Neto**. A pesquisa tem por objetivo analisar o currículo, na perspectiva de um Documento Curricular das Escolas do Campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. Sob a minha orientação. Diante do exposto, venho solicitar à V. As, que a referida mestranda possa realizar uma pesquisa de campo nesta instituição. Nesta oportunidade, informamos que a pesquisa tem como objetivo maior possibilitar o contato da mestranda com a realidade do currículo das escolas do campo do município, com recorte para o currículo das escolas João do Vale e Coelho Neto. Esclarecemos que os dados levantados, tais como depoimentos, análise de documentos e fotografias, serão utilizados somente para fins acadêmicos.

Desde já, agradeço sua colaboração.

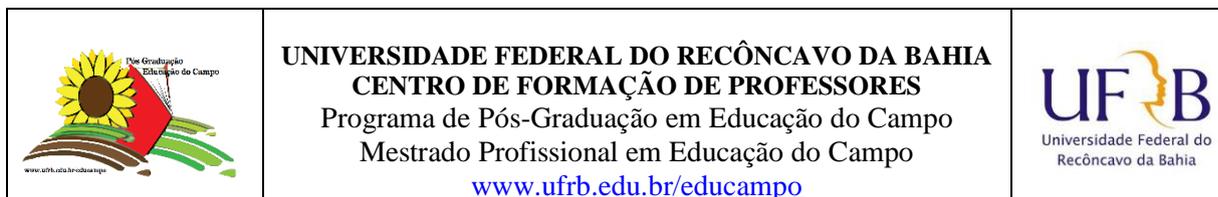
Cordialmente,



Profa. Terciana Vidal Moura
Prof. PPGEducampo UFRB/CFP

Amargosa-BA, ___08___ de ___novembro_____ de 2019_____.

Anexo II : Carta de Apresentação do Pesquisador (A)

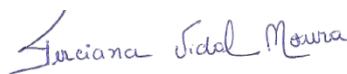


CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR (A)

Prezado (a) Sr.ª (a). Gerlane Guedelha Gomes Torres, na condição de Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB, apresento-lhe a mestranda **Deuselina de Oliveira Silva**, matriculada regularmente no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, no qual, está desenvolvendo a pesquisa intitulada, **o currículo das escolas do campo no município de Açailândia-MA: contribuições e desafios na construção do currículo contextualizado com a Educação do Campo nas Escolas Municipais João do Vale e Escola Coelho Neto**. A pesquisa tem por objetivo analisar o currículo, na perspectiva de um Documento Curricular das Escolas do Campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. Sob a minha orientação. Diante do exposto, venho solicitar à V. As, que a referida mestranda possa realizar uma pesquisa de campo nesta instituição. Nesta oportunidade, informamos que a pesquisa tem como objetivo maior possibilitar o contato da mestranda com a realidade do currículo das escolas do campo do município, com recorte para o currículo das escolas João do Vale e Coelho Neto. Esclarecemos que os dados levantados, tais como depoimentos, análise de documentos e fotografias, serão utilizados somente para fins acadêmicos.

Desde já, agradeço sua colaboração.

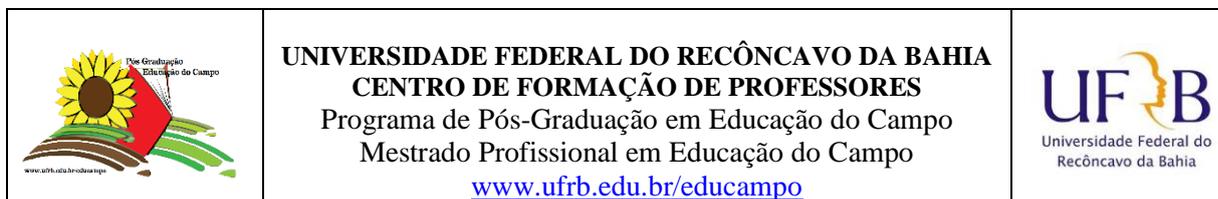
Cordialmente,



Profa. Terciana Vidal Moura
 Prof. PPGEducampo UFRB/CFP

Amargosa-BA, ___08___ de ___novembro_____ de 2019_____.

Anexo III - Termo de Autorização da Pesquisa



TERMO AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezados/as gestores/as das Escolas Municipais João do Vale, Sr. ^a Isabel Cristina Pires da Silva e a gestor/a da Escola Municipal Coelho Neto, Sr. ^a Gerlane Guedelha Gomes Torres gestora

Venho por meu deste, solicitar a V.S. ^a, a autorização para a realização de uma pesquisa de campo nas Escolas Municipais João do Vale e Coelho Neto. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) intitulada, **o currículo das escolas do campo no município de Açailândia-MA: contribuições e desafios na construção do currículo contextualizado com a Educação do Campo nas Escolas Municipais João do Vale e Escola Coelho Neto**. A pesquisa tem por objetivo analisar o currículo, na perspectiva de um Documento Curricular para as escolas do campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. A pesquisa tem como responsável a mestranda em Educação do Campo Deuselina de Oliveira Silva pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e tem como orientadora a Prof.^a/ Dr^a da UFRB Terciana Vidal Moura. Nossa atividade de pesquisa consistirá em acompanhar os gestores, coordenadores pedagógicos, professores/educadores/as e educandos/as nas referidas escolas: João do Vale e Coelho Neto, através de entrevistas, questionários e grupo focal. 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, 08 de novembro de 2019.

Atenciosamente,

Terciana Vidal Moura

Professora Assistente da UFRB Orientadora da pesquisa /SIAPE 1755097

Centro de Formação de Professores (CFP)

Av. Nestor de Melo Pita, n. 535, Centro, Amargosa/BA, Brasil. CEP: 45.300-000. Fone: (75) 3634.3042

Anexo IV: Termo de Autorização da Pesquisa

UF B Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (as) colaborador/as

Sou estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB *campus* Amargosa. Estou realizando uma pesquisa intitulada **O currículo das escolas do campo no município de Açailândia-Ma: contribuições e desafios na construção do currículo contextualizado com a educação do campo nas Escolas Municipais João do vale e Escola Coelho Neto**. A pesquisa tem por objetivo analisar o currículo, na perspectiva de uma proposta curricular para as escolas do campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. Sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Terciana Vidal Moura.

Nossa atividade de pesquisa consistirá em acompanhar os professores, gestores, coordenadores pedagógicos e educandos/as, através de entrevistas semiestruturadas, grupo focal e questionários das referidas escolas. 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 conceder essas técnicas de investigação de acordo com cada grupo que serão os sujeitos da pesquisa, se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de uma (1) hora.

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, indiretamente você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico sobre a Educação do Campo, além de está

UF B Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias

cooperando com a compreensão de currículos para as escolas do campo do município de Açailândia – Ma.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) rua do campo 160, Assentamento Nova Conquista- Açailândia- Ma. Ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB, situado no primeiro andar do prédio da Reitora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), localizada à Rua Rui Barbosa, 710, CEP 44.380-000, *campus* Universitário de Cruz das Almas-BA, telefone (75) 3621-6850.

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

Atenciosamente

Deuselina de Oliveira Silva

Local e data

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

09/06/2020
Local e data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (as) colaborador/as

Sou estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB *campus* Amargosa. Estou realizando uma pesquisa intitulada **O currículo das escolas do campo no município de Açailândia-Ma: contribuições e desafios na construção do currículo contextualizado com a educação do campo nas Escolas Municipais João do vale e Escola Coelho Neto**. A pesquisa tem por objetivo analisar o currículo, na perspectiva de uma proposta curricular para as escolas do campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. Sob a orientação da Prof.^a Dr^a Terciana Vidal Moura.

Nossa atividade de pesquisa consistirá em acompanhar os professores, gestores, coordenadores pedagógicos e educandos/as, através de entrevistas semiestruturadas, grupo focal e questionários das referidas escolas. 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 conceder essas técnicas de investigação de acordo com cada grupo que serão os sujeitos da pesquisa, se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de uma (1) hora.

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, indiretamente você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico sobre a Educação do Campo, além de está

UF B Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias

cooperando com a compreensão de currículos para as escolas do campo do município de Açailândia – Ma.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) rua do campo 160, Assentamento Nova Conquista- Açailândia- Ma. Ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRB, situado no primeiro andar do prédio da Reitora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), localizada à Rua Rui Barbosa, 710, CEP 44.380-000, *campus* Universitário de Cruz das Almas-BA, telefone (75) 3621-6850.

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

Atenciosamente

Deuselina de Oliveira Silva
Deuselina de Oliveira Silva

Assentamento Nova Conquista - Açailândia - Ma
Local e data

Terciana Vidal Moura
Professora Assistente da UFRB
SIAPE 1755097

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

Cerlane Guedes Gomes Torres
Nome e assinatura do participante

Povoado Km 30 - Açailândia - MA
Local e data

Anexo V: Termo Autorização Dos Professores

**QUESTÕES QUE NORTEARAM O DIÁLOGO NO GRUPO FOCAL DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS: JOÃO DO VALE E ESCOLA COELHO NETO**



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

**Título do Projeto de Pesquisa: O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO COM A EDUCAÇÃO DO
CAMPO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS JOÃO DO VALE E ESCOLA COELHO
NETO**

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Terciana Vidal Moura E-mail:

tercianavidal@hotmail.com / tercianavidal@ufrb.edu.br

Pesquisadora co-responsável: prof^a Deuselina de Oliveira Silva E-mail:

deusinhapinho@gmail.com/ telefone (99) 991636467.

1. Apresentamos aqui informações acerca do estudo que você está sendo convidada/o a participar:

Prezados, professores das escolas municipais: Escola Municipal João do Vale e Escola Municipal Coelho Neto, vocês estão sendo convidados/as a participar de atividades que se constitui numa pesquisa de mestrado profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Será aplicado com todos vocês duas técnicas da pesquisa, o questionário e o grupo focal. O questionário que será respondido individualmente. O grupo focal permite ao pesquisador observar a interação entre os participantes, que podem manifestar uma opinião coletiva ou se dividir em subgrupos com ideias opostas. A minha pesquisa se intitula como: **O currículo das escolas do campo no município de Açailândia-MA: contribuições e desafios na construção do currículo contextualizado com a Educação do Campo nas Escolas Municipais João do Vale e Escola Coelho Neto.** Nesse sentido a pesquisa tem por objetivo analisar o currículo, na perspectiva de um Documento Curricular das Escolas do Campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do

Campo, Economia Política e Agroecologia. Por conseguinte. Neste sentido, gostaríamos de pedir sua contribuição nestas duas técnicas, no que se refere ao grupo focal irá ser gravado durante todo o processo do debate. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros. Não é necessário identificar-se. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa!

Atenciosamente,

Pesquisadora e orientadora: Profa. Dr^a Terciana Vidal Moura – UFRB

Pesquisadora: Profa. Mestranda Deuselina de Oliveira Silva – UFRB

I SUJEITOS DA PESQUISA:

1. Nome: _____
1. Profissão: _____
2. Cargo que ocupa atualmente: _____ e há quanto tempo atua nesse cargo? _____
3. Idade: _____
4. Formação acadêmica: _____ instituição e qual período?

4. Município em que reside: _____
7. Município em que trabalha: _____
8. Regime de trabalho atual: () Efetiva () Contratada () Efetiva e contratada nos órgãos estadual () municipal () federal().

2. A PARTIR DESSE ENUNCIADO RESPONDA:

No município de Açailândia o debate sobre a política de Educação do Campo tem avançado bastante desde 2010 até anos atuais, durante essa caminhada várias conquistas foram alcançadas uma delas a formação continuada específica nos polos para os educadores do campo, os seminários onde as escolas do campo na qual fez parte desses debates e a partir de então surgiu através Secretaria Municipal de Educação que as escolas do campo precisavam apresentar um Documento Curricular Específico para incorporar no Documento Curricular do Município de

Açailândia - MA. Desde então o Grupo de Articulação de Educação do Campo do município de Açailândia tem se debruçado a construir esse documento a partir das escutas nas escolas com a comunidade local e escolar sugerida pela SME, a partir do inventário da realidade das escolas do campo, nas intervenções dos professores nas formações continuadas, e nos seminários. A partir de então:

QUESTÕES QUE NORTEARAM O DIÁLOGO NO GRUPO FOCAL DAS ESCOLAS MUNICIPAIS: JOÃO DO VALE E ESCOLA COELHO NETO

1. O que vocês compreendem por Educação do Campo? E o que constitui a identidade da escola do campo?
2. A escola tem promovido uma articulação com a Educação do campo? Como?
 1. Em sua opinião essa escola é uma escola do campo? Justifique a sua resposta.
 2. Que ações e práticas de Educação do Campo a escola tem desenvolvido?
3. Essas ações e práticas são orientadas por quais princípios e concepções?
4. Qual a concepção que você tem sobre currículo?
5. Como foi construído o currículo dessa escola?
6. O currículo da sua escola está articulado com as questões da Educação do Campo? Caso afirmativo, de que forma?
7. Que pautas da Educação do campo são incorporadas no currículo da escola?
8. Existe disciplinas específicas que tratam das questões da Educação do Campo?
9. Caso afirmativo que disciplinas são essas?
10. Elas tratam sobre o que?
11. Como foi o processo de inserção dessas disciplinas no currículo?
12. Em sua opinião, essas disciplinas têm possibilidades a afirmação da identidade da escola do campo?
13. Em sua opinião, essas disciplinas têm possibilidades a afirmação da identidade dos alunos?
14. Na sua concepção o que é currículo contextualizado à Educação do Campo? E como deve ser construído na concepção da Educação do Campo?
15. Qual a sua avaliação sobre as temáticas: Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política que foram diretamente trabalhadas como componentes curriculares durante o ano

- letivo de 2017 no chão das escolas do campo no município de Açailândia-MA?
16. A SME fez o acompanhamento pedagógico desses componentes na época em que estava sendo experimentados nas escolas do campo em 2017?
 17. Teve ou tem formação de professores para trabalhar com essas disciplinas na escola? Caso, afirmativo como foi/ e ou tem sido essa formação.
 18. Nas formações continuadas sobre a Educação do Campo no município de Açailândia-MA, qual a sua participação e atuação diante desse processo de formação?
 19. Qual a importância de trabalhar com essas disciplinas nas escolas do campo do seu município?
 20. Em sua opinião esses componentes devem permanecer no currículo das escolas do campo? Por quê?
 21. Que currículo está se configurando no chão da sua escola?
 22. Quais os desafios para materialização desse currículo no chão da sua escola?

Anexo VI: Termo Autorização Dos Pais Na Pesquisa

QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES DAS DUAS ESCOLAS: ESCOLA MUNICIPAL JOÃO DO VALE E ESCOLA MUNICIPAL COELHO NETO.



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

**Título do Projeto de Pesquisa: O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO COM A EDUCAÇÃO DO
CAMPO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS JOÃO DO VALE E ESCOLA COELHO
NETO**

**Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Terciana Vidal Moura E-mail:
tercianavidal@hotmail.com /tercianavidal@ufrb.edu.br**

**Pesquisadora co-responsável: prof^a Deuselina de Oliveira Silva Email:
deusinhapinho@gmail.com/ telefone (99) 991636467**

TERMO AUTORIZAÇÃO DOS PAIS NA PESQUISA

Prezados pais das Escolas Municipais João do Vale, e da Escola Municipal Coelho Neto,

Venho por meu deste, solicitar dos senhores e senhoras, a autorização de seus filhos e filhas por ser de menor idade, para a realização de um estudo conhecido como grupo focal, uma das técnicas de minha pesquisa de campo que ocorrerá nas Escolas Municipais João do Vale e Coelho Neto. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) intitulada, **o currículo das escolas do campo no município de Açailândia-MA: contribuições e desafios na construção do currículo contextualizado com a Educação do Campo nas Escolas Municipais João do Vale e Escola Coelho Neto.** Nesse sentido seus filhos estão sendo convidados/as a participar de uma atividade que se constitui numa pesquisa de mestrado profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), para isso precisa-se do consentimento de vocês pais para que seus filhos e filhas possam participar da pesquisa, e claro também que os estudantes que foram selecionados pela escola são alunos do 6º ao 9º e que todos foram consultados pela escola se gostaria de participarem desta pesquisa os mesmos disseram que sim. O grupo focal permite ao pesquisador(a) observar a interação entre os participantes, que podem manifestar uma opinião coletiva ou se dividir em subgrupos com ideias opostas. Nesse sentido a pesquisa tem por objetivo analisar o currículo, na perspectiva de um Documento Curricular das escolas do campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. Neste momento oportuno esclarecemos também aos pais que esse estudo será gravado durante todo o processo do estudo, um dos mecanismos utilizados para facilitar e dinamizar o estudo, ficando claro que este estudo que os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros. Não é necessário identificar-se. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa.

Atenciosamente,

Pesquisadora e orientadora: Profa. Dr^a Terciana Vidal Moura – UFRB
Pesquisadora: Profa. Mestranda Deuselina de Oliveira Silva - UFRB

QUESTÕES NORTEADORAS PARA O GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES DAS DUAS ESCOLAS: ESCOLA MUNICIPAL JOÃO DO VALE E ESCOLA MUNICIPAL COELHO NETO.

1. O que você entende sobre Educação do Campo?
2. Como você avalia o estudo na sua escola com esses componentes curriculares no ano de 2017 sobre Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia?

3. Na sua opinião a sua escola é uma escola do campo?
4. O que é Agroecologia? E qual sua importância para a humanidade?
5. Na sua opinião os componentes curriculares: Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política, deve permanecer no currículo da sua escola?

Muito obrigado! Agradecemos a sua participação de todos os educandos/as nesta pesquisa.

Anexo VII: Termo Autorização dos Gestores das Escolas João do Vale e Coelho Neto

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS JOÃO DO VALE E COELHO NETO.



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

**Título do Projeto de Pesquisa: O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO COM A EDUCAÇÃO DO
CAMPO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS JOÃO DO VALE E ESCOLA COELHO
NETO.**

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Terciana Vidal Moura E-mail:
tercianavidal@hotmail.com / tercianavidal@ufrb.edu.br

Pesquisadora co-responsável: prof.^a Deuselina de Oliveira Silva E-mail:
deusinhapinho@gmail.com/ telefone (99) 991636467

TERMO AUTORIZAÇÃO DOS GESTORES DAS ESCOLAS JOÃO DO VALE E COELHO NETO

1. Apresentamos aqui informações acerca do estudo que você está sendo convidada/o a participar:

Prezados, gestores das Escolas Municipais: João do Vale e Coelho Neto, vocês estão sendo convidados/as a participar de uma atividade que se constitui numa pesquisa de mestrado profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Essa pesquisa é fruto de uma inquietação observada no processo de construção da política de Educação do Campo no município que partiu das formações continuadas específicas para as escolas do campo desde então surge o debate nas formações continuadas a necessidade de se

ter um Documento Curricular das Escolas do Campo, atualmente está em fase de experimentação com a inserção dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. No entanto, a pesquisa tem por objetivo analisar o currículo, na perspectiva de um Documento Curricular das Escolas do Campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. Porém, gostaríamos de pedir sua contribuição nesta pesquisa respondendo com veracidade esta entrevista. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros. Não é necessário identificar-se. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa!

Atenciosamente,

Pesquisadora e orientadora: Profa. Dr^a Terciana Vidal Moura – UFRB
Pesquisadora: Profa. Mestranda Deuselina de Oliveira Silva - UFRB

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES DAS ESCOLAS MUNICIPAIS JOÃO DO VALE E COELHO NETO.

I SUJEITOS DA PESQUISA:

1. Nome: _____
1. Profissão: _____
2. Cargo que ocupa atualmente: _____ e há quanto tempo atua nesse cargo? _____
3. Idade: _____
4. Formação acadêmica: _____ instituição e qual período?

4. Município em que reside: _____
7. Município em que trabalha: _____
8. Regime de trabalho atual: () Efetiva () Contratada () Efetiva e contratada nos órgãos estadual () municipal () federal().

2. A PARTIR DESSE ENUNCIADO RESPONDA:

No município de Açailândia o debate sobre a Política de Educação do Campo tem avançado bastante desde 2010 até anos atuais, durante essa caminhada várias conquistas foram alcançadas uma delas a formação continuada específica nos polos para os educadores do campo, os seminários onde as escolas do campo na qual fez parte desses debates e a partir de então surgiu através Secretaria Municipal de Educação que as escolas do campo precisavam apresentar um Documento Curricular Especifico para incorporar no Documento Curricular do Município. Desde então o Grupo de Articulação de Educação do Campo do Município de Açailândia tem

se debruçado a construir essa proposta a partir das escutas nas escolas com a comunidade local e escolar sugerida pela SME, a partir do inventário da realidade das escolas do campo, nas intervenções dos professores nas formações continuadas, e nos seminários. A partir de então:

09. Qual a sua concepção sobre educação do campo? O que você entende sobre a Política Pública de Educação do Campo?

10. Na sua concepção que é currículo? E como deve ser construído na concepção da Educação do Campo?

11. Qual a sua avaliação sobre as temáticas: Educação do Campo, Agroecologia e Economia Política que foram diretamente trabalhadas como componentes curriculares durante o ano letivo de 2017 no chão das escolas do campo no município de Açailândia-MA?

12. Qual a sua percepção? A SME fez o acompanhamento pedagógico do ensino/aprendizado? Qual foi a sensação de trabalhar com essas disciplinas nas escolas do campo do seu município? Em sua opinião esses componentes devem permanecer no currículo das escolas do campo?

13. Nas formações continuadas sobre a Educação do Campo no município de Açailândia-MA, qual a sua participação e atuação diante desse processo de formação?

14. Que currículo está se configurando no chão Da sua escola?

15. Quais foram os desafios para materialização desse currículo?

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa.

Anexo VIII: Termo Autorização da Secretaria Municipal de Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA MARANHÃO /SME – GESTOR (A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DIRETORIA GERAL DE ENSINO, SETOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, TECNICO PEDAGÓGICO.



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

Título do Projeto de Pesquisa: O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS JOÃO DO VALE E ESCOLA COELHO NETO.

Pesquisadora responsável: Profª Drª Terciana Vidal Moura E-mail:
tercianavidal@hotmail.com /tercianavidal@ufrb.edu.br
Pesquisadora co-responsável: profª Deuselina de Oliveira Silva Email:
deusinhapinho@gmail.com/ telefone (99) 991636467

TERMO AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

2. Apresentamos aqui informações acerca do estudo que você está sendo convidada/o a participar:

Prezados, Gestor (a) Municipal de Educação, Diretoria de Ensino, Orientação pedagógica do Setor de Educação do Campo, Técnico Pedagógico, vocês estão sendo convidados/as a participar de uma atividade que se constitui numa pesquisa de mestrado profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que tem por objetivo, analisar o currículo, na perspectiva de um Documento Curricular para as escolas do campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. Essa pesquisa é fruto de uma inquietação observada no processo de construção da Política de Educação do Campo no município que partiu das formações continuadas específicas para as escolas do campo desde então surge a partir dos debates nas formações continuadas a necessidade de se ter um Documento Curricular para as escolas do campo, atualmente está em fase de experimentação com a inserção dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia provocado pelo Grupo de Articulação de Educação do Campo junto a Secretaria Municipal de Educação que tem apoiado esse debate no município. Nesse sentido a pesquisa tem por objetivo analisar o currículo, na perspectiva de um Documento Curricular das Escolas do Campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. No entanto, gostaríamos de pedir sua contribuição nesta pesquisa respondendo com veracidade esse presente questionário. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros. Não é necessário identificar-se. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa!

Atenciosamente,

Pesquisadora e orientadora: Profª. Drª Terciana Vidal Moura – UFRB
Pesquisadora: Profª. Mestranda Deuselina de Oliveira Silva - UFRB

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA MARANHÃO /SME – GESTOR (A) MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DIRETORIA GERAL DE ENSINO, SETOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, TECNICO PEDAGÓGICO.

I. SUJEITOS DA PESQUISA:

1. Nome: _____
1. Profissão: _____
2. Cargo que ocupa atualmente: _____ e há quanto tempo atua nesse cargo? _____
3. Idade: _____
4. Formação acadêmica: _____ instituição e qual período?

4. Município em que reside: _____
7. Município em que trabalha: _____
8. Regime de trabalho atual: () Efetiva () Contratada () Efetiva e contratada nos órgãos estadual () municipal () federal().

3. A PARTIR DESSE ENUNCIADO RESPONDA:

No município de Açailândia o debate sobre a Política de Educação do Campo tem avançado bastante desde 2009 até anos atuais, durante essa caminhada várias conquistas foram alcançadas uma delas, a formação continuada específica nos polos para os educadores do campo, os seminários onde as escolas do campo na qual fez parte desses debates e a partir de então surgiu através Secretaria Municipal de Educação que as escolas do campo precisavam apresentar um Documento Curricular do campo para incorporar na proposta curricular do município fundamentada nas orientações das leis educacionais, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense. Desde então o Grupo de Articulação de Educação do Campo do município de Açailândia tem se debruçado a construir um Documento Curricular democrática a partir das escutas nas escolas com a comunidade local e escolar sugerida pela SME, a partir do inventario da realidade das escolas do campo, nas intervenções dos professores nas formações continuadas, e nos seminários. A partir de então:

1. Qual a sua concepção de Educação do Campo? O que você entende sobre a Política Pública de Educação do Campo?
2. Na sua concepção que é currículo? E na concepção da Educação do Campo como o currículo deve ser construído?
3. Qual a sua avaliação sobre as temáticas: Educação do Campo, Agroecologia, Economia Política que estão sendo propostos para o currículo das escolas do campo?
4. A Secretaria Municipal de Educação tem a pretensão de dar continuidade as formações continuadas sobre Educação do Campo e Agroecologia?
5. Qual a relevância para o município o Documento Curricular Específico das Escolas do Campo?
6. Que currículo está se configurando no chão das escolas do campo no município de Açailândia?

6. Que desafios a secretaria tem enfrentado para materialização desse currículo contextualizado com
7. A Educação do Campo e Agroecologia?

Muito obrigado!

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa.

Anexo IX: Termo Autorização do Grupo de Articulação da Educação do Campo



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

TERMO AUTORIZAÇÃO DO GRUPO DE ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Título do Projeto de Pesquisa: **O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-MA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS JOÃO DO VALE E ESCOLA COELHO NETO.**

Pesquisadora responsável: Prof^a Dr^a Terciana Vidal Moura E-mail:
tercianavidal@hotmail.com / tercianavidal@ufrb.edu.br

Pesquisadora co-responsável: prof^a Deuselina de Oliveira Silva Email:
deusinhapinho@gmail.com/ telefone (99) 991636467

TERMO AUTORIZAÇÃO DO GRUPO DE ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL – GRUPO DE ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO- GAEC.

4. **Apresentamos aqui informações acerca do estudo que você está sendo convidada/o a participar:**

Prezados, coordenadores pedagógicos, gestores e professores que fazem parte do Grupo de Articulação da Educação do Campo no município de Açailândia-MA, vocês estão sendo convidados/as a participar de uma atividade que se constitui numa pesquisa de mestrado profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que tem como objetivo analisar o currículo, na perspectiva de um Documento Curricular das Escolas do Campo a partir da implementação dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia. Essa pesquisa é fruto de uma inquietação observada no processo de construção da Política de Educação do Campo no município que partiu das formações continuadas específicas para as escolas do campo desde então surge a partir dos debates nas formações continuadas a necessidade de se ter um documento Curricular das Escolas do Campo, atualmente está em fase de experimentação com a inserção dos componentes curriculares: Educação do Campo, Economia Política e Agroecologia provocado pelo Grupo de Articulação de Educação do Campo – GAEC, junto a Secretaria Municipal de Educação que tem apoiado esse debate no município. Neste sentido, gostaríamos de pedir sua contribuição nesta pesquisa para participar da entrevista individual que com certeza consentida com toda a veracidade. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Apenas os pesquisadores terão acesso a estes registros. Não é necessário identificar-se. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa!

Muito obrigado!

Atenciosamente,

Pesquisadora e orientadora: Profa. Dr^a Terciana Vidal Moura – UFRB
Pesquisadora: Profa. Mestranda Deuselina de Oliveira Silva - UFRB

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL – GRUPO DE ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO- GAEC.

II. SUJEITOS DA PESQUISA:

1. Nome:

1. Profissão: Professor

2. Cargo que ocupa atualmente: e há quanto tempo atua nesse cargo?

4. Formação acadêmica: instituição e qual período?

4. Município em que reside:

7. Município em que trabalha:

8. Regime de trabalho atual: () Efetiva () Contratada() Efetiva e contratada nos órgãos

estadual () municipal () federal().

2. A PARTIR DESSE ENUNCIADO RESPONDA:

No município de Açailândia o debate sobre a Política de Educação do Campo tem avançado bastante desde 2010 até anos atuais, durante essa caminhada várias conquistas foram alcançadas uma delas a formação continuada específica nos polos para os educadores do campo, os seminários onde as escolas do campo na qual fez parte desses debates e a partir de então surgiu através Secretaria Municipal de Educação que as escolas do campo precisavam apresentar um Documento Curricular para incorporar no Documento Curricular do município. Com o que orientam as nossas leis educacionais, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), evidenciando seu potencial formativo, humanizador, criativo e inovador. Desde então o Grupo de Articulação de Educação do Campo do município de Açailândia-MA, tem se debruçado a construir essa proposta a partir das escutas nas escolas com a comunidade local e escolar sugerida pela SME, a partir do inventario da realidade das escolas do campo, nas intervenções dos professores nas formações continuadas, e nos seminários. A partir de então:

1. Qual a sua concepção de Educação do Campo? O que você entende sobre a Política Pública de Educação do Campo?
2. Na sua concepção que é currículo? E na concepção da Educação do Campo como o currículo deve ser construído?
3. Qual a sua avaliação sobre as temáticas: Educação do Campo, Agroecologia que estão sendo propostos para o currículo das escolas do campo?
4. Como surgiu o Grupo de Articulação da Educação do Campo? Com qual intenção?
5. Qual a relevância para o município com o Documento Curricular específico das escolas do campo? Qual a sua inserção?
6. Que currículo está se configurando no chão das escolas do campo no município de Açailândia na sua concepção?
7. Que desafios estão enfrentando para materialização desse currículo no chão das escolas do campo?

Agradecemos a sua participação nessa pesquisa.

APÊNDICES

Apêndice I: Nota Técnica Sobre a Inserção do Componente Curricular de Agroecologia nas Escolas do Campo do Município Açailândia, Maranhão

NOTA TÉCNICA SOBRE A INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO AÇAILÂNDIA, MARANHÃO

Esta nota técnica tem por objetivo subsidiar a discussão e o entendimento sobre a inserção da Agroecologia na proposta de Educação Municipal como Componente Curricular a ser estudado da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Entende-se que a Secretaria Municipal de Educação tem interesse em adequar suas propostas pedagógicas às especificidades do campo, articulado às competências gerais da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, aprovada em 2017, que foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, com base na promoção dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21.

Ressalta-se que os princípios da Educação do Campo, reconhecidos pelo Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, orienta o respeito e valorização da diversidade, incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

O Componente Curricular de Agroecologia se vincula essencialmente ao que é a perspectiva da Educação do Campo, entendendo que o campo é “mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (PARECER 36/2001. p. 1).

Vale ressaltar que por mais que Agroecologia e Ciências da Natureza sejam componentes curriculares muito próximos, seus objetivos se complementam, mas não se fundem. Compreendemos que as Ciências da Natureza objetivam construir uma cultura científica efetiva, que permita ao indivíduo a interpretação e compreensão do universo, a sua evolução, suas transformações e as interações que nele se apresentam. Pretende também compreender a linguagem científica em suas diferentes representações, possibilitando o desenvolvimento, a integração e interação sujeito e meio, estabelecendo comunicação e aprimoramento de tecnologias. Já a Agroecologia é uma forma de conhecimento que pretende superar os danos causados à biodiversidade e à sociedade como um todo pela prática da **monocultura**, do emprego dos **transgênicos**, dos **fertilizantes industriais** e dos **agrotóxicos** e tem como objetivo ampliar a compreensão acerca dos modelos de agricultura presentes em nossa formação social, apresentando os diferentes processos produtivos, as formas de organização do trabalho e relações estabelecidas com a natureza, reafirmando alternativas produtivas saudáveis para os seres humanos e para o meio ambiente.

No tocante à garantia dos direitos de aprendizagens dos estudantes do campo, compreendemos que eles seriam ampliados, pois teriam acesso a saberes e conhecimentos que lhes são úteis e necessários para pensar a própria existência, a partir do local onde vivem, resgatando saberes das comunidades e projetando seu futuro profissional no campo.

Vale ressaltar que é importante refletir sobre onde e como inserir esse Componente Curricular de estudo. Observa-se um conjunto de possibilidades dentre as quais a Agroecologia seria inserida na Educação Infantil, a partir do campo de experiências: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Do primeiro ao quinto ano poderia ser redimensionada a carga horária de Ciências da Natureza e de sexto ao nono ano poderia ser inserida na parte diversificada do currículo, sendo necessário redimensionar a carga horária de Língua Inglesa, que também compõe a parte diversificada.

Ressaltamos que já existem outras iniciativas em curso nos estados da Bahia, Paraná e Ceará, em que a Agroecologia foi inserida no currículo da Educação Básica das escolas do campo e está em fase de experimentação e com avaliações positivas por representar uma inovação, que tem incidido positivamente no aprendizado dos estudantes.

No Município, esse caminho vem sendo construído coletivamente a alguns anos. De 2011 a

2015, aconteceram algumas importantes atividades: o I Encontro de educadores e educadoras das escolas do campo do município; o II Seminário de Educação do Campo; a realização de dois encontros de crianças e adolescentes do campo e a participação destes sujeitos em encontros e seminários a nível estadual e federal. Em 2017, foi desenvolvida nas escolas a primeira experiência de trabalho com as disciplinas diversificadas; **Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política**, acúmulos que poderão servir de base para pensar a especificidade da formação dos sujeitos do campo.

Espera-se que os elementos abordados pela inserção do Componente Curricular de Agroecologia nas escolas do campo do Município Açailândia-Maranhão ofereçam a consistência necessária para evidenciar seu potencial formativo, humanizador, criativo e inovador, pretendendo alcançar, no tocante à formação dos sujeitos, uma perspectiva integral, coadunando com o que orientam as nossas leis educacionais, a Base Nacional Curricular Comum- BNCC e o Documento Curricular do Território Maranhense.

Bibliografia:

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C., JESUS, S.M.S.A. **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004, p. 13-52.

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Dionara Soares. **Agroecologia na Educação Básica: questões propositivas de conteúdo e metodologia**. São Paulo, Expressão Popular, 2017.

Apendice II: Proposições Gerais Para a Educação do Campo Componente Curricular Agroecologia



**PREFEITURA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Proposições Gerais para a Educação do Campo

Componente Curricular Agroecologia

Redatores: Deuselina de Oliveira Silva, Francisco do Livramento Andrade, Luis Antonio Lima e Silva, Maria Divina Lopes, José Antônio Ribeiro Silva, Ruan Francisco do Nascimento Silva, Nara Sanaélia.

Colaboradora: Prof.^a Rute Pereira

Apoio: Natal da Silva dos Santos, Naura Lucia Mendonça.

Açailândia-2019

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO -----	4
2. TRAJETÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO -----	5
2.1 Marcos Legais da Educação do Campo -----	6
2.2. Situação da Educação do Campo no Maranhão. -----	8
2. 3. Diagnóstico da Educação do Campo em Açailândia -----	11
2.3.1 APROFUNDANDO A COMPREENSÃO SOBRE O PERFIL DAS COMUNIDADES -----	13
2.3.2 Perfil das escolas do campo no município de Açailândia-----	15

2.3.3. Aprofundando sobre o perfil dos (as) educandos/as-----	
21	
3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA-----	23
3.1 Eixos articuladores: Terra, Trabalho e Direito-----	28
4. CONTEÚDOS E PROPOSIÇÕES GERAIS EXTRAÍDAS DA REALIDADE-----	30
5. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO-----	33
5.1 Educação de Jovens e Adultos no campo-----	35
5.2 Educação infantil e Infâncias do campo-----	36
5.3 Organização das experiências de aprendizagens no currículo da educação infantil no campo-----	39
6. MATRIZ CURRICULAR E DIREITOS DE APRENDIZAGENS DOS EDUCANDOS/AS DE 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DO CAMPO-----	41
6.1 Direitos de aprendizagens dos conhecimentos – Linguagens-----	43
6.2 Direitos de aprendizagens dos conhecimentos – Matemática-----	44
6.3 Direitos de aprendizagens dos conhecimentos – Ciências da natureza-----	44
6.4 Direitos de aprendizagens dos conhecimentos – Ciências Humanas-----	45
7. MATRIZ CURRICULAR DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DO CAMPO-----	46
7.1 Panorama geral do componente curricular Arte-----	46
7.2 Panorama geral do componente curricular Língua Portuguesa-----	47
7.3 Panorama geral do componente curricular Língua estrangeira Moderna – Inglês-----	47
7.4 Panorama geral do componente curricular Educação Física-----	47
7.5 Panorama geral do componente curricular Ensino Religioso-----	48
7.6 Panorama geral do componente curricular História-----	48
7.7 Panorama geral do componente curricular Geografia-----	48
7.8 Panorama geral do componente curricular Ciências da Natureza-----	48
7.9 Panorama geral do componente curricular Ciências Humanas-----	49
1.10 Panorama geral do componente curricular Matemática-----	49
8. PARTE DIVERSIFICADA-----	50

8.1 Panorama geral do componente curricular Agroecologia-----	50
8.2 Organizador Curricular de Agroecologia-----	51
9. EIXOS TEMÁTICOS A SEREM DESENVOLVIDOS NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DO CAMPO-----	58
10. EIXOS TEMÁTICOS A SEREM DESENVOLVIDOS NO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO-----	60
11. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO-----	63
12. AVALIAÇÃO E PRÁTICAS DE ENSINO-----	68
13. REFERÊNCIAS-----	69

1. APRESENTAÇÃO.

O presente Documento Curricular visa ser um referencial para as escolas situadas em áreas do campo no município de Açailândia-Maranhão. A mesma buscará atender uma demanda específica da população municipal, considerando a realidade cultural, organizacional e sociopolítica, em que a própria está inserida, com vistas ao cumprimento do que preceitua a Constituição Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), as quais garantem a educação como direito de todos e o reconhecimento da diversidade do campo, estabelecendo orientações para atender às suas especificidades.

Entende-se que para se ter uma oferta educacional de qualidade para as populações residentes no meio rural é necessário que haja comprometimento com uma política de educação embasada nas leis federais, mas que atenda às especificidades e diversidades da população brasileira. Nesse sentido, essa proposta está embasada legalmente na legislação federal, sob orientação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, cujo *Art. 3º* indica que

o Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (CNE/CEB, 2002).

Esta proposta segue, então, os referenciais curriculares para a Educação no e do Campo e se apoia na Lei 9394/96 – LDB, que em seu artigo 26 aponta a concepção de uma base

nacional comum e de uma formação básica do cidadão, que contemple as especificidades regionais e locais.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

A expectativa é que esta produção seja mais uma ferramenta nas mãos dos que trabalham, para que assim o campo Açailandense produza, além da diversidade de alimentos, experiências educativas que nutram, dinamizem e recriem nossa cultura, nossa política e nossa história, orientando a construção de novos caminhos que nos permitam ter e fazer uma educação de qualidade para que os sujeitos envolvidos enriqueçam sua imaginação e se tornem capazes de serem agentes transformadores de si mesmo e do meio social, local e global no qual estão inseridos.

2. TRAJETÓRIA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Elaborar um panorama do contexto e trajetória histórica da Educação do Campo necessariamente implica em fazer um breve histórico da "Educação Rural no Brasil", de modo que enfatize os elementos complicadores e facilitadores do processo de construção dessa educação que hora ousamos chamar de Educação do Campo.

Por mais que o campo brasileiro tenha passado por várias mudanças nos últimos 30 anos, o povo que vive e trabalha no campo mantém raízes culturais e política peculiares de um jeito de viver, de trabalhar e de (re)produzir a existência de forma distinta do mundo urbano, ainda que haja níveis parecidos de contradições. Na diversidade do campo brasileiro ainda encontramos diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, espaço, meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.

É nos processos de produção e reprodução da existência que os sujeitos do campo vão também se produzindo como construtores de sua própria história. É nesse contexto que se configura a luta por terra, trabalho e educação que difere da formação escolar, a qual historicamente vem sendo pensada e ofertada aos sujeitos do campo, considerados em muitas produções teóricas e artísticas como “jecas” e atrasados.

A partir da atuação dos movimentos sociais do campo, iniciam-se também as lutas por escola de qualidade que comungue com as necessidades dos sujeitos camponeses, os quais

passam a não se reconhecerem mais nessa identidade de caipiras atrasados e desprovidos da capacidade de participar ativamente dos processos de elaboração e construção da educação, que deve ser desenvolvida nos espaços onde estão inseridos socialmente.

A Educação do Campo entende que o campo é “mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (PARECER 36/2001. p. 1).

Esta breve exposição, parte do universal para o particular, ou seja, da compreensão da Educação do Campo em âmbito nacional, os avanços e conquistas refletidos na política pública e nas ações de projetos fundamentais como Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária - PRONERA e Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo – PROCAMPO, abordando ainda os aspectos dessa construção no estado do Maranhão e no município de Açailândia.

2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A partir de 1930, foi consolidada a ideia de um grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, onde predominou uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades, não da população do campo, mas daqueles que o dominavam; bastando, nesta concepção, uma educação rudimentar, que ensinasse a uns poucos a ler, escrever e contar, o treinamento de mão de obra e que impregnasse no espírito do brasileiro a vocação histórica para o ruralismo que era preconizada para o país.

Do Estado Novo à Ditadura Civil Militar de 1964, o que vemos é criação de diversos programas e políticas, em articulação com os Estados Unidos, que sob a prerrogativa de “desenvolvimento do país” tinham como principal objetivo o ajustamento do indivíduo ao meio rural, para fixação dos elementos de produção, que ao lado do caráter discriminador do combate à praga do urbanismo, assumia caráter nitidamente preventivo contra a desordem social.

Com a Constituição Federal de 1988 houve uma "adequação" da educação às singularidades culturais e regionais, que foram reforçadas pela nova LDB (9.394/96) onde há uma desvinculação da escola rural da escola urbana, com destaque para as “adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. No entanto, esses avanços na letra da lei não seriam materializados sem que houvesse muita luta por parte dos trabalhadores do campo organizados.

Os movimentos sociais foram os maiores protagonistas da luta por uma Educação do Campo e, a partir do final dos anos 1980, iniciam uma pressão social para que esta seja pauta dos temas estratégicos com o intuito de redemocratizar o país. Constituiu-se, então, uma grande articulação entre os sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias no campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais da educação, setores da Igreja Católica identificados com a Teologia da Libertação e as organizações ligadas à reforma agrária, tendo como objetivo o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo. Vale destacar as ações educativas desenvolvidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, pelas Comissão Pastoral da Terra – CPT e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG e pelo Movimento de Educação de Base - MEB, que desencadearam importantes processos.

Diante disso, pode-se elencar uma relação de lutas e acontecimentos, promovidos pelos movimentos sociais protagonista desta história que foram de fundamental importância para o desenvolvimento da Educação do Campo, eles são:

- 1997 - I ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, promovido pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), em julho de 1997, em Brasília, e que contou com a parceria de várias entidades;
- 1998 - Criação do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; I Conferência Nacional por uma Escola Básica do Campo, ocorreu em Luziânia-GO, em junho de 1998, as entidades promotoras (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB) assumiram a tarefa de dar continuidade à mobilização nacional desencadeada pelo processo de preparação e de realização da referida conferência. Com isso é possível afirmar que essa conferência foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação, que considere em seus conteúdos e na metodologia a diversidade e especificidades do campo.

Após a Conferência Nacional, em 1998, entidades parceiras perceberam que o processo estava apenas começando e que era necessário ter continuidade. Para isso constituíram a “*Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo*”, com sede em Brasília. Das diversas reuniões realizadas surgiram iniciativas que foram tomando corpo. Entre elas, estava uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento das

reflexões sobre a educação básica do campo, além de seminários nacionais e estaduais.

- 2002 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e instituída pela resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.

Vários outros eventos de níveis nacional, regional e estadual contribuíram de forma significativa para a consolidação da chamada Educação do Campo e há ainda muitos convênios, projetos, iniciativas e experiências sendo desenvolvidas por diversos agentes sociais com o intuito de fortalecê-la.

Em relação às experiências mais significativas em Educação do Campo na esfera governamental e não governamental pode-se destacar: 1. O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola): Programa Escola Ativa, desenvolvido no Nordeste do Brasil em 1997, hoje com um novo nome (ESCOLA DA TERRA) e com uma nova roupagem; 2. Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação): curso de formação de nível médio e à distância para professores não habilitados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; 3. Programa de Alfabetização Solidária, desde 1996; 4. Ensino tecnológico da Rede de Educação Profissional Federal (escolas agrotécnicas); 5. Experiência com o ProJovem em São Paulo, criado em 1996, utilizando a Pedagogia da Alternância, com o objetivo de assessorar jovens na sua formação como empresários rurais; 6. Nucleação (agrupamento) das escolas rurais, implantada a partir de 1975; 7. Ações educativas não governamentais: Escolas Família Agrícola (EFAs), em meados dos anos 1960, escolarização não-formal através de cursos de iniciação profissional. Regime de alternância; Casas Familiares Rurais, primeiras experiências entre 1989 e 1990, em pedagogia da alternância; Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAS); Projetos educacionais do MST e outros movimentos sociais do campo.

Este conjunto de ações, programas e políticas veio acompanhado de um importante esforço de formulação acerca da Educação do Campo, encabeçado por movimentos sociais e universidades, em que se estabelece “um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestada desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações” (CALDART; 2004, p. 17).

Defende-se, assim, que a Educação do Campo, sua concepção, conteúdo e forma devem ser pensados pelos próprios sujeitos que vivem no e do campo, enfatizando os diversos

elementos de sua formação histórica, política e cultural, sem perder de vista os elementos comuns e necessários à efetiva formação do sujeito do campo.

Em contraposição à Educação Rural e seus pacotes educacionais desprovidos de elementos que valorizam a produção agrícola, a cultura camponesa e o espaço rural como um espaço com possibilidades de construção de valores e conhecimentos. A Educação do Campo vem se construindo, através das lutas dos movimentos populares e sociais que juntos aos camponeses, articulam o trabalho produtivo a educação, não admitindo modelos externos que não comunguem com a real necessidades dos sujeitos em construção e está intrinsecamente ligada a um projeto popular de sociedade, que se inspira na solidariedade e dignidade dos camponeses.

Neste sentido é possível perceber que o objetivo e os sujeitos desta construção se remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais, evidenciando um embate entre projetos de campo e lógicas de agricultura, que implicam diretamente na construção de um projeto de sociedade e nas concepções de: políticas públicas, educação e formação humana.

2.2 SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO.

O Estado do Maranhão situa-se na região Nordeste, ocupando uma área de 333.365,6 Km², possuindo uma estrutura política constituída por 217 municípios e uma população de 6.575.589 habitantes, segundo o censo do IBGE 2010. Desse total, 48,8% vive na zona rural. É tido como um dos estados de maior população rural do país, porém com uma estrutura fundiária fortemente concentrada, característica que também se expressa em relação ao poder econômico, jurídico e midiático, que está circunscrito nas mãos de um pequeno grupo.

No tocante à educação dos camponeses o quadro se torna ainda mais desafiador, pois a mesma sempre foi vista como rudimentar, mera ferramenta de preparação para o trabalho, permeada pela compreensão de que o camponês não necessitava de educação escolar para exercer o trabalho com a terra, impondo-lhe uma única função social. Nota-se que a situação educacional maranhense foi marcada por barreiras, que materializaram o acesso restrito, a precarização, a má qualidade da educação ofertada no estado, pois por muito tempo teve que conviver com “a falta de verbas para a aquisição de livros, construção de prédios escolares ou a própria formação inicial e continuada de professores” (BORGES; SILVA; MENDES,

s/d, p. 2).

Ao longo dos anos, a ausência de continuidade de políticas públicas, decorrente das trocas de governo, impõe muitas dificuldades aos avanços no acesso e melhoria da qualidade da educação maranhense, como pode ser observado nos dados do Plano Estadual de Educação do Maranhão (2013), que mostra a redução da oferta de vagas para o ensino fundamental das séries iniciais e um discreto aumento nas finais, entre os anos 2000 e 2012.

Para os anos iniciais (1^a a 4^a série), em 2000, foram ofertadas 1.060.679 vagas pelo sistema público de ensino (municipal, estadual e federal), sendo que, em 2012, esse número caiu para 659.461, já para as séries finais, em 2000, foram oferecidas 482.300 vagas e, em 2012, 537.439, ou seja, houve uma queda de 37,82% no Fundamental menor e um aumento de 10,25 % no Fundamental maior, que tem conseguido abarcar 97,9% da população de 6 a 14 anos.

No entanto, a insuficiência histórica da política educacional para o campo é evidenciada neste mesmo Plano Estadual (2013, p. 33) quando afirma que “(...) a educação em áreas rurais é historicamente marcada pela ausência de políticas educacionais que garantam no currículo escolar e na experiência da educação formal, as especificidades da realidade de crianças, jovens e adultos do campo”.

Dados do IBGE (2010) demonstram que cerca de 2.425.955 milhões de pessoas vivem na zona rural do estado, cerca de um terço da população. Na constituição do campo maranhense, destaca-se um conjunto de populações organizadas em territórios como: assentamentos constituídos por entidades, sindicatos rurais e movimentos sociais como o MST, comunidades quilombolas, áreas indígenas, áreas extrativistas, assim, como áreas ribeirinhas. Muitas dessas populações se auto organizam ou são ordenadas por entidades coletivas de expressão local, estadual e/ou nacional, dotando o campo maranhense de grande diversidade cultural, social, política e econômica.

Tendo isso em vista, é importante refletir sobre a relevância que o campo adquire no estado do Maranhão e no que implica a ausência de políticas educacionais que garantam um currículo abarcador das especificidades destas populações, que poderia potencializar exponencialmente diversos processos sociais e produtivos, fortalecendo o estado como um todo. Ao contrário, no que se refere à educação para essas populações, historicamente ela pode contar com pouco investimento, considerando que as escolas existentes nessas áreas,

segundo Macedo e Coutinho (2013), “em sua grande maioria são escolas do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, são poucas as escolas que têm o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e menos ainda, as que ofertam o Ensino Médio” (p. 4).

Para que possamos dimensionar a gravidade da situação referente a educação destinada aos povos do campo, de acordo com o QEdu (2018), entre 2010 e 2017 houve o fechamento de 1.714 escolas públicas de níveis fundamental e médio localizadas na área rural, passando de 9.451 estabelecimentos, para 7.733. Analisando o número de matrículas no mesmo período, nota-se uma queda de 14,5% no número de matrículas para alunos do ensino fundamental e médio em escolas nas zonas rurais do estado (em 2010, foram feitas 584.861, enquanto que em 2017 foram feitas 499.817). Verificando-se ainda mais de perto, podemos constatar justamente nas análises de Macedo e Coutinho (2013), de que a educação oferecida para o campo se concentra majoritariamente no Ensino Fundamental, principalmente no Ensino Fundamental menor, representando 53,3 % das matrículas, e que o Ensino Médio praticamente não é ofertado no campo, representando apenas 9,4% das matrículas, em 2017.

Os dados do QEdu (2018) apontam, ainda, para a necessidade de ações urgentes que garantam aos povos do campo o inalienável direito à educação, em todas as modalidades e níveis de ensino, fortalecendo, inclusive, o acesso a outros direitos, aos quais a população do campo tem dificuldade em acessar, tais como: a saúde, cultura e incentivos à produção.

Segundo Miranda e Rodrigues (2010, p. 15) “o Maranhão está entre os estados que possui mais pobreza no Brasil. É onde se encontra os maiores índices de analfabetismo, repetência e evasão escolar”. Um quadro que aos poucos vem sendo revertido, mas que em 2010, o CENSO apontava como alarmante, pois 23% da população era analfabeta, sendo que no campo este montante representava 41,3% das pessoas.

Situar a Educação do Campo no Maranhão exige contextualizá-la nos aspectos históricos, geográficos e socioeconômico. A marca histórica da educação em áreas rurais traz os sinais da negação de políticas educacionais que garantam um currículo escolar contextualizado na materialidade e diversidade da população camponesa, da infância à fase adulta. Vale ressaltar que em grande parte dos municípios a agricultura é uma das principais bases econômicas, demonstrando a necessidade de pensar estrategicamente a educação dessas regiões.

No atual contexto, a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, por meio

da¹³Supervisão de Educação do Campo - SUPEC, está realizando a pesquisa, sistematização e projeção de uma política estadual de Educação do Campo no Maranhão, que passa pela criação das escolas em áreas de assentamento por meio de decreto, a realização do diagnóstico, a gestão dos programas federais, a definição do apoio financeiro às Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícola por meio de Termo de Fomento e a realização do III Seminário de Educação do Campo, o que demonstra um certo comprometimento com a ampliação e efetivação da política da Educação do Campo no estado. Para isso, destaca-se a organização do Grupo de Trabalho para elaboração dos Referenciais Curriculares da Educação do Campo, iniciativa que comunga e inaugura neste âmbito a abertura para a participação do Movimento Social e das Instituições de Ensino Superior nas tomadas de decisões neste campo.

Segundo os dados do Censo (2016), no tocante à oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio em escolas localizadas em áreas quilombolas e assentamentos, das 332 escolas estaduais em áreas rurais, o Maranhão possui 16 em áreas de assentamento, 09 escolas quilombolas, 18 casas familiares rurais e 19 escolas famílias agrícolas com um atendimento baseado em metodologias específicas voltadas para a realidade da população do campo. Esses dados revelam que, por mais que a oferta de educação aconteça, ela ainda é bastante incipiente e não atende à demanda e as necessidades dos sujeitos camponeses enquanto cidadãos de direito. A luta dos movimentos populares, sindicatos e organizações sociais como o Movimento Sem Terra tem impulsionando o Estado a ampliar o acesso a uma política educacional que vise garantir o direito dos camponeses em obter acesso a uma educação emancipatória.

2.3 DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM AÇAILÂNDIA.

Aqui na cidade onde moro, a cada nascer do sol, cresce uma nova
esperança, anseios de um povo, que fala por nós.

(Hino da cidade, Luís Fernando & José Carlos (Zézão))

Cada povo expressa as marcas do seu lugar, traz os traços de sua história individual que se mistura às diferentes histórias coletivas e ao contexto econômico, político e sociocultural no qual está inserido. Açailândia tem muitos acúmulos e contradições em seu

¹³ Tem como objetivo garantir a efetivação de políticas educacionais de Educação do Campo, como direito inalienável, respeitando os múltiplos sujeitos do campo, nas suas especificidades e

percurso histórico, que teve início muito antes da sua criação oficial. É uma cidade jovem, possui menos de quatro décadas, tendo sua emancipação apenas em 1981.

Segundo os dados do IBGE de 2015, Açailândia é o oitavo município mais populoso do Maranhão, com um total de 109.685 habitantes, desses 24% vivem no campo, cerca de 27 mil pessoas. O principal segmento econômico do município são a pecuária e a indústria siderúrgica e, em 2002, chegou a ocupar o posto de segunda maior economia do estado, sendo que atualmente ocupa o quarto lugar. Todavia, percebe-se uma riqueza ainda bastante concentrada e isso reflete ainda mais no campo, onde se observa: a precária qualidade dos serviços públicos, a insuficiente infraestrutura que é disponibilizada para a população e os menores índices de escolaridade, como também qualificação profissional. Analisamos ser extremamente importante considerarmos essas marcas históricas e materialidade da vida das populações do campo nesse Documento Curricular.

No tocante aos aspectos sociais, segundo as informações das escolas, as famílias são multirraciais, de origem do Nordeste e Norte, sendo uma parte significativa com renda e escolaridade extremamente baixa e poucas alternativas de trabalho e geração de renda, pois sobrevivem do trabalho precarizado em algumas empresas rurais, nas fazendas ou na produção de agricultura de subsistência. A maioria dessas comunidades têm garantido o acesso ao ensino fundamental pelo município, porém o acesso a saúde é bastante precário e a educação média e superior é frágil e/ou inexistente.

No que diz respeito à infraestrutura e outros direitos essenciais, esses lugares disponibilizam de poucos espaços culturais e de lazer, escasso acesso às técnicas e tecnologias, sendo que as pessoas trabalham de forma precária e muitos são submetidos a níveis profundos de exploração. Esses territórios, em sua grande maioria, estão sitiados pelo monocultivo do eucalipto, soja e pela pecuária, o que provoca a degradação e contaminação do solo e da água. Algumas comunidades possuem um alto índice de casamento e gravidez na adolescência e em alguns casos há indícios de abuso infantil e prostituição, o que provoca uma desestruturação familiar. Nota-se que há poucas experiências de beneficiamento e comercialização organizada de alimentos nessas comunidades, apresentam limites nos processos de trabalho coletivo, possuem moradias, em sua grande maioria, básicas e/ou precárias com pouca mobília.

Este inventário preciso da realidade se faz necessário por entendermos que a escola

não acontece separada da vida e que essas condições materiais refletem diretamente no contexto escolar. Neste sentido, é preciso que a educação enfrente cotidianamente essas questões, animando e incentivando essa nova geração de sujeitos a ter participação social reivindicativa e ativa, que projete vida digna nos lugares onde vive e estuda.

No que se refere às escolas, em seus aspectos estruturais e pedagógicos, possuem estruturas básicas e somente em alguns casos apresentam insuficiência e/ou até condições bem precárias. As escolas possuem um razoável acesso a livros didáticos e paradidáticos, têm um calendário bimestral de planejamento, seus educadores e educadoras, cuidadores/as, gestores/as e supervisores acessam as capacitações oferecidas pela SME há uma progressiva elevação do índice de formação desses profissionais, mas ainda há rotatividade em algumas escolas, o que tem enfraquecido a continuidade dos planos de formação que são esboçados de acordo com cada realidade.

No tocante à alimentação escolar, observa-se que é necessário ter um processo mais consistente de garantia da alimentação, sendo que parte da mesma poderia ser adquirida na própria comunidade, se estiver disponível, fomentando a produção comunitária. As escolas, em sua maioria não disponibilizam de laboratórios científicos e tecnológicos, a ausência de bibliotecas, espaços de esporte e lazer e ainda são poucas as experiências de trabalhos extraclasse envolvendo hortas, hortos e outras ações que podem estimular a participação da comunidade na escola e um maior envolvimento dos alunos em projetos vinculados a materialidade de suas vidas.

Em se tratando da organização curricular, os tempos educativos e o calendário escolar seguem a orientação geral da rede e todas as escolas afirmam trabalhar com a Base Nacional Curricular Comum, que é estabelecida pelo MEC, através de um rol de conteúdos disponibilizado pela SME a cada período. Porém, em muitas realidades são feitas algumas adaptações ou são construídas outras experiências formativas, pensadas e implementadas de forma autônoma pelas escolas. Observamos que, em geral, estas escolas possuem princípios orientadores das práxis educativas que passa pela **gestão democrática, auto-organização dos estudantes e participação da comunidade.**

2.3.1 APROFUNDANDO A COMPREENSÃO SOBRE O PERFIL DAS COMUNIDADES

A maioria das famílias das comunidades nas quais se encontram as escolas trabalham com agricultura ou pecuária, seja nas suas próprias terras, nas fazendas ou nas empresas rurais da região. Muitas produzem a existência a partir da agricultura familiar, cultivando culturas sazonais, produzindo e criando pequenos animais nos quintais. Percebe-se um potencial agrícola elevado no campo do município, principalmente na produção de milho, arroz, soja, feijão, mandioca, amendoim, criação de animais de pequeno porte, criação de bovinos, especialmente em comunidades mais antigas, onde as famílias possuem a terra essa criação é em maior proporção.

A maioria das famílias são oriundas de Açailândia, de outras regiões do Maranhão e/ou de outros estados do Nordeste e Norte. A principal fonte de renda é a agricultura e a criação de animais de pequeno porte. No que diz respeito à situação econômica enfrentam muitas dificuldades, haja visto não haver políticas públicas que promovam o desenvolvimento satisfatório da agricultura familiar camponesa, sobretudo, que envolva a juventude e as mulheres. Programas de créditos de incentivo são pouco acessados e a maioria das famílias contam também com o programa social do Governo Federal: Bolsa Família, para complemento de renda.

A cultura local se dá pelo hábito de reunir-se para comemorar aniversários, jogos esportivos, celebrações religiosas (católica, evangélica, matrizes africanas) e demais festas da comunidade. Onde existem bares, esses têm a participação feminina, mas são mais frequentados pelos homens. Há venda de bebidas alcoólicas, cigarros, alimentos e materiais diversos em quase todas as comunidades.

Nas comunidades mais tradicionais há forte expressão da cultura camponesa por parte da geração mais velha, mas os jovens demonstram bastante características da juventude urbana em geral. As famílias residem em agrovilas, fazendas, chácaras ou pequenas propriedades, algumas participam de grupos formais organizados na comunidade e se mantêm inseridas nos processos organizativos e de luta dos movimentos que atuam no campo da região: Movimento Sem Terra, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, pastorais e Justiça nos Trilhos. Em parte dessas famílias ainda existe consciência de que foi a luta e organização popular que possibilitaram a conquista da terra e outros direitos. Nota-se que existem demandas organizativas e formativas nessas comunidades que passam pela cooperação, projetos de geração de renda e ocupacionalidades, projetos culturais, esportivos, capacitações

socioambientais, produção saudável de alimentos, educação e saúde.

Algumas comunidades sofrem bastante influência do agronegócio, através da plantação de eucalipto, soja, milho e criação de gado leiteiro. Empresas como a Vale e Suzano adotam uma política de boa vizinha, disponibilizando algumas ações e pequenos projetos que não amenizam os conflitos, mas são voltados para garantir a adesão das comunidades que estão no entorno. As famílias têm acesso à cultura, formação e informação através dos meios de comunicação: televisão, rádio, internet, jornais, carregados de aspectos da vida urbana, música, dança e cultura de massa e também através de outras organizações populares e instituições com quem estabelecem relações: Movimento Sem Terra, STTR, Justiça nos Trilhos, partidos políticos, prefeitura Municipal, secretarias, religiões católica, evangélica e matriz africana. Muitas vezes essas comunidades são vítimas de preconceitos e sentimentos de inferiorização por serem do campo.

Sobre a organização interna, observa-se que é necessário aumentar o nível de organização e participação, aprofundar o entendimento de quais são os espaços educativos existentes em cada local, ampliar a percepção sobre o papel da escola, compreendendo que a mesma é mais um desses espaços educativos presentes na comunidade.

Na maioria das comunidades ainda há insuficiência nas estruturas das escolas de ensino fundamental, oferta precarizada do ensino médio e pouquíssimo acesso à universidade. Isso faz com que a juventude tenha pouca motivação e insegurança diante do futuro. Muitos jovens casam-se cedo, entre treze e quatorze anos, alguns abandonam os estudos e saem em busca de trabalho que lhes garanta a existência. Nas comunidades há poucos espaços de lazer e em relação ao trabalho no campo, faltam condições para torná-lo menos pesado. No que se refere à acessibilidade, em algumas realidades as condições das estradas são péssimas e somente as vias de acesso principais são trafegáveis em período de chuvas.

As pautas de luta mais frequentes são pelo acesso à renda, créditos, desde os de habitação aos de incentivo à produção. Possuem demandas de reforma e ampliação de escolas, construção de postos e acesso ao atendimento de saúde e garantia do Ensino Médio com qualidade para a juventude do campo. Entendemos que mesmo que as escolas dessas comunidades tenha como tarefa principal o ensino e a aprendizagem dos educandos e educandas, elas podem assumir um lugar estratégico que auxilia a pensar sobre ações de incentivo a estas comunidades, desde o embelezamento, infraestrutura, intensificação da

produção de lavouras, hortaliças, plantas medicinais, frutas para o autoconsumo e comercialização, incentivar a superação do analfabetismo, ter projetos de enfrentamento ao alcoolismo, drogas e prostituição infantil, incentivar os grupos organizados de juventude e mulheres, a organização de cooperativas, agroindustriais, tornando-se um alicerce para o desenvolvimento local com qualidade de vida nestas comunidades.

2.3.2 PERFIL DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA

Açailândia se destaca por ser um dos municípios do estado com uma acentuada demanda na Educação do Campo. São vinte e oito escolas, atendendo três mil duzentos e vinte e cinco educandos e educandas, com um número aproximado de duzentos e trinta educadores e educadoras. Os dados revelam que estas escolas possuem um número expressivo de sujeitos que experimentam uma realidade, a qual em muitos aspectos se diferencia do contexto urbano, são especificidades que se expressam nas formas organizativas, vivências culturais, relações de trabalho, na situação econômica, produtiva, nas potencialidades e fragilidades educativas, que se apresentam em cada contexto escolar e precisam ser pensadas e planejadas dentro de um Documento Curricular de ensino que dialogue e expresse essa especificidade .

QUADRO DEMONSTRATIVO

Nº	E S C O L A S	Nº D E T U R M A S	TURNOS			SEGMENTO			EJA		P R O F	S U P E R V	A L U N O S
			M A T	V E S P	N O T	I N F A N T I L	1º A O 5º A N O	6º A O 9º A N O	I	II			
04	Alves Moreira	9	123	93	-	-	-	-	-	-	12	01	216
01	Amor de Mãe	9	69	74	-	X	X	-	-	-	09	-	143
03	Ana Lucia	8	68	73	-	X	-	-	-	-	10	01	141
02	Antônio de Assis	12	123	134	-	X	X	X	-	-	14	01	257

16	Antônio Ferreira	1	-	05	-	-	X	-	-	-	01	-	05
05	Coelho Neto	7	43	28	-	X	X	-	-	-	13	-	71
06	Conquista da Lagoa	7	38	51	-	X	X	X	-	-	07	-	189
07	Divina Providência	5	22	28	-	X	X	X	-	-	08	01	50
26	Duque de Caxias	7	48	49	-	X	X	X	-	-	08	-	97
27	Gaspar Dutra	D	E	S	A	T	I	V	A	D	A	-	-
24	Geraldo Magela	D	E	S	A	T	I	V	A	D	A	-	-
08	Geruzamar Costa	10	76	69	-	X	X	X	-	-	15	01	145
15	Getúlio Vargas	12	96	120	-	X	X	X	-	-	17	01	216
09	Ildenor Gonçalves	7	58	40	-	X	X	X	-	-	11		98
19	João do Vale	12	89	67	32	X	X	X	X	X	14	01	188
20	José Bonifácio	1	12	-	-	X	X	X	-	-	01	-	12
17	Justino Gusmão	3	27	19	-	X	X	-	-	-	03	-	46
21	Leônidas Clemente	9	81	44	-	X	X	X	-	-	10	-	125
18	Mário Cabral	4	28	54	-	-	X	-	-	-	03	-	82
10	Nossa S. de Fátima	5	22	17	-	X	X	X	-	-	06	-	39
22	Nova Canaã	1	13	9	-	X	X	-	-	-	01	-	22
11	Novo Bacabal	12	128	128	-	-	X	-	-	X	14	01	298
28	Novo Horizonte	7	63	55	-	X	X	-	-	-	08	-	118
25	Oziel Alves	14	89	119	28	X	X	X	X	X	14	01	236
12	Padre Josimo	6	38	33	-	X	X	X	-	-	08	01	71
23	Santa Fé	1	-	13	-	X	X	-	-	-	01	-	13
13	São José	5	25	29	-	X	X	X	-	-	06	-	54
14	Sudelândia	15	113	153	27	-	X	X	X	X	16	01	293

TOTAL	189	1.492	1.504	87	-	-	-	-	42	230	11	3.225
-------	-----	-------	-------	----	---	---	---	---	----	-----	----	-------

Fonte: Movimento Mensal atual– Documento de registro administrativo de dados dos funcionários da Rede Municipal - 2018.

Os dados levantados no inventário da realidade demonstram que essas escolas possuem expectativas de trabalhar alguns conhecimentos que trate da especificidade local e que dispõem de algumas agências formativas nas comunidades, as quais precisam ser consideradas ao pensar o percurso formativo, pois espaços como os grupos de produção, coletivos de mulheres, de juventude, os processos de luta por direitos, os encontros de crianças e juventude do campo, os de educadores/as, de camponeses são lugares que também produzem e socializam saberes. Os partidos políticos, movimentos populares, prefeitura, secretarias, empresas rurais, igrejas e religiões são segmentos que de certa forma influenciam a comunidade e precisam ser considerados no processo de ensino aprendizagem, pois compõem a realidade escolar dos educandos e educandas.

Os dados evidenciam que em algumas realidades os educandos e educandas possuem pouco estímulo para leitura, falta acompanhamento da família ao estudo dos filhos e filhas o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem. Há também a ocorrência de professores/as não residirem em algumas comunidades, o que acaba por dificultar a compreensão dos mesmos sobre a realidade os impedindo de perceber os limites e possibilidades que a vida no campo apresenta. Essas contradições e problemáticas existentes precisam ser aprofundadas e enfrentadas também a partir das escolas.

As escolas são orientadas pelo Plano de Educação do Município de Açailândia, algumas conhecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelos projetos políticos pedagógicos - PPP e parâmetros curriculares nacionais. Algumas escolas já implementam de forma mais consistente os princípios da Educação do Campo e buscam construir um estabelecimento de ensino que eduque e socialize a produção de conhecimentos histórica e socialmente construída pela humanidade, buscam reforçar a necessidade de transformação das pessoas e da sociedade, almejam construir e cultivar em todos práticas e valores humanistas, em contraposição aos vícios e desvios da sociedade atual.

As definições de conteúdos acontecem nos planos de ensino, que são organizados e planejados bimestralmente, seguindo a orientação do rol de conteúdos disponibilizados pela SME. Nas escolas que possuem PPP, estes também são uma referência. Geralmente os educadores/as têm como apoio o livro didático e o levantamento de questões e demandas da

realidade. Em algumas realidades, cada educador/a elabora seu plano de ensino conforme a necessidade de sua turma e a gestão das escolas se desafiam a acompanhar a implementação. Algumas escolas se destacam pela elaboração de projetos educativos multidisciplinares que envolvem os diferentes níveis de ensino e o conjunto dos educadores/as e demais trabalhadores/as da instituição. Essas experiências demonstram um excelente potencial pedagógico como estratégia de aprendizagem, por desafiar educandos/as e educadores a alterarem a rotina da escola e estimular a produção e socialização de conhecimentos.

Algumas matrizes pedagógicas são fundantes da concepção da Educação do Campo; pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra e do campo, pedagogia do trabalho, da produção material e científica, da cultura e da história. Com esse alicerce, o que se busca com essa proposta é fortalecer os caminhos para que estas escolas ofereçam um ensino de qualidade, baseado na liberdade de expressão, no desenvolvimento da criticidade, no domínio científico, na formação integral dos educandos/as e na transformação social.

Desejamos formar um cidadão devidamente instruído, que possa usar suas competências e habilidades para o seu crescimento individual, como também em prol de uma sociedade justa, livre e soberana. Para esse projeto de educação precisamos de profissionais devidamente compromissados e livres para exercerem suas atribuições funcionais em favor da melhoria da educação, da qualidade de vida dos sujeitos e da transformação da realidade que os envolve, com responsabilidade e ética, valorizados pelos seus esforços, motivados a participarem e dialogar; capazes de cumprir com os seus deveres e exigirem seus direitos articulados com a comunidade e empenhados na construção de uma escola de qualidade, com princípios de justiça, fraternidade e igualdade.

Nota-se que o Município de Açailândia conseguiu avançar no que diz respeito à garantia do acesso à educação, pois em quase todas as comunidades do campo foram construídas escolas, que em sua maioria oferecem o Ensino Fundamental completo. No entanto, existem ainda muitos desafios no tocante ao acesso aos demais direitos e de acordo com a concepção de educação, que vem sendo construída em conjunto com as organizações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, não basta que seja garantido o acesso, é necessário que se tenha condições de estudar com qualidade.

Nesse sentido, a construção de um Documento Curricular alicerçada na realidade ajuda

a enxergar os caminhos para a efetivação de um Projeto Político Pedagógico que possibilite o avanço e qualidade da educação, garantindo o protagonismo dos próprios sujeitos do campo, comunidade local, organizações, conselhos e demais setores sociais na busca por uma escola digna.

No tocante à implementação da Educação do Campo, o município se destaca tendo em vista que a Secretaria de Educação do município, em articulação com as organizações populares do campo tem buscado pautar ações e debater a questão da garantia do acesso, permanência e qualidade da escola do campo. Para tanto, várias iniciativas estão sendo implementadas: realização de estudo sobre Educação do Campo, envolvendo educadores e educadoras, educandos e educandas, movimentos sociais e comunidades, elaboração e desenvolvimento de um plano de formação para os educadores do campo; formação continuada nos polos das vinte e oito escolas do campo no município, com temáticas específicas para os educadores do campo.

Esse caminho vem sendo construído coletivamente há alguns anos. De 2011 a 2015 aconteceram algumas importantes atividades: o I Encontro de educadores e educadoras das escolas do campo do município; o II Seminário de Educação do Campo; a realização de dois encontros de crianças e adolescentes do campo e a participação desses sujeitos em encontros e seminários a nível estadual e federal. Em 2017, foi desenvolvido nas escolas a primeira experiência de trabalho com as disciplinas diversificadas; **Agroecologia, Educação do Campo e Economia Política**, a experiência foi avaliada positiva e produtiva e se tornou mais uma motivação para a elaboração desta Documento Curricular específica para o campo.

Essas ações vêm sendo desenvolvidas no sentido de contribuir para o fortalecimento da articulação dos diversos sujeitos envolvidos na Educação do Campo para debater e definir as linhas políticas e princípios pedagógicos que orientarão a política de educação nas escolas do Campo deste município. O plano municipal de educação (2014, p. 93) apresenta como uma das estratégias para Educação do Campo,

consolidar a Educação do Campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerada as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação

especial.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação tem buscado atender as demandas da Educação do Campo, se comprometendo em aprofundar as reflexões sobre concepção, currículo, qualidade e oferta. O município ainda apresenta muitos desafios, mas tem avançado gradativamente ao formular propostas de mudanças nos currículos das escolas, na reestruturação dos projetos políticos pedagógicos e principalmente no registro dessa especificidade no plano municipal de educação, que assegura o desenvolvimento de

[...] currículos e propostas pedagógicas específicas de educação escolar para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência. [...]. Garantir que a partir da aprovação do PME, todas as escolas de Ensino Fundamental tenham formulado seus projetos políticos pedagógicos, estabelecendo metas de aprendizagem, em conformidade com a organização do currículo, com observância nas Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental [...] (PME, 2014, p. 78 e 96).

A compreensão da educação do e no campo no município é um passo significativo na efetivação de uma educação que considere as especificidades e as diversidades das populações que vivem no e do campo, conforme o descrito do Art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (MEC, 2002, p. 37).

E também ao considerar a definição da identidade da escola do campo, que está referendada pelo parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 associam as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p. 37).

A efetivação de uma política de educação que atenda integralmente os sujeitos do campo só será possível se essa realidade extraída dos inventários das escolas e comunidades for considerada em um currículo educacional que motive planos de vida e de futuro em cada sujeito do processo de ensino aprendizagem. Essa sistematização evidencia as principais características, contradições e potencialidades dessas comunidades e pode ajudar a melhor compreender os desafios e possibilidades de avanços na efetivação da Educação do Campo no município de Açailândia.

2.3.3 APROFUNDANDO O PERFIL DOS EDUCANDOS

As vinte e cinco escolas do município situadas no campo atendem educandos e educandas da educação infantil ao nono ano, algumas possuem a modalidade de EJA e, por essa razão, a faixa etária das/os matriculados variam entre três anos e meio e sessenta e cinco anos. O perfil de educandas/os matriculados nessas vinte e oito escolas é de trabalhadores/as rurais e/ou filhos e filhas de assentados/as e/ou agregados em áreas de assentamentos de reforma agrária, filhos/as de pequenos/as agricultores/as, vaqueiros das fazendas ou de trabalhadores/as das empresas rurais instaladas no município.

Nota-se que as crianças pequenas têm aparência saudável e brincam bastante entre si. Já as mais velhas dividem o tempo entre a escola e o trabalho ajudando em casa, na lavoura e/ou em outras tarefas demandadas pelas famílias. Aparentemente os jovens são os mais dispersos e apresentam maior dificuldade em se identificarem com o trabalho na lavoura ou assumirem outras tarefas orientadas pela família.

A ausência de orientação, acompanhamento familiar e/ou falta de perspectiva no tocante ao acesso à cultura, esporte e lazer tem acarretado a incidência de gravidez cada vez mais precoce, em muitos casos entre os adolescentes. O consumo excessivo de álcool e muitas vezes até outras drogas deve se transformar em foco de preocupação no tocante à juventude.

Todavia, mesmo diante de uma realidade desafiadora é possível ainda perceber que há esforço dos estudantes em lutar pelos seus sonhos e objetivos, mesmo havendo um certo desânimo em relação ao estudo. Talvez a falta de empolgação dos adolescentes e jovens esteja relacionada com a falta de perspectivas quanto à questão da geração de renda e a dificuldade empregatícia nas comunidades em que estas escolas do campo estão situadas.

É marcante a ausência de programas públicos de incentivo à inclusão dos jovens do campo em projetos produtivos agrícolas com acesso a técnicas e tecnologias, emprego e geração de renda. Esses, em sua maioria, são dependentes economicamente da família. Em relação ao trabalho familiar, na maioria das realidades prevalece às meninas com o trabalho doméstico e os meninos na lavoura. Os demais serviços como: horta, cuidados com os animais, os pais e/ou ambos realizam.

Percebe-se que os estudantes possuem visão religiosa cristã e buscam se conectar com o mundo globalizado. Há muitos anseios de consumir roupas de marca e ter acesso a tecnologias como celular, moto e computador. Nas escolas, alguns que estão na fase da adolescência, assumem posturas para chamar a atenção, muitas vezes contrariando às regras escolares e da comunidade.

O perfil dos e das estudantes varia entre aqueles e aquelas que são mais participativos, questionadores, têm respeito pelos/as educadores/as, pessoas idosas, funcionários da escola e aqueles que dificilmente demonstram interesse ou expressam suas expectativas de mundo. Dentre as atividades que fazem no cotidiano jogam futebol e outros jogos e brincadeiras, ajudam no trabalho familiar, assistem TV, sendo influenciados em suas atitudes e valores, seja pelas novelas, filmes, desenhos animados, programas de reality show, como Big Brother e etc.

Nota-se que os educandos/as não buscam a escola apenas para estudar, mas para se divertir, fazer amigos, paquerar, demonstram muita energia para participar de tudo o que seja diferente do que encontram em casa. Os grupos de amizade são mistos, com a presença de meninos e meninas e entre os círculos de amizades, acontecem paqueras, estilos e atitudes. Alguns usam gírias e procuram seguir determinados estilos, desde as pulseiras coloridas, maquiagem, brincos e roupas diversas. Mesmo as escolas exigindo o uso da camiseta do uniforme escolar, alguns resistem em usá-la. Há também uma insistência em usar celulares e MP3 em sala de aula. Identificam-se com a música de modo geral, desde as músicas evangélicas, funk, pop rock, forró ao pancadão.

Os educandos e educandas identificam-se com as comunidades onde vivem, porém alguns dizem não gostar, que pretendem terminar os estudos e ir embora para cidade, talvez pelo fato de existirem poucos atrativos onde vivem. Chama a atenção que alguns jovens sintam dificuldades de enxergar projetos para o futuro ou pelo menos afirmam que não pensam sobre isso e não demonstram planos de continuidade dos estudos. Alguns afirmam que gostam de ir

para escola, mas não de estudar. Porém, muitos participam dos projetos e atividades que as escolas propõem: atividades científicas, folclóricas, culturais, produtivas, esportivas, teatro, dança e gincanas.

3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO AÇAILÂNDIA

Queremos proporcionar uma formação que valorize e estimule os educandos e educandas a prosseguir a caminhada se reconhecendo enquanto camponeses social, político e culturalmente, prepará-los para ajudar na construção de uma sociedade justa e igualitária.

(II Escuta das escolas do campo de Açailândia, novembro de 2018)

Por mais que se imagine conhecer os caminhos é necessário prestar atenção, examinar cada detalhe, se fazer perguntas: o que se deseja ao fazer esse percurso? Por que percorrê-lo? Quais estratégias usar para caminhar de forma segura e eficaz? O que se pretende ao caminhar? Com que instrumentos e de que forma poderão ser mensurados os resultados da caminhada? Esses questionamentos antecipam a afirmação de que existe a compreensão de que o Documento Curricular para as escolas do campo do Município Açailândia deve se constituir num caminho educativo, sendo percorrido de forma participativa, aberta ao diálogo e avaliação.

A decisão de repensar o caminho educativo da Educação do Campo em Açailândia tem sustentação na Legislação Educacional brasileira, especificamente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escola do Campo, aprovada em 2001. Mas, sobretudo, na compreensão de que o currículo escolar é uma ferramenta importante na construção de identidades, conhecimentos e organização do fazer pedagógico e que esse fazer deve ter significado, consistência e eficácia. Para isso, é necessário ser contextualizado na especificidade de cada realidade, com abertura para repensar os conhecimentos a serem trabalhados e as estratégias que se adequam ao tipo de formação que se pretende implementar. Concordando com Paro (2016),

A adoção de uma concepção de currículo que não se baste no rol de conhecimentos a serem apropriados, mas que contemple também as demais dimensões da cultura, implica considerar pelo menos três tipos de providências relativas à sua concretização: uma seleção de conteúdos, uma articulação entre os vários tipos de conteúdos, uma adequação estrutural da escola com vistas a essa nova concepção de currículo. (PARO, 2016, p.139).

Entendemos que a construção de um currículo que seja capaz de abarcar a identidade dos sujeitos, sua cultura e o seu modo de produzir a existência passa pela necessidade de diálogo e construção coletiva. Por essa razão foram realizadas duas escutas com os diferentes sujeitos da Educação do Campo no município, onde foi possível identificar seus anseios e projeções sobre o tipo de educação que almejam, quais conhecimentos julgam relevantes, o que esperam da escola que possuem e a qual desejam construir.

No que se refere à interrogação de como estas escolas oportunizam a **participação dos e das estudantes**, os dados revelam que mesmo que haja necessidade de potencialização dessa participação, ela já acontece em diferentes situações: na coordenação dos núcleos de base organizados por turma, na incidência das assembleias e conselhos escolares, no protagonismo em pesquisas e seminários, inserção ativa nas programações e ações da escola. Aponta-se como um grande desafio buscar garantir a participação da totalidade dos educandos e educandas nessas ações e atividades, estimulando suas vontades, os fazendo sentir-se protagonistas desses processos.

Os **estudantes** esperam, ainda, que a escola desenvolva mais atividades culturais, projetos que esclareçam sobre as drogas, aulas de educação física e artes em que sejam desenvolvidas atividades de dança, violão e teatro, como também a realização de: feiras de ciências, gincanas e torneios esportivos, que tenham uma estrutura física adequada, com laboratório de ciências, informática, bibliotecas, brinquedotecas, quadra de esporte, salas mais amplas e ventiladas. Os educandos e educandas ainda chamaram atenção para a necessidade de haver mais rigor com estudantes indisciplinados que não cumprem as normas da escola.

Sobre a participação dos **pais/mães e responsáveis**, a escuta revela que quando as escolas convocam para assembleias, reuniões de conselhos, construção dos planos de trabalho anuais, definição de ações estratégicas, festas comemorativas, culminância de projetos, exposições, atividades culturais, filmes, seminários e campanhas, há uma participação relativa e sempre de um mesmo grupo frequente, e o mesmo acompanha todos os desdobramentos do processo de ensino aprendizagem na escola. Contudo, existe uma parte significativa da comunidade escolar que ainda não foi tocada pela importância do compromisso de participar, do fazer e conduzir a escola, acompanhando e ajudando a direcionar a aprendizagem de seus filhos/as.

Os **educadores e educadoras** almejam uma escola onde todos se sintam parte, que haja

respeito e cuidado com os outros, não existindo preconceito e discriminação, que a instituição enfrente qualquer forma de injustiça e desigualdade social e busque uma maior integração com as demandas da comunidade, respeitando as diferenças e valorizando os direitos, que tenha palestras e oficinas com temas diversos, como também a ocorrência do trabalho coletivo, a sensibilidade referente às questões do campo, apoio das famílias e comunidade ao projeto de escola defendido e respeito mútuo.

A **comunidade** espera uma escola que os forme como pessoas, os ensine e ajude a compreender de fato o Projeto Político e Pedagógico, para que assim possam contribuir com maior frequência e eficácia na construção do currículo escolar. A comunidade anseia ainda aprender a participar das diferentes atividades, que a escola não deixe morrer a história da comunidade e forme cidadãos capazes de defender suas ideias, como também conquistar seus objetivos, reafirmando a identidade camponesa e o pertencimento à classe trabalhadora. Que a escola cumpra seu papel social e cultural e também incentive a participação efetiva das famílias, que insira no cardápio escolar os alimentos produzidos na comunidade, que mantenha diálogo permanente, tenha professores valorizados e comprometidos, trate bem as crianças, jovens e adultos, que apresente estrutura adequada para receber a todos/as, seja aberta aos eventos comunitários, que haja Ensino Médio onde não existe e que o trabalho educativo desenvolvido tenha significado, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

O diálogo com estudantes, professores/ funcionários, pais, mães e responsáveis, nos fez entender que a escola é um dos principais espaços de formação e socialização de cultura, que estas comunidades possuem. Mesmo havendo críticas e insatisfações por conta da precariedade, estrutura inadequada e ineficácia no ensino em algumas realidades, todos os sujeitos esperam alguma coisa da escola.

Nota-se que o **princípio de gestão democrática** está presente nos processos de tomadas de decisões políticas e pedagógicas dessas escolas, pois as mesmas se dão de forma coletiva e se expressam a partir da participação dos sujeitos em diferentes atividades: nos mutirões que acontecem na escola e comunidade, nas programações científicas, artísticas, esportivas e culturais, nos debates e definições do que fazer, na auto-organização dos educandos/as, na construção dos planos de ação anual, na elaboração e/ou reestruturação do Projeto Político Pedagógico, na participação de estudantes, pais, mães, responsáveis, educadores, demais funcionários da escola e representantes da comunidade local nos conselhos escolares, no

desenvolvimento de projetos pedagógicos e institucionais, na transparência e flexibilidade nos processos de gestão, na integração e circulação de informações entre escola, comunidade e vice versa.

Em síntese, o que essas escolas definem como **missão estratégica** passa por oferecer uma formação integral em consonância com a BNCC aos educandos/as os estimulando a prosseguir a caminhada, se reconhecendo enquanto camponeses social, político e culturalmente, os preparando individual e coletivamente para serem sujeitos capazes de definir seu projeto de vida e de futuro, para que assim possam ajudar na construção de uma sociedade justa e igualitária. A partir das escutas percebe-se também que as escolas se propõem a contribuir no resgate e valorização da cultura local e regional, como também motivar a participação e integração da comunidade e outras organizações locais a buscar melhoria na qualidade da educação e vida no campo, em promover uma formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades humanas, que proporcione o crescimento pessoal e as aspirações profissionais de cada estudante.

O desafio que se colocou para a SME foi a construção de um currículo que abarque a diversidade de experiências existentes no campo, valorizando os sujeitos que são parte do processo educativo, possibilitando aos mesmos que se tornem agentes transformadores de sua realidade. Trazer as experiências de vida para o currículo é torná-lo um campo de articulação de conhecimentos e modos de produzir saberes que ultrapassam a sala de aula, produzindo o entendimento da escola como espaço de sistematização e produção de conhecimento e cultura.

No tocante às escolas do campo, existem projetos sendo desenvolvidos que transparecem um potencial pedagógico e carece de ser estimulado. Os projetos *conquistando leitores, leitura e escrita/sacola viajante*, estimulam a leitura, a viagem pela literatura e a produção literária. Os projetos *alimentação saudável e horta*, instigam o debate do quê e como produzir, o cuidado com: o ambiente, a saúde, terra e vida. Os projetos *cinema na escola, folclore, lendas, arte por toda parte, garota e garoto primavera, mística* como princípio formativo social, cultural e político dos sujeitos, proporcionam a vivência das dimensões artísticas e culturais numa perspectiva de uma formação integral. O projeto *consciência negra*, possibilita o resgate da nossa história e ancestralidade. Há também muito potencial educativo em algumas comemorações: dia das mães, dos pais, da pátria, das crianças e do aniversário da comunidade. Com isso, nota-se que por mais que estas ações tenham limites e contradições,

expressam a vida que pulsa na escola e se mistura com a comunidade numa explosão de saberes integrados capazes de articular as diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, vale reconhecer que nesta proposta estamos partindo de acúmulos significativos produzidos pelo percurso formativo de muitas destas escolas, que estando em territórios organizados por movimentos populares, como o Movimento Sem Terra e STTR, realizam diversas inovações, seja no processo de ensino aprendizagem, na gestão ou na organização do trabalho pedagógico. Foram justamente esses esforços de inovação pedagógica nas escolas, combinados à proposição do MST, no que se refere à necessidade de implementação de uma política de Educação do Campo em Açailândia, que impulsionaram a Secretaria Municipal de Educação a se desafiar em construir esta proposta.

A proposta tem sido construída em conjunto com o Grupo de Articulação da Educação do Campo, inicialmente composto por educadores do MST que atuava nas escolas, mas que foi ampliado, incorporando outros educadores e educadoras do campo e também membros da SME. Esse grupo foi o principal impulsionador do processo de construção da proposta, que tem sido concebida coletivamente, através de amplo debate com educadoras e educadores do campo em seminários e formações, e com a comunidade escolar em geral, em escutas e reuniões. Um dos principais desafios da proposta é inserir essas demandas da realidade, debatidas pela comunidade escolar, em planos de estudo e investigação, que sejam desenvolvidos de forma integrada, a partir das diferentes áreas dos conhecimentos, as quais serão trabalhadas nas escolas do campo.

Os conteúdos precisam ser trabalhados num processo de aproximações sucessivas com a vida material de cada estudante e com a dinâmica geral do mundo, podendo ser experimentadas diferentes formas de organizá-los e abordá-los, estabelecendo relações com a diversidade de cada contexto. Busca-se fundamentalmente com essa proposta delinear formas e estratégias de ensino que superem o processo de fragmentação do conhecimento, tão recorrente hoje nas escolas, por entendermos que esse tem sido um dos fatores que impede uma compreensão e apropriação ampla e consistente da realidade. Buscamos ainda fortalecer a concepção de conhecimento como um produto do trabalho coletivo de toda a humanidade e que, por isso, se constitui numa totalidade. O estudo fragmentado tende a levar à superficialidade. Nesse sentido, o intuito é que essa proposta motive e oriente um fazer educativo planejado a partir das áreas de conhecimento, com metodologias que busquem

estabelecer as relações entre a realidade particular e o contexto geral, próximo e o distante.

A expectativa é que as escolas do campo de Açailândia ofereçam possibilidades formativas, permitindo que educandos/as tenham uma apropriação ampla dos conteúdos organizados na referência curricular proposta para as diferentes áreas de conhecimento de cada segmento de ensino. Todavia, a aprendizagem de conteúdos não deve representar o nosso objetivo final, pois o que define substancialmente a consistência do processo de aprendizagem é como os abordamos, a partir de quais princípios orientadores e metodologias, de forma que os conteúdos estejam articulados aos objetivos mais amplos de uma formação humana emancipatória. Cabe assim a esta SME, em conjunto com a comunidade escolar, colocar em movimento uma prática curricular onde os conhecimentos trabalhados estejam articulados com as questões da materialidade da vida dos indivíduos do campo, como a questão da *terra, trabalho e direito* e que formem sujeitos ativos, críticos e conscientes do seu potencial transformador.

3.1 Eixos articuladores: terra, trabalho e direito

Compreendemos que a especificidade da tarefa educativa da escola é o trabalho com o conhecimento e não podemos abrir mão da instrução, no entanto, é necessário que a mesma esteja vinculada a um projeto formativo mais amplo. Nessa perspectiva, os eixos articuladores propostos neste documento poderão fazer a mediação entre as diferentes áreas do conhecimento e os desafios da vida prática dos educandos e educandas que vivem no e do campo. Situações desafiadoras, que quase sempre estão ligadas à estrutura familiar, à terra, suas formas de uso, geração de renda, relações de trabalho e acesso aos direitos fundamentais a todo ser humano.

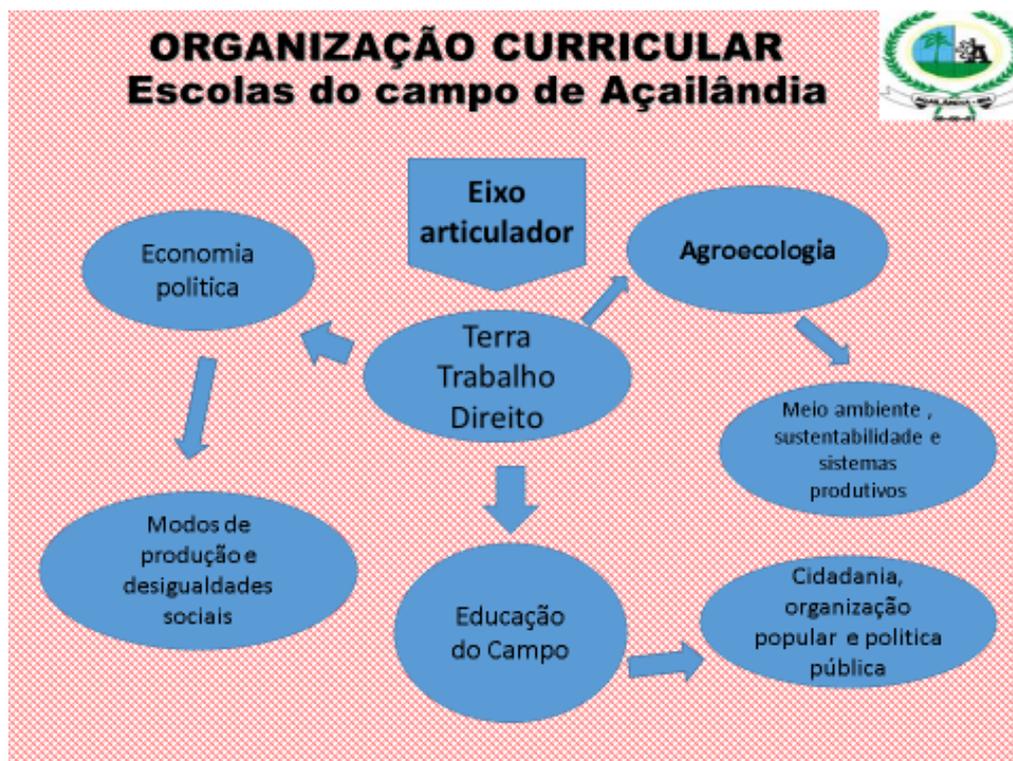
A **Terra** é a fonte principal de toda riqueza e que no Brasil, desde a colonização portuguesa até os dias atuais, tem sido foco de constante disputa e conflitos que perpassam sua forma de concentração, posse e uso. Portanto, num Documento Curricular para as escolas do campo, esse eixo deve fundamentar a matriz pedagógica e perpassar todas as áreas do conhecimento.

As pessoas se formam fundamentalmente pelo **Trabalho**. É através do mesmo que os homens e as mulheres reproduzem suas vidas, além de ser a característica distintiva do gênero humano, que se traduz na sua relação com a natureza e em sua inserção na construção do mundo. Na perspectiva da Educação do Campo, o trabalho é compreendido como um princípio

educativo indispensável para a formação integral do ser humano. Nesse sentido, é fundamental que as escolas do campo possibilitem aos educandos/as a compreensão do trabalho como categoria fundante do gênero humano e também que problematizem a questão do trabalho nos dias atuais: todo mundo trabalha da mesma forma? Todas as condições de trabalho são iguais? Todas as pessoas vivem do suor do seu próprio trabalho? As pessoas da comunidade trabalham? De que forma? Em que condições? Qual a sua renda? Essas são apenas algumas das questões da materialidade da vida dos educandos e educandas que podem fazer a mediação do eixo trabalho com as diferentes áreas do conhecimento.

Sabemos que em sua grande maioria os sujeitos que vivem no e do campo são herdeiros e continuidade das populações que historicamente tiveram os seus **Direitos** negados. Direitos básicos como estudar, morar com dignidade, se alimentar de forma regular e saudável, ter acesso à saúde, arte, cultura e lazer, mesmo que estejam na lei, ainda não são assegurados para boa parte da população brasileira.

Essa situação de negação extrema sempre foi impulsionadora das pressões e manifestações populares para enfrentar a desigualdade. Até os dias atuais, muito do que está instituído como direito é o resultado de reivindicações coletivas. A própria política de Educação do Campo é fruto da trajetória desses povos, pois os mesmos entenderam que só se realizariam humanamente com dignidade se tivessem acesso aos direitos básicos, dentre os quais, se encontra a educação. Diante dessa situação, é fundamental considerar o eixo *Direito* na formulação de um documento Curricular voltada especificamente para orientar os processos de formação nas escolas do campo.



4. Conteúdos e posições de metodologias extraídas da realidade

O quadro a baixo foi construído a partir da escuta nas diferentes escolas, onde levantou-se as proposições metodológicas e os conteúdos considerados necessários a serem trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento e modalidades de ensino. Ressaltamos que algumas dessas metodologias e conteúdos já são trabalhados nas escolas, podendo ser ampliados, potencializados e aprofundados a partir da articulação com os conteúdos da base comum e com os eixos articuladores.

QUADRO DE CONTEÚDOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Aspectos naturais e saúde	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Meio ambiente: o cuidado com a natureza, princípio da vida; ✓ Questões naturais da localidade, bioma, clima, relevo, vegetação, composição da fauna e da flora; ✓ Reciclagem do lixo, desperdício da água, poços artesianos e suas importâncias/ coleta de lixo/ tipos de solos/ desmatamento/ nascentes e córregos; ✓ Transição agroecológica: experiências agroecológicas na escola: jardim, pomar, horta e horto escolar, valorização das sementes crioulas; respeito a diversidade da produção agrícola camponesa sem agrotóxicos; alimentação
----------------------------------	---

saudável um direito de todos;

- ✓ Saneamento básico e estratégias de atendimento à saúde da família.

Orientações metodológicas

- ✚ Trabalhar através de pesquisa de campo, uso de tecnologias, pesquisas bibliográficas, análise de dados e produção de documentários;
- ✚ Desenvolver trabalhos com foco na alimentação saudável destacando as consequências do uso de agrotóxico, realizar pesquisas sobre defensivos naturais capazes de combater pragas e plantas espontâneas nas plantações do assentamento e na própria escola;
- ✚ Sugerir debates com a secretaria de educação sobre a alimentação escolar
- ✚ Desenvolver ações voltadas para arborização de árvores frutíferas e ornamentais visando o embelezamento e conservação do ambiente.

Aspectos

socioculturais

- ✓ Cultura camponesa e costumes local;
- ✓ Identidade da comunidade: respeito a diversidade cultural, política, religiosa e danças tradicionais do nosso povo, conservação e valorização dos recursos conquistados pela comunidade disponíveis na escola e no assentamento;
- ✓ Potencializar o momento místico com temáticas que fortaleça os princípios educativo, social, cultural e político.

Orientações metodológicas

- ✚ Construir e valorizar o embelezamento do ambiente escolar enquanto identidade camponesa dentro das especificidades de cada localidade;
- ✚ Organizar formações e acompanhamentos as escolas do campo em sua totalidade no todo, envolvendo a todos os profissionais que fazem a escola de acordo com suas especificidades;
- ✚ Realização de encontros entre a infância e juventude do campo para socialização de vivências, experiências e projetos de vida;
- ✚ Fomentar o esporte com ferramenta de trabalho com a juventude e de combate ao uso de drogas e prostituição na adolescência;
- ✚ Realizar festivais culturais, teatro, dança, poesia com nosso jeito de poetizar o poema da terra a mística, o jeito de produzir a vida, a renda o alimento e a cultura de cada local;

**Aspectos
econômicos**

- ✚ Trabalhar a feira da agricultura local como uma ferramenta didática de produção de conhecimento.
- ✓ Soberania alimentar x segurança alimentar;
- ✓ Alimentação saudável como uma necessidade popular;
- ✓ Consciência e consumo (consumismo);
- ✓ Modos de produção no Brasil e no mundo;
- ✓ Produção do sustento e comercialização na comunidade local;
- ✓ Agricultura familiar e artesanatos;
- ✓ Agricultura familiar x agronegócio, principais fontes de renda;
- ✓ História da agricultura e os potenciais agrícolas da região e da comunidade;
- ✓ Cadeia Produtiva da Agricultura e Pecuária

Orientações metodológicas

- ✚ Garantir a discussão das feiras da reforma agrária na comunidade escolar e local;
- ✚ *Trabalhar com os potenciais grupos produtivos da comunidade e da região;*
- ✚ *Inserir oficinas de artesanatos no currículo da escola a partir de algumas disciplinas;*
- ✚ *Discutir com os alunos sobre a economia local;*
- ✚ Proporcionar formação tecnológica aos alunos, potencializando o trabalho como princípio educativo de formação cidadã;
- ✚ Desenvolver oficinas artesanais, de culinária, dança e música para nossas crianças e jovens das comunidades camponesas tendo como base a pedagogia de alternância;

**Aspectos
Históricos**

- ✓ Resgate da história da comunidade: história local, de onde viemos, origem do nome da escola;
- ✓ Trabalhar a história de luta dos povos camponeses, a divisão de classes, as conquistas e as lutas que ainda precisam ser forçadas;
- ✓ Aprofundar os conhecimentos sobre a história do estado e município;
- ✓ Estudos das leis que asseguram os direitos e também os deveres dos trabalhadores e trabalhadoras do campo;
- ✓ Estudar a questão agrária, desenvolvimento sustentável, agropecuária,

disputa de terras no Brasil e modernização agrícola.

Orientações metodológicas

- ✓ Realizar atividades e ações cotidianamente que resgate a história da luta de classes, da situação da terra no Brasil, destacando a realidade dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, a composição histórica da comunidade e o perfil da escola.

5. Educação especial no campo

Partimos do princípio de que todo ser humano tem possibilidade de aprender, essa premissa fundamenta nossa compreensão de Educação Inclusiva, que vai além da especificidade das pessoas deficientes, nos instigando a pensar nas diversas identidades e situações econômicas diferenciadas dos sujeitos que estão inseridos nos processos de escolarização. Pobres, índios e negros enfrentam condições desfavoráveis nesses processos, muitas vezes sendo excluídos por dentro do sistema educacional. Neste sentido, a Educação Inclusiva perpassa todo esse documento, no entanto, é importante que tratemos mais estritamente da educação para pessoas deficientes, entendendo que a mesma está garantida nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei-9394/96, que assegura;

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Mesmo que a educação especial esteja assegurada é necessário que cada sistema municipal de ensino se comprometa em efetuar-la, garantido que suas escolas atuem de acordo

com o que está previsto na lei e que se orientem a partir dos princípios de uma educação inclusiva. Sabemos que as escolas do campo ainda precisam superar muitos desafios no atendimento destes/as educandos/as, pois enfrentam maior dificuldade para realizar modificações em sua estrutura física e pedagógica, garantindo adaptações necessárias, bem como a disponibilização de profissionais especializados na área.

Estes são desafios a serem superados urgentemente no campo, pois sendo a escola responsável pela aprendizagem de todos/as os/as educandos/as sem qualquer distinção, é necessário que disponham das condições físicas e pedagógicas adequadas à aprendizagem e que educadores e educadoras tenham preparo e formação continuada para lidar com as diferentes situações, inclusive, com o desafio de identificá-las precocemente, ampliando o processo de aprendizagem.

Cada escola do campo deve construir estratégias de trabalho sobre o que fazer e como superar as dificuldades de cada criança, jovem e/ou adulto. Para que essas estratégias tenham sucesso, é indispensável compreender que: mais do que saber o tipo de deficiência de cada um e seus aspectos limitadores, é importante entender que o/a educando/a é deficiente, mas esta deficiência não o define. Nesse sentido, deve-se inseri-lo na dinâmica geral do cotidiano escolar, respeitando seu tempo e necessidades, intervindo, estimulando suas habilidades e capacidades adaptativas, em integração com os demais sujeitos e a cultura local, sendo que isso fará diferença em sua construção enquanto sujeito histórico.

As escolas do campo que possuem estudantes deficientes precisam ter acessibilidade a todos os espaços. As turmas onde os mesmos estiverem devem ter um número menor de estudantes, garantindo os direitos de ter sala de recursos, possibilidades de formação bilíngue, ter um plano de educação individualizado com relação a turma e para o estudante dentro dessa turma. Ter um acompanhante que não seja apenas um cuidador, mas um educador mediador, que os desafie a fazer coisas por conta própria, apresentando diferentes situações e vá complexificando o pensamento a cada situação de superação dos educandos e educandas.

Os princípios da Educação do Campo nos desafiam a pensar e compreender o ser humano por completo. Dessa forma, a complexidade da educação especial deve ser prevista no Projeto Político Pedagógico da escola. O pensar, discutir, construir, estudar, adquirir conhecimento, precisa ser uma tarefa coletiva, cada sujeito da escola precisa ter consciência de seu papel educativo, deve respeitar, aceitar a deficiência e as dificuldades das pessoas e se

engajar nos processos de superação.

Para avançarmos na garantia e qualidade da educação especial oferecida nas escolas é necessário superar os desafios da formação continuada dos professores/as a partir de cada necessidade dos educandos/as. Repensar a organização do espaço físico e do transporte escolar com acessibilidade, ter material pedagógico adequado, realizar um planejamento e uma avaliação coletivizada considerando o tipo de deficiência, as modalidades de ensino, a área do conhecimento, a realidade de cada estudante e da escola do campo a qual pertence.

5.1 Educação de Jovens e Adultos no campo

A educação é um dos elementos essenciais no processo de formação humana. Não há como desvincular a permanência dos sujeitos no campo do acesso ao direito a educação. A negação do conhecimento impossibilita o avanço político, econômico, cultural e organizativo de qualquer povo. Diante disso, as lutas realizadas para assegurar uma política de educação de jovens e adultos são extremamente necessárias e legítima a defesa de a EJA seja mantida e assegurada como um direito positivo, constitucional, com instrumentos financeiros e jurídicos que a sustenta, baseada no que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9.394.96, no Parecer CNE/CEB Nº11/2000, na Resolução CNE/CEB Nº01/2000, no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), no Plano de Desenvolvimento da Educação, nos Compromissos e acordos internacionais.

A depender da demanda e das necessidades de cada realidade, essa modalidade específica deve ter suas etapas garantidas com a função de reparar um direito que fora negado na infância, assegurar a igualdade e possibilitar o acesso ao conhecimento a cada indivíduo, independente do seu tempo de vida e local onde vive. Adotando uma metodologia cooperada, de mútuo aprendizado, onde estudantes e educadores/as sejam sujeitos criativos e participativos na produção do conhecimento, com aulas dialogadas, investigativas e conteúdos que façam a mediação com a materialidade existente nos diferentes jeitos dos jovens e adultos do campo produzirem e reproduzirem a própria existência.

O quadro abaixo é demonstrativo da organização do ensino, dos componentes curriculares e carga horária da Educação de Jovens e Adultos, definidos pela SME de acordo com resolução do Conselho Nacional de Educação. O trabalho com esses componentes deve ser mediado pelos eixos articuladores e pelos conteúdos extraídos da realidade.

QUADRO 1. Componentes curriculares e carga horária da Educação de Jovens e Adultos

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS										
COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES INICIAIS				TO TAL	SÉRIES FINAIS				TO TAL
	1ª /2ª 1ª ETAPA		3ª /4ª 2ª ETAPA			5ª/6ª 3ª ETAPA		7ª/8ª 4ª ETAPA		
	C HS	CHT	CHS	CHT	CHT	CH S	CHT	CH S	CH T	CHT
Língua Portuguesa	5	200	5	200	400	4	160	4	160	320
Geografia	2	80	2	80	160	3	120	3	120	240
História	2	80	2	80	160	3	120	3	120	240
Ciências	4	180	4	180	160	3	120	3	120	240
Matemática	5	200	5	200	400	4	160	4	160	320
Arte	1	40	1	40	80	1	40	-	-	40
Ensino Religioso	1	40	1	40	80	1	40	1	40	80
PARTE DIVERSIFICADA										
Filosofia								1	40	40
Língua Estrangeira						1	40	1	40	80
TOTAL		800		800	1600	20	800		800	1600

Fonte: Fonte: Resolução CNE/CEB nº 03, de agosto de 2005.

5.2 Educação Infantil e as infâncias do campo

Para fundamentar melhor esta modalidade de ensino, partiu-se do princípio do conceito de criança. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), define a criança como um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

A partir dessa visão, reafirma que a criança é um sujeito histórico e de direitos que supera a concepção de criança do campo ou cidade. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação, precisará adotar uma política de Educação do Campo que contemple o

reconhecimento de sua importância, para a construção da identidade e autonomia e, sobretudo no processo de formação integral da criança e a partir dessa compreensão, as unidades de ensino precisam garantir em seu Projeto Político Pedagógico-PPP a construção de novas relações, considerando os saberes e experiências que contemplem o campo superando a ideia de que há uma superioridade da cidade sobre o campo.

A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos: físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Deve-se entender, que todas às crianças do campo ou cidade, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, mentais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem religiosa, entre outras, no espaço escolar, as relações sociais e intersubjetivas requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo e o momento de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares: este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

A exposição supracitada está pautada nas concepções sócio interacionista que dizem respeito ao desenvolvimento humano, especificamente a partir das contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon. Deve-se ao fato de que essas teorias consideram à criança, como ser ativo, completo em cada fase do desenvolvimento humano, histórico e social, como também do entendimento de que o desenvolvimento da criança ocorre por meio das relações/interações sociais estabelecidas no meio em que vive, desde o seu nascimento, com as pessoas que lhe são próximas, especialmente aquelas com os quais possui vínculo afetivo.

De posse de tais conhecimentos sobre a Educação Infantil, ressalta-se que a identidade da Escola do Campo pode ser definida conforme a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, *fixada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013)*, as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem:

- Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais;
- Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como às práticas ambientalmente sustentáveis;

- Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações;
- Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural;
- Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade.

A partir dessa compreensão, apreende-se que as especificidades do Campo, estejam em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e em seus PPP sejam asseguradas experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual às crianças estão inseridas, por força da própria cultura, seja amplamente marcadas por imagens, sons, falas, escritas dentre outros de forma a valorizar o lúdico, incluindo as brincadeiras e culturas respeitando a identidade de seus territórios e as infâncias do campo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica mencionam na página 37 sobre os artigos 12 e 13 da LDB/96 e ECA, Lei 8069/90, as escolas que atendem a Educação Infantil devem definir no seu projeto político pedagógico os conceitos orientadores do processo de desenvolvimento da criança, com a consciência de que às crianças, em geral, adquiram formas de comportamento que as pessoas usam e demonstram nas suas relações com elas, para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, entretanto, é preciso considerar o Currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes e experiências para a construção do conhecimento em seu dinamismo, depositando ênfase:

- I - Na gestão das emoções;
- II - No desenvolvimento de hábitos higiênicos e alimentares;
- III - Na vivência de situações destinadas à organização dos objetos pessoais e escolares;
- IV - Na vivência de situações de preservação dos recursos da natureza;
- V - No contato com diferentes linguagens representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural.

Convém ressaltar que as especificidades das escolas do Campo foca a formação

pessoal e social do ser humano valorizando a diversidade cultural das diferentes crianças e de suas famílias, seja por meio de brinquedos, brincadeiras, imagens e narrativas que promovam a construção ou ampliação por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento despertando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas para a formação de cidadãos compromissados com uma visão plural de mundo para o estabelecimento de uma relação positiva e apropriação das contribuições histórico-culturais, seja das crianças filhas de agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, como também os indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, a fim de combater o racismo, reconhecer, valorizar e respeitar os jeitos e modos de vida, possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos.

Pensar na construção do Currículo a partir dos saberes e experiências é abrir espaço para a reflexão, pois precisa atender-se às necessidades específicas dos estudantes na comunidade, considerando também os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades dentre outras. Assegurando condições para a organização do tempo no cotidiano das instituições que atendem a Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafios, articulando aos ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos.

Nesse sentido, é preciso haver a estruturação de espaços e adaptações de maneira que facilite a interação e construam sua cultura de pares, a fim de favorecer o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza, pois as práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo, feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual.

5.3 - Organização das experiências de aprendizagem no currículo da Educação Infantil do campo

Partindo do princípio do que é Currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil define como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e

os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. Acrescentam também que as práticas pedagógicas que compõem a Documento Curricular da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras.

Apreende-se que tais práticas são efetivadas por meio das relações sociais, as quais às crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e outras crianças, construindo assim a sua identidade e autonomia para o processo de formação dos educandos. Elas devem ser intencionalmente planejadas levando em conta os saberes e experiências em meios às relações sociais, como também permanentemente avaliadas por múltiplos registros realizados por adultos e crianças, através de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc., sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental. Na Educação Infantil é preciso considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, política, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de estratégias que assegurem o cumprimento de objetivos de aprendizagens, conforme mencionados no Currículo Referência de Açailândia e/ou PPP das instituições de ensino.

Sabe-se da importância em garantir a construção de um Referencial de Educação que atenda a diversidade das populações residentes no meio rural, para que a escola do campo não seja a extensão da escola urbana, mas que tenha um olhar distinto sobre as diferentes infâncias, as relações que existe nas famílias do Campo, na comunidade e nas organizações socioculturais. A Educação para a população rural está prevista no artigo 28 da LDB, em que ficam definidas, para atendimento à população rural, adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, definindo orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Com base no exposto acima, no art. 28 da LDB e devido a Educação Infantil ser parte

integrante da Educação Básica, fundamenta-se a organização dos conteúdos considerando as orientações preliminares da BNCC/2016 (Base Nacional Comum Curricular), fazendo a interface campo e cidade, contudo, vale reafirmar que o Currículo do Campo não será uma extensão da cidade e não exige as unidades de ensino de fazer adaptações pertinentes às especificidades de sua comunidade.

Respalda-se ainda, pela importância em evitar probabilidades de apresentar um Currículo totalmente ruralizado, possibilitando assim, autonomia para a escola fazer as adaptações levando em conta a concepção de Criança e Currículo na Educação Infantil (DCNEI, 2013) como também, questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos educandos e educandas, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos, que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade de vida humana (DCNEB).

Os conteúdos e objetivos de aprendizagens conforme as etapas de ensino (alunos, idade, creche e pré-escola) estão organizados e podem ser conferidos de maneira detalhada no Caderno referente ao segmento de Educação Infantil, por se tratar de uma modalidade pertencente ao mesmo segmento de ensino considerando que a base comum de conteúdos é pertinente ao segmento, embora com a necessidade de adaptações peculiares à população rural.

Reafirma-se que o Currículo da Educação Infantil do Campo será adaptado na relação intrínseca de saberes e experiências por meio das interações e brincadeiras objetivando, atender a diversidade das populações rurais, superando a ideia de que existe superioridade da cidade sobre o campo. Nessa visão, conclui-se que, o trabalho administrativo e pedagógico precisa estar fundamentado na superação de paradigmas e no princípio da sustentabilidade, para que possa nesse sentido, assegurar a preservação da vida e das futuras gerações.

O quadro abaixo é demonstrativo da organização do ensino, dos componentes curriculares e carga horária da Educação Infantil, definidos pela SME de acordo com resolução do Conselho Nacional de Educação:

QUADRO 2. Componentes curriculares e carga horária da Educação Infantil

EDUCAÇÃO INFANTIL		
COMPONENTE CURRICULAR	CH. SEMANAL	CH. TOTAL
Linguagem Oral e Escrita	06	240

Matemática	06	240
Natureza e Sociedade	08	320
Movimento	02	80
Artes Visuais	02	80
Música	01	40
TOTAL	25	-

Fonte: Resolução CNE/CEB nº 03, de agosto de 2005.

6. MATRIZ CURRICULAR E DIREITOS DE APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS/AS DE AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Os conteúdos a serem desenvolvidos em cada componente curricular do ensino fundamental, anos iniciais, anos finais e EJA serão os da base comum, previstos na Documento Curricular do Município Açailândia, atravessados pelos eixos articuladores propostos neste documento - Terra, Trabalho e Direitos - pretendendo, dessa forma, incorporar as demandas e especificidades levantadas na realidade das comunidades do campo Açailandense.

Os eixos articuladores devem perpassar as disciplinas da base curricular comum, a fim de potencializar a mediação entre os componentes curriculares e a realidade e necessidades vivenciadas dos estudantes pertencentes as escolas do campo. As mesmas devem ser espaços sociais que garantam o acesso ao conhecimento universal produzido historicamente, mas que também possibilite a compreensão da realidade local, pois é nesta articulação entre o particular e o universal, entre o local e global, que o conhecimento realiza sua função social, a bem dizer: a elaboração sobre o meio que nos cerca e a produção de novos conhecimentos.

O quadro abaixo é o demonstrativo da organização do ensino, referentes aos componentes curriculares e a carga horária do Ensino Fundamental, definidos pela SME de acordo com resolução do Conselho Nacional de Educação:

QUADRO 3. Componentes curriculares e carga horária do Ensino Fundamental

ENSINO FUNDAMENTAL										
Componentes	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Carga Horária Total

curriculares (Base Nacional Comum)	C H S	C H A	C H S	C H A	CH S	C H A	C H S	C H A											
Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240	5	200	5	200	5	200	5	200	1760
Matemática	6	240	6	240	6	240	6	240	6	240	4	160	4	160	4	160	4	160	1600
Ciências	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	3	80	3	80	3	80	3	80	960
História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	80	3	80	3	80	3	80	640
Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	80	3	80	3	80	3	80	640
Artes	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	640
Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	640
Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	320
PARTE DIVERSIFICADA																			
Língua (Estrangeira Moderna)											2	80	2	80	2	80	2	80	320
Agroecologia											1	40	1	40	1	40	1	40	160
Total de Aulas Semanais	25		25		25		25		25		25		25		25		25		
Total de Horas Aulas Anuais		100		100		100		100		100		100		100		100		100	8000

Fonte: Resolução CNE/CEB nº 03, de agosto de 2005.

6.1 - Direitos de Aprendizagem dos Conhecimentos - Linguagens

- Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão;
- Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, orientação sexual e/ou identidade de gênero, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros;
- Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros;
- Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas, dentre outros;
- Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/ científico, como verbetes de enciclopédia, verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros;

- Participar de situações de fala e escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros;
- Interpretar textos e realidades; entender o que está dito e escrito e também o que há por trás das palavras, da escrita, das ações e dos gestos;
- Valorizar e desenvolver as expressões culturais ligadas à sua história.
- Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos;
- Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física e Arte, independentemente de suas características corporais, expressivas e étnico-culturais;
- Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo;
- Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física;
- Ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais;
- Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física e das diferentes linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais.

6.2 - Direitos de Aprendizagem dos Conhecimentos - Matemática

- Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta às necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção;
- Reconhecer regularidades em diversas situações, de diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas;
- Perceber a importância da utilização de uma linguagem simbólica universal na representação e modelagem de situações matemáticas como forma de comunicação;
- Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução;

- Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações;
- Resolver situações-problema da sua realidade em âmbito local e global, ou seja, os cálculos necessários no dia a dia, em casa e no trabalho, o uso do dinheiro, a medição de terra, a compreensão da estrutura da sociedade;
- Ajudar aos pais e aos outros companheiros e companheiras perceberem os conhecimentos matemáticos que já possuem na prática e como aperfeiçoá-los;
- Perceber a presença da matemática na vida e na natureza e como é possível estudá-la.

6.3 - Direitos de Aprendizagem dos Conhecimentos - Ciências da Natureza

- Encantar-se com o mundo e com suas transformações, bem como com as potencialidades humanas de interagir com o mundo e de produzir conhecimento e outros modos de vida mais humanizados;
- Ter acesso a informações pertinentes à Ciência e conhecê-la como processo que envolve curiosidade, busca de explicações por meio de observação, experimentação, registro e comunicação de ideias;
- Compreender as relações socioambientais locais para construção de uma cultura de pertencimento e de convivência sustentável, em dimensões universais;
- Assumir atitudes e valores de admiração, respeito e preservação para consigo, com outros grupos, com outras espécies e a natureza;
- Conhecer ações relacionadas ao cuidado – para consigo mesmo, com a sociedade, com o consumo, com a natureza, com outras espécies - como um modo de proteger a vida, a segurança, a dignidade, a integridade física, moral, intelectual e ambiental;
- Inventar, perguntar, observar, planejar, testar, avaliar, explicar situações, interagindo socialmente para tomar decisões éticas no cotidiano;
- Compreender noções gerais dos elementos naturais que estão relacionados à vida e à natureza do lugar onde vivem especialmente o que se refere à produção agrícola e pecuária;
- Perceber o seu lugar na natureza, na sociedade, no mundo, como sujeito de equilíbrio, mas também de conflito e transformação;

- Desenvolver a curiosidade científica e a capacidade de investigação sobre a realidade através da: observação – experimentação, análise das transformações (da natureza e da sociedade) e das relações entre as coisas do mundo vegetal, animal, mineral e social, bem como o comprometimento com a preservação da natureza.

6.4 - Direitos de Aprendizagem dos Conhecimentos - Ciências Humanas

- Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos;
- Relacionar sociedade e natureza reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos;
- Saber identificar as relações sociais no grupo de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços;
- Conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços;
- Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos, iconográficos e sonoros;
- Saber elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro;
- Resgatar a memória histórica do povo trabalhador ao qual faz parte, como também os elementos culturais que contribuam para o avanço da luta pela transformação social;
- Compreender a Divisão Social do Processo Produtivo a partir de experiência prática na própria escola e da comunidade local;
- Situar-se no processo de trabalho produtivo entendendo as diferentes práticas entre as formas de trabalho.

7 - MATRIZ CURRICULAR DO 6º AO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Nos anos finais do ensino fundamental devemos buscar consolidar a compreensão

sobre a realidade, das mudanças ocorridas na relação sociedade-natureza ao longo da história da humanidade, do desenvolvimento das forças produtivas, bem como das condições sociais, políticas e culturais que permitem seu desenvolvimento. Para que esses conhecimentos possibilitem uma análise mais aprofundada sobre a realidade local, regional, nacional e global, esta SME propõe agregar a este nível de ensino um conjunto de disciplinas que comporão a parte diversificada do currículo: as disciplinas de Agroecologia, Economia Política e Educação do Campo.

Através dessas disciplinas, em articulação com os componentes curriculares da base comum, busca-se construir elementos para uma leitura mais precisa, crítica e aprofundada da realidade local, potencializando a formação de sujeitos capazes de compreender, enfrentar e superar os desafios que estão postos para os povos do campo.

➤ **Área: Linguagem: Artes, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Religião.**

7.1 - PANORAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE

OBJETIVO: Ampliar a consciência de que toda nossa capacidade significativa, comunicativa e frutiva são baseadas em experiências vivenciadas, sendo a arte uma forma de conhecimento que organiza o mundo por meio dos sentidos, da intuição, e da imaginação. Dessa forma, compreender o ensino da arte, como ferramenta de formação da consciência humana, integrando a percepção da sensibilidade estética ao sentido social e crescimento intelectual dos educandos e educandas. Construir uma aprendizagem significativa no ensino de arte, bem como a interação dos educandos(as) com o campo artístico e seu contato direto com a linguagem visual, escrita, expressão corporal e musical, buscando a consciência crítica desenvolvida ao longo da história da arte. Desenvolver o conhecimento voltado a experiências de fazer, fruir e refletir formas artísticas, aprendendo a pensar e interpretar o mundo, a cultura e a construir valores.

7.2 PANORAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVO: Desenvolver a linguagem oral e escrita, verbal e não verbal, em práticas sociais, apropriando-se, principalmente, da língua padrão como instrumento de acesso a outros conhecimentos, possibilidade de intervenção na realidade social e de expressão sensível e

científica. Proporcionar experiências estéticas, de fruição e produção utilizando os diversos gêneros literários, compreendendo o papel humanizador da literatura e seu potencial para a formação criativa da sensibilidade.

7.3 PANORAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS

OBJETIVO: Apropriar-se criticamente de uma língua estrangeira moderna. de tal forma que possa ter acesso a informações de várias naturezas, compreendendo diferentes culturas, ideologias e intencionalidades inseridas nos discursos os quais tal língua é usada.

7.4 PANORAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA

OBEJETIVO: possibilitar ao aluno a oportunidade de desenvolver habilidades corporais através da participação efetiva nas atividades proposta. A prática da educação física além de ser fundamental para o desenvolvimento e funcionamento do nosso organismo, possui um valor de entretenimento e interação social. Aprender a praticar esportes propicia às pessoas uma nova visão sobre a vida.

Os eixos norteadores temáticos visam à inclusão de todos nas aulas e o trabalho com a diversidade humana, perpassando por todas as categorias de conteúdo: conceituais, atitudes e procedimentais, que dentro da disciplina são organizadas e articuladas entre si, tendo vários conteúdos em comum: ginásticas, jogos, lutas e esportes, conhecimento sobre o corpo e atividades rítmicas e expressivas, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades.

7.5 – PANORAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR ENSINO RELIGIOSO

OBJETIVO: Estudar as relações humanas considerando as corporeidades, as alteridades, as identidades, as imanência-transcendência, os valores e os limites éticos, os direitos humanos e a dignidade.

➤ II- Área: Ciências Humanas: História e Geografia

7.6 – PANORAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA

OBJETIVO: Estudar as relações do homem com a natureza e com os outros homens, no processo de produção e reprodução da existência (material, cultural, subjetiva etc.), analisando as transformações ocorridas no tempo e no espaço e em sua totalidade contraditória.

7.7 PANORAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA

OBJETIVO: Compreensão do espaço geográfico, interpretando as relações sociais, políticas, econômicas, culturais, homem-natureza, evolução e dinâmica da natureza.

➤ III- Área: Ciências da Natureza: Matemática e Ciências

7.8 – PANORAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR CIÊNCIAS DA NATUREZA

OBJETIVO: Construir uma cultura científica efetiva, que permita ao indivíduo a interpretação e compreensão do universo, a sua evolução, suas transformações e as interações que nele se apresentam. Compreender a linguagem científica em suas diferentes representações, possibilitando o desenvolvimento, a integração e interação sujeito e meio, estabelecendo comunicação e aprimoramento de tecnologias.

7.9 - PANORAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR MATEMÁTICA

OBJETIVOS: Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta e perceber o caráter de jogo intelectual, característico da Matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas; Raciocinar, fazer abstrações com base em situações concretas, generalizar, organizar e representar; Resolver situações-problema, sabendo validar estratégias e resultados, desenvolvendo formas de raciocínio e processos, como dedução, indução, intuição, analogia, estimativa, e utilizando conceitos e procedimentos matemáticos, bem como instrumentos tecnológicos disponíveis; Comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas; Estabelecer conexões entre temas matemáticos de diferentes campos e entre esses temas e conhecimentos de outras áreas curriculares.

8. Parte Diversificada do Currículo

I - Área: Ciências da Natureza - Agroecologia

8.1- PANORAMA GERAL DO COMPONENTE CURRICULAR DE AGROECOLOGIA

*Toda ciência é ligada às
necessidades da vida, à atividade do homem.*

(Gramsci)

I. ESTUDO DA AGROECOLOGIA

Este componente curricular tem como objetivo ampliar a compreensão acerca dos modelos de agricultura presentes em nossa formação social, apresentando os diferentes processos produtivos, as formas de organização do trabalho e relações estabelecidas com a natureza, reafirmando a Agroecologia como alternativa produtiva saudável para os seres

humanos e para o meio ambiente.

O modelo de agricultura dominante no campo açailandense hoje é o dos grandes proprietários de terra, de empresas do agronegócio, em que impera a monocultura, as sementes transgênicas, o uso intensivo de insumos químicos e outras substâncias, principalmente os agrotóxicos, que envenenam o meio ambiente, os alimentos e reforçam hábitos alimentares prejudiciais à saúde. Este modelo de produção impacta de forma negativa diretamente nos povos do campo, pois além de prejudicar sua saúde, depreda sua fonte de subsistência, poluindo o solo, fontes, nascentes e ameaça seu território e cultura.

A Agroecologia vem se contrapondo a essa lógica, defendendo um novo jeito de produzir alimentos, de forma saudável, sem o uso de agrotóxicos e em maior harmonia com a natureza, implicado também em outras relações de produção. Pensar em uma sociedade sustentável, é refletir sobre um novo projeto para a sociedade, que possa se reproduzir protegendo o meio ambiente e que tenha a Agroecologia como cerne de um novo modo de produção e de princípios, que respeita a vida, a diversidade, reconhece os diferentes ecossistemas, agroecossistemas, paisagens, territórios, a riqueza de bens naturais, as distintas práticas sociais, os valores, culturas e formas de organizações sociais e produtivas que determinam a relação do homem com a natureza.

Sendo as escolas veículos de comunicação de grande relevância política e pedagógica, o estudo da Agroecologia é importante para as escolas do campo na medida em que socializa o conhecimento produzido acerca dos malefícios e benefícios de cada modelo de produção. Além disso, a escola se materializa como território onde se constrói conhecimento, entre teoria e prática, que pode contribuir tanto para a preservação e valorização de saberes tradicionais dos camponeses, como para o desenvolvimento de práticas agroecológicas inovadoras de produção de alimentos saudáveis e preservação ambiental, impulsionando também o estabelecimento de outras relações de produção.

Vale ainda afirmar que a disciplina de Agroecologia pretende organizar práticas educativas que possam contribuir com o processo formativo, não só de educandas/os e educadoras/es, mas de toda a comunidade escolar e local, buscando levá-los a refletir sobre seu papel na construção de um projeto de vida coletiva no campo, a transformarem a realidade em que vivem, a partir das experiências escolares. Reafirmando um projeto de campo que, baseado na Agroecologia, promova justiça social, soberania alimentar, conservação dos recursos

naturais e emancipação dos sujeitos na sua totalidade.

8.2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

De acordo com João Dagoberto dos Santos, o termo Agroecologia data da década de 1920, mas ganha grande centralidade nos dias atuais “como a ciência do futuro no século XXI, pois as preocupações inerentes à sustentabilidade planetária têm promovido reflexões profundas na sociedade, o que vem demandando tecnologias mais adequadas e sustentáveis” (2012, p. 43).

A Agroecologia, em síntese, constitui um conjunto de conhecimentos sistematizados, técnicas e saberes tradicionais dos povos originários e camponeses, “que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura” (LEFF, 2002, p. 42).

Segundo Altieri e Toledo (2011), a Agroecologia é tanto uma ciência, quanto um conjunto de práticas. Como ciência, seu enfoque tecnológico tem como base a diversidade, a sinergia, a reciclagem e a integração, aplicando a Ecologia para estudo, o desenho e o manejo de agro ecossistemas sustentáveis. No entanto, suas práticas têm como base fundante os conhecimentos e experiências desenvolvidos pelos próprios agricultores e agricultoras ao longo da história. Por esse motivo, a Agroecologia valoriza a capacidade das próprias comunidades para experimentar, avaliar e ampliar suas técnicas produtivas, apostando na autossuficiência povos e na educação, entendendo que “o desenvolvimento dos recursos humanos é a pedra fundamental de qualquer estratégia dirigida a aumentar as opções da população rural e, especialmente, dos camponeses com poucos recursos” (ALTIERI & TOLEDO, 2011, p. 6).

A Agroecologia fornece, assim, as bases científicas, metodológicas e técnicas, para uma nova revolução agrária não só no Brasil, mas no mundo inteiro, desenvolvendo sistemas agrícolas capazes de alimentar os seres humanos e preservando os recursos naturais. Segundo Altieri (1995), “o ponto de partida para uma mudança de enfoque se inicia na compreensão dos limites do atual paradigma produtivista” (p. 22). Mais ainda, o pensar e o agir agro ecologicamente passam pela tomada de consciência dos cidadãos, indivíduos e coletivos de que todos fazemos parte de uma rede intrínseca, na qual os níveis de dependência ficam mais evidentes a cada dia e requerem cuidados adequados, não só com a questão humana, como também com todo o planeta.

Nesse sentido, a incorporação da disciplina de Agroecologia ao currículo das escolas do campo de Açailândia, representa a possibilidade não só da aquisição de novos conhecimentos

para educandos/as, mas também do desenvolvimento de projetos de melhoria na qualidade de vida da comunidade como um todo. Vale ressaltar que, metodologicamente, a disciplina deve articular de forma integrada e permanente a teoria e a prática, em que a prática não se dê como um momento de aplicação da teoria, nem tampouco o saber seja compreendido como algo de natureza teórica. Segundo Paulo Freire (1987), teoria e prática são indissociáveis e a relação entre elas se materializa nas práxis, possibilitando que o sujeito reflita sobre suas ações, “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 38).

8.3 A AGROECOLOGIA E OS TEMAS INTEGRADORES

A Agroecologia, a partir da sua especificidade, buscará estabelecer articulação com os temas da contemporaneidade que incidem diretamente nas formas de organização e reprodução da vida em nível local e global. Entende-se que os problemas ambientais, econômicos e civilizatórios que enfrentamos no atual contexto são globalizados, mas atinge localmente as pessoas e a natureza. Dessa forma, é imprescindível que as escolas avancem na organização transversal e integradora do conhecimento produzido e socializado, porém, essa integração sem apropriação e interação com a realidade e materialidade das escolas e seu entorno é insuficiente.

O tema da produção de alimentos vem ganhando centralidade nos debates e pesquisas científicas, tendo em vista a existência de visões antagônicas sobre agricultura. Existe a visão que defende a produção de alimentos saudáveis a partir de uma relação sustentável entre ser humano e natureza, que contrapõe a visão mercantilizada, a qual defende o aumento da produtividade de alimentos a partir do uso intenso de venenos e tecnologias que agridem severamente a saúde do ambiente comprometendo a natureza e a vida humana.

No Maranhão, considerando a realidade de descaso com vários recursos naturais, é importante conhecer as leis que regulamentam o comportamento social para com o meio ambiente: Política Nacional de Educação Ambiental – Lei no 9.795/99, Parecer CNE/CP no 14/12 e Resolução CNE/CP no 02/12 919; Lei Estadual no 9.279/10, que institui a Política e o Programa Estadual de Educação Ambiental do Maranhão; Política e Sistema Estadual de Educação Ambiental do Maranhão – Lei no 9.279/10

Ressaltamos a intrínseca relação entre Agroecologia e os temas integradores, direcionados pela BNCC para serem trabalhados nas escolas, a partir dos seus respectivos currículos e

propostas pedagógicas. A Agroecologia, assim como os temas integradores compõe a atualidade e dizem respeito as diferentes dimensões da vida humana e da natureza.

Entendemos a Agroecologia como projeto de vida e socialidade humana, um pilar da concepção de Educação do Campo, uma estratégia para se trabalhar a relação entre escola, trabalho e produção, a partir das práxis efetivas no cotidiano escolar.

O quadro abaixo, aponta algumas possibilidades de desenvolver o trabalho educativo por meio dos temas integradores propostos na BNCC e no DCTMA, no que se refere ao componente curricular AGROECOLOGIA.

Nº	Temas	Competências da BNCC	Componentes Curriculares do Ensino Fundamental
01	Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	1-Conhecimento 2- Pensamento científico, crítico e criativo. 7 – Argumentação 8 – Empatia e cooperação 10 – Responsabilidade e cidadania	Todos os componentes
02	Educação para o trânsito	1-conhecimento 9– Empatia e cooperação 10 – Responsabilidade e cidadania	Agroecologia, Língua Portuguesa História, Geografia e Matemática
03	Educação ambiental	1-Conhecimento 2 – Pensamento científico, crítico e criativo. 7 – Argumentação 10 – Responsabilidade e cidadania	Agroecologia, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Matemática, Arte
04	Saúde e educação alimentar e nutricional	1-conhecimento 6- Trabalho e projeto de vida 8-Autoconhecimento e autocuidado 9 – Responsabilidade e cidadania	Agroecologia, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte
05	Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	1-Conhecimento 6- Trabalho e projeto de vida 9– Empatia e cooperação 10 – Responsabilidade e cidadania	Agroecologia, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte
06	Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural	1-Conhecimento 3- Repertório cultural 6- Trabalho e projeto de vida 7 – Argumentação 10 – Responsabilidade e cidadania	Agroecologia, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Arte, Religião
07	Vida familiar e social, educação para as relações de gênero	1-Conhecimento 8- autoconhecimento e autocuidado 9– Empatia e cooperação 10 – Responsabilidade e cidadania	Agroecologia, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Arte,

08	Trabalho, ciência e tecnologia	1-Conhecimento 2 Pensamento científico, crítico e criativo. 5 – Cultura digital 6 – Trabalho e projeto de vida 10 – Responsabilidade e cidadania	Agroecologia, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática, Arte,
09	Educação para o consumo e educação financeira e fiscal	1-Conhecimento 2 Pensamento científico, crítico e criativo. 5 – Cultura digital 7 – Argumentação 10 – Responsabilidade e cidadania	Agroecologia, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática,

Na Agroecologia especificamente, o quadro abaixo sugere algumas possibilidades de trabalho a ser desenvolvido com os temas integradores.

Nº	Temas	Competências da BNCC	Possibilidades de trabalho na Agroecologia através das unidades temáticas
01	Educação em Direitos Humanos e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	1-Conhecimento 2- Pensamento científico, crítico e criativo. 7 – Argumentação 10 – Empatia e cooperação 10 – Responsabilidade e cidadania	Trabalho de Leitura da carta declaração universal dos Direitos Humanos. Bem como os artigos da Constituição Federal que assegura os direitos básicos do cidadão e o ECA. Trabalhar com vídeos, revista em quadrinhos que trata do ECA. Pesquisar fatos relacionados a violação dos direitos humanos especificamente no campo.
02	Educação para o trânsito	1-Conhecimento 9– Empatia e cooperação 10 – Responsabilidade e cidadania	Pesquisar a relação dos meios de transporte com a poluição ambiental, através da emissão de gases e a poluição sonora provocadas pelos principais meios de transporte e máquinas. Promover debates sobre os cuidados que a população deve ter nas rodovias e ferrovias no campo, bem como da responsabilidade da empresa rodoviárias e ferroviárias.
03	Educação ambiental	1-Conhecimento 2 – Pensamento científico, crítico e criativo. 7 – Argumentação 10 – Responsabilidade e cidadania	Desenvolver trabalhos que incentive as práticas agroecológicas como alternativas de preservação da biodiversidade e da vida. Promover debates, através de seminários, sobre as questões ambientais relacionadas ao modelo de agricultura do agronegócio e a Agroecologia como contraponto.
04	Saúde e educação alimentar e nutricional	1-Conhecimento 6- Trabalho e projeto de vida 8-Autoconhecimento e autocuidado 11 – Responsabilidade e cidadania	Conscientizar e reforçar através das unidades temáticas as práticas agroecológicas como alternativa para a produção de alimentos saudáveis. Promover debates que possibilite a compreensão da Agroecologia como projeto de vida e de práticas de produção e consumo de alimentos saudáveis. Desenvolver pesquisa no entorno da escola sobre as práticas de produção de alimentos e os hábitos alimentares.
05	Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	1-Conhecimento 6- Trabalho e projeto de vida 9– Empatia e cooperação	Promover rodas de conversas sobre os princípios da Agroecologia que trata das relações e o cuidado com a vida na perspectiva de incentivar

		10 – Responsabilidade e cidadania	práticas que promovam um envelhecimento saudável bem com o cuidado e respeito com as pessoas idosas.
06	Educação para as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena – diversidade cultural	1-Conhecimento 3- Repertório cultural 6- Trabalho e projeto de vida 7 – Argumentação 10 – Responsabilidade e cidadania	Através de pesquisas sobre a história indígena e africana, leituras de textos e vídeos relacionados ao tema reconhecer a importância cultural indígena como guardiões das florestas e das sementes e a influência da cultura africana nas práticas de agricultura e hábitos alimentares no Brasil. Ressaltar as relações étnico-raciais e ensino da história africana e indígena e o respeito a Diversidade cultural enquanto princípio da Agroecologia.
07	Vida familiar e social, educação para as relações de gênero	1-Conhecimento 8- Autoconhecimento e autocuidado 9- Empatia e cooperação 10 – Responsabilidade e cidadania	Promover debates sobre os princípios da Agroecologia que trata das relações entre as pessoas desde a família e a sociedade respeitando as especificidades com igualdade e equidade.
08	Trabalho, ciência e tecnologia	1-Conhecimento 2-Pensamento científico, crítico e criativo. 5 – Cultura digital 6 – Trabalho e projeto de vida 10 – Responsabilidade e cidadania	Promover rodas de conversas a partir de vídeos e documentários demonstrando a importância do avanço e uso da tecnologia nas práticas agroecológicas, para produção de alimentos saudáveis em escala e o acesso a preços acessíveis para a população.
09	Educação para o consumo e educação financeira e fiscal	1-Conhecimento 2 Pensamento científico, crítico e criativo. 5 – Cultura digital 7 – Argumentação 10 – Responsabilidade e cidadania	Promover debates que incentive o consumo consciente e saudável como meios de preservação da saúde e do meio ambiente. Demonstrar através de atividades diversas a importância da tecnologia digital no planejamento financeiro da produção agroecológica e familiar no campo.

9. ORGANIZADOR CURRICULAR DE AGROECOLOGIA

Considerando a realidade das escolas do campo no município e na perspectiva de contemplar todas as demandas, as temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas neste componente curricular, devem ser desenvolvidas em todos os ciclos de ensino: anos iniciais, anos finais, e EJA. Aos quais devem ser adequados a metodologia e a forma de abordagem para garantir a progressão no processo de aprendizagem, inclusive nas turmas multisseriadas.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE AGROECOLOGIA – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

1º e 2º ano/Ciclo de Alfabetização			
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas

Agroecologia em nossas vidas.	<ul style="list-style-type: none"> • A história da Agroecologia; • A origem dos alimentos e suas formas de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que é Agroecologia, e sua origem histórica; • Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção; • Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção; • Reconhecer a importância da Agroecologia como alternativa de produção saudável de alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de vídeos (relacionados ao tema); • Rodas de conversas; • Exposição de slides; • Pesquisa de campo; • Entrevistas com moradores da comunidade; • Visitas em experiências de produção agroecológicas; • Participação na construção da horta escolar;
As relações entre ser humano e natureza na produção agroecológica.	<ul style="list-style-type: none"> • Características e princípios da Agroecologia; • A dimensão ambiental da Agroecologia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que as ações humanas têm impactos diretos para a conservação e alteração da biodiversidade; • Estabelecer a diferença entre a produção agroecológica e a produção convencional na agricultura; • Relacionar os benefícios das práticas agroecológicas para o meio ambiente e a vida humana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e produção de textos; • Palestras sobre Agroecologia; • Participação em feiras de alimentos orgânicos; • Produção de vídeos documentários sobre as atividades desenvolvidas na escola e na comunidade; • Rodas de conversas sobre a origem dos alimentos; • Resgate histórico da origem dos alimentos consumidos na comunidade e hábitos alimentares a partir de pesquisas bibliográficas e de campo; • Roda de conversa sobre a viabilidade da produção sustentável de alimentos saudáveis sem a utilização de produtos químicos no campo; • Leitura e produção de textos a partir dos temas discutidos; • Construir um painel com os impactos ocorridos no campo e na cidade com a produção industrial no tocante aos hábitos alimentares e a distribuição de renda; • Roda de conversa, exposição de vídeos sobre a importância das sementes para a garantia da soberania alimentar; • Produção de cartazes com desenhos apresentando exemplo de alimentação saudável;
Sistemas de produção agrícola	<ul style="list-style-type: none"> • Agrobiodiversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os diversos sistemas de produção agrícola e os impactos na biodiversidade; • Compreender os impactos do uso de agrotóxicos na biodiversidade. 	
Agroecologia: segurança e soberania alimentar	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentação saudável um direito de todos e todas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a diferença entre segurança e soberania alimentar; • Despertar a reflexão sobre os hábitos alimentares; • Reconhecer a diferença entre segurança e soberania alimentar; • Compreender a importância das sementes como patrimônio da humanidade para a garantia da soberania alimentar. 	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE AGROECOLOGIA – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

3º, 4º e 5º ano			
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas

Agroecologia em nossas vidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Agriculturas de base ecológica; • Alimentação saudável e sustentabilidade; • Desenvolvimento da Agroecologia no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção; • Compreender os princípios da base ecológica das diferentes formas de agricultura dos povos do campo; • Conhecer a cultura dos povos tradicionais; • Compreender a educação alimentar e ambiental dos sujeitos que vivem no e do campo; • Compreender o processo de implantação da revolução verde no Brasil; • Entender as condições que determinam o surgimento da Agroecologia no Brasil; • Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de campo em grupos a partir das vivências em famílias; • Roda de conversa com as famílias para relatos de vivências; • Mostra de vídeos, documentários para identificar as várias formas de culturas e preservação; • Socializar a importância e os conceitos da Agroecologia a partir das linguagens artísticas e culturais (poemas, músicas, teatro, artes plásticas...); • Trabalho em grupo com recorte e colagem; • Jogos e brincadeiras, produção de poemas, textos, palavras de ordem relacionados ao tema;
As relações entre ser humano e natureza na produção agroecológica.	<ul style="list-style-type: none"> • Os princípios que fundamentam as relações sociais na produção agroecológica; • Produção agroecológica e produção convencional. • Agricultura convencional <i>versus</i> Agroecologia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os valores que fundamentam as relações sociais e de produção na Agroecologia; • Identificar a diferença entre os princípios que fundamentam a relação entre ser humano e natureza na Agroecologia e na agricultura convencional; • Identificar as alterações provocadas na relação entre ser humano e natureza e nas relações de trabalho a partir inserção de novas tecnologias na agricultura convencional; • Conceber a Agroecologia como alternativa para reduzir os impactos causados ao meio ambiente pelo uso das tecnologias da agricultura convencional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa de campo – construção de tabelas, gráficos, mapas de produtos da região e formas de consumo; • Exposição de vídeos – documentários sobre a importância da Agroecologia para sustentabilidade da vida no planeta; • Leitura interpretação e produção de textos de gêneros variados sobre a temática; • Leitura produção e exposição de imagens, desenhos relacionados a temática;
Sistemas de produção agrícola	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura Familiar e Camponesa. • A(in)sustentabilidade no processo de produção de alimentos. • Sistema agrário no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da agricultura familiar e camponesa para a produção de alimentos; • Problematizar a produção e o consumo de alimentos de base industrial e agrícola (transgênicos, agrotóxicos e a concentração da terra); • Conhecer o sistema agrário do Brasil; • Compreender a estrutura fundiária no Brasil e sua relação com a distribuição da terra; • Conhecer o processo histórico da luta pela democratização da terra no Brasil. 	
Agroecologia: segurança e soberania alimentar	<ul style="list-style-type: none"> • A cultura alimentar. • Agroecossistema e produção de alimentos. • Agroecologia e agricultura familiar e camponesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a cultura alimentar da região; • Problematizar a produção, o acesso e o consumo de alimentos; • Aprofundar o conhecimento sobre Agroecossistema; • Conhecer a diversidade de ambientes e modos de vidas com a produção agroecológica. • Reconhecer a diferença entre as formas de produzir da agricultura familiar e camponesa e do agronegócio. 	

		<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a consciência crítica a respeito dos hábitos alimentares. • Construir de forma dialógica a compreensão de que é possível garantir a produção de alimentos saudáveis em larga escala a partir da Agroecologia. 	
--	--	--	--

ORGANIZADOR CURRICULAR DE AGROECOLOGIA – ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

6º ano			
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Agroecologia em nossas vidas.	A história da Agroecologia Noções de agroecossistema	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a história da Agroecologia para contribuir na produção desse conhecimento nas práxis • Compreender o conteúdo histórico-técnico da Agroecologia como fundamento da produção de alimentação saudável • Reconhecer e compreender as bases ecológicas da agricultura • Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição de vídeos com documentários sobre a temática da Agroecologia. • Leitura interpretação e produção de textos de gêneros variados sobre a temática. • Pesquisa de campo: entrevistas, produção de vídeos, participação em atividades práticas de construção da horta escolar, visitas a experiências de produção orgânica e agroecológica. • Organização participação em seminários sobre Agroecologia. • Organização e participação de feiras orgânicas e agroecológicas. • Produção de folhetos informativos sobre a importância da Agroecologia para a vida no planeta e sobre os impactos do uso de agrotóxicos na produção de alimentos. • Pesquisa de campo sobre as formas de produção e alimentação na comunidade. • Produção de folhetos informativos sobre as alternativas para a mudança da matriz produtiva de alimentos. • Organização de seminários com a comunidade com a temática da agricultura familiar camponesa, importância das sementes crioulas para garantir a soberania dos agricultores e
As relações entre ser humano e natureza na produção agroecológica	A dimensão sócio econômica da produção agroecológica e a relação com a natureza	Compreender a dinâmica inclusiva da produção agroecológica como possibilidade de geração de emprego e renda familiar. Compreender a dinâmica da produção agroecológica como alternativa para uma relação harmoniosa entre ser humano e natureza	
Sistemas de produção agrícola	A produção Vegetal. Rotação de Culturas. Plantio Direto	Reconhecer os diferentes tipos de produção agrícola. Reconhecer as técnicas de manejo: conservacionistas e não conservacionistas. Compreender as relações ecológicas entre o solo, plantas, ser humano e ambiente	
Agroecologia: segurança e soberania alimentar	Alimentação saudável um direito de todos	Fortalecer e incentivar as experiências de produção orgânica e agroecológicas na comunidade. Compreender a alimentação enquanto direito constitucional e humano de todo cidadão e toda cidadã. Estabelecer a diferença entre segurança e soberania alimentar.	

			agricultoras em relação a produção de alimentos, incentivar a construção de bancos de sementes
--	--	--	--

ORGANIZADOR CURRICULAR DE AGROECOLOGIA – ENSINO FUNDAMENTAL – 7º ANO

7º ano			
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Agroecologia em nossas vidas.	O caminho na direção da sustentabilidade. Manejo e conservação do solo. O extrativismo como fonte de renda para as comunidades tradicionais	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer nos diferentes ecossistemas, agroecossistemas, paisagem e territórios a riqueza de bens naturais e as distintas práticas sociais. Reconhecer o solo como organismo vivo. Aprofundar os conhecimentos sobre a fertilidade do solo. Reconhecer o papel da floresta na garantia da segurança alimentar. Perceber a importância econômica das atividades extrativistas 	Exposição de vídeos com documentários sobre a temática da Agroecologia. Leitura interpretação e produção de textos de gêneros variados sobre a temática. Pesquisa de campo: entrevistas, produção de vídeos, participação em atividades práticas de construção da horta escolar, visitas a experiências de produção orgânica e agroecológica. Organização participação em seminários sobre Agroecologia. Organização e participação de feiras orgânicas e agroecológicas.
As relações entre ser humano e natureza	Formas de Organização e Cooperação dentro das comunidades. Produção, comercialização e meio ambiente.	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer a história do cooperativismo como um sistema de organização econômica alternativo ao capitalismo. Diagnosticar e interpretar a situação dos problemas ambientais da sua localização e do município. Conhecer o funcionamento das políticas públicas que contribuem para a garantia da segurança alimentar (PAA, PNAE) e o público alvo. Identificar através do território os impactos da agricultura moderna para a sociedade brasileira. 	Produção de folhetos informativos sobre a importância da Agroecologia para a vida no planeta e sobre os impactos do uso de agrotóxicos na produção de alimentos. Pesquisa de campo sobre as formas de produção e alimentação na comunidade. Produção de folhetos informativos sobre as alternativas para a mudança da matriz produtiva de alimentos. Organização de seminários com a comunidade com a temática da agricultura familiar camponesa, importância das sementes crioulas para garantir a soberania dos agricultores e agricultoras em relação a produção de alimentos, incentivar a construção de bancos de sementes
Sistemas de produção agrícola	Horticultura agroecológica. Autonomia na produção de insumos Funções da biodiversidade	Desenvolver técnicas de manejo que tenham como foco a sustentabilidade. Conhecer e desenvolver práticas agroecológicas de produção. Reconhecer a biodiversidade e agrobiodiversidade no local em que vive. Conhecer as técnicas de produção de insumos de forma sustentável.	
Agroecologia: segurança e soberania alimentar	Agroecologia uma necessidade para resistir.	Compreender o conceito de segurança alimentar e soberania alimentar. Identificar os tipos de produção de alimentos existentes na família e na comunidade. Desenvolver a consciência crítica a respeito da	

	Reconstrução Agroecológica da Agricultura. Segurança alimentar	produção de alimentos e hábitos alimentares	
--	--	---	--

ORGANIZADOR CURRICULAR DE AGROECOLOGIA – ENSINO FUNDAMENTAL - 8º ano

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
Agroecologia em nossas vidas.	História da Agroecologia Revolução Verde As diferentes formas de Cultivo e suas particularidades Sistemas Agrários no Brasil.	Reconhecer a história da agricultura e da Agroecologia. Reconhecer e compreender os sistemas agrários no Brasil. Entender as formas de produção e os hábitos de consumo de alimentos diante do cenário contemporâneo dos meios de produção. Entender o funcionamento da distribuição de terras no Brasil e os momentos históricos que deixaram como herança a desigualdade social	Exposição de vídeos com documentários sobre a temática da Agroecologia. Leitura interpretação e produção de textos de gêneros variados sobre a temática. Pesquisa de campo: entrevistas, produção de vídeos, participação em atividades práticas de construção da horta escolar, visitas a experiências de produção orgânica e agroecológica. Organização participação em seminários sobre Agroecologia. Organização e participação de feiras orgânicas e agroecológicas.
As relações entre ser humano e natureza Na produção agroecológica	A segunda revolução agrícola. Agricultura convencional Agroecologia ciência e saberes populares	Compreender o papel da segunda revolução agrícola para a população mundial e seu legado. Perceber os problemas causados em decorrência dos meios de produção com a agricultura convencional, dando ênfase aos aspectos: <i>Econômico Ecológico</i> e <i>Social</i> . Compreender que os conhecimentos tradicionais podem ser confirmados através de pesquisas e se tornarem científicos.	Produção de folhetos informativos sobre a importância da Agroecologia para a vida no planeta e sobre os impactos do uso de agrotóxicos na produção de alimentos. Pesquisa de campo sobre as formas de produção e alimentação na comunidade. Produção de folhetos informativos sobre as alternativas para a mudança da matriz produtiva de alimentos.
Sistemas de produção agrícola	Agricultura Orgânica. Agroflorestas, aprendendo a produzir com a natureza. A comercialização dos produtos agrícolas.	Desenvolver práticas da agricultura orgânica e compreender sua importância para a saúde humana e o meio ambiente. Entender os principais entraves para a produção orgânica e porque seu número de adeptos é tão pequeno em relação à agricultura convencional. Conhecer as principais instituições que normatizam e fiscalizam os produtos agrícolas. Conhecer e estimular as práticas de produção orgânica na comunidade	
Agroecologia: segurança e soberania alimentar	Alimentação Saudável: um direito de todos. O alimento como mediador da relação sociedade-ambiente. De onde vem nossa comida?	Compreender a importância de uma alimentação saudável. Desenvolver consciência crítica a respeito de hábitos alimentares. Aprofundar os conhecimentos sobre a origem dos alimentos	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE AGROECOLOGIA – ENSINO FUNDAMENTAL- 9º ano

Unidades	Objetos de conhecimento	Habilidades	Atividades sugeridas
-----------------	--------------------------------	--------------------	-----------------------------

temáticas			
Agroecologia em nossas vidas.	A revolução agrícola dos tempos modernos. Agroecologia ciência e saberes populares. Programa de Aquisição de Alimento – PAA	Conhecer os impactos causados pela revolução agrícola dos tempos modernos. Conhecer a diferença entre as formas de produzir da agricultura familiar e do agronegócio. Perceber os conhecimentos populares aplicados como forma de conhecimento científico. Conhecer o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA. Compreender a dinâmica do programa PAA e as formas de acesso.	Exposição de vídeos com documentários sobre a temática da Agroecologia. Leitura interpretação e produção de textos de gêneros variados sobre a temática. Pesquisa de campo: entrevistas, produção de vídeos, participação em atividades práticas de construção da horta escolar, visitas a experiências de produção orgânica e agroecológica.
As relações entre ser humano e natureza	As sementes Crioulas x Transgênicos; Revolução Verde; A segunda Revolução Agrícola	Compreender a importância das sementes crioulas e o seu papel na preservação da cultura dos povos do campo; Identificar e problematizar o comércio de sementes sob o viés da patenteação e perda de domínio; Compreender as bases científicas da agricultura moderna, da revolução verde, do agronegócio e dos transgênicos; Compreender o papel da segunda revolução agrícola para a população mundial e seu legado.	Organização participação em seminários sobre Agroecologia. Organização e participação de feiras orgânicas e agroecológicas. Produção de folhetos informativos sobre a importância da Agroecologia para a vida no planeta e sobre os impactos do uso de agrotóxicos na produção de alimentos.
Sistemas de produção agrícola	Unidades coletivas de produção. Formas de organização e agroindústrias. A classificação dos alimentos: Orgânicos e Transgênicos	Aprofundar o conhecimento sobre a organização do trabalho nas áreas de produção coletiva. Conhecer as formas de distribuição de renda nas organizações de trabalho coletivo. Conhecer as agroindústrias das regiões de Açaílandia para aprender como funciona e levar o debate para sua comunidade. Compreender por que os alimentos transgênicos causam danos à saúde humana e também a natureza	Pesquisa de campo sobre as formas de produção e alimentação na comunidade. Produção de folhetos informativos sobre as alternativas para a mudança da matriz produtiva de alimentos. Organização de seminários com a comunidade com a temática da agricultura familiar camponesa, importância das sementes crioulas para garantir a soberania dos agricultores e agricultoras em relação a produção de alimentos, incentivar a construção de bancos de sementes
Agroecologia: segurança e soberania alimentar	Alimentação adequada, lutas sociais e afirmação de direitos		

II- Área de Ciências Humanas: Educação do Campo e Economia Política

10. EIXOS TEMÁTICOS A SER DESENVOLVIDO NO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS DO CAMPO

I. ESTUDO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O estudo sobre Educação do Campo se justifica por estarmos tratando de sujeitos que estão inseridos socioculturalmente neste espaço, vivendo em comunidades, pequenas propriedades ou trabalhando em fazendas, com experiências atravessadas por diversas contradições, mas com uma dinâmica própria, peculiar, que mesmo se assemelhando em algumas questões com a dinâmica urbana é substancialmente diferente. O estudo proporcionará a reflexão e entendimento sobre o acesso a direitos, construção e manutenção de uma política pública, formação integral dos sujeitos, além valorizar as vivências e experiência dos camponeses como acúmulo de saberes a serem potencializados.

O referencial curricular em Educação do Campo buscará promover a socialização de conhecimentos que possibilitem aos estudantes uma compreensão sobre os processos de vida e aprendizagem no campo a partir da escola e do direito à educação. Entendemos que esse componente curricular deve ser trabalhado em articulação com os demais, buscando a relação teoria e prática, proporcionando uma apropriação conceitual e o entendimento sobre a história e materialidade da luta por uma educação para os povos do campo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Esse Eixo Temático se fundamenta numa concepção de educação omnilateral, focada na formação integral dos sujeitos e no entendimento da política de Educação do Campo como originária da luta de diferentes povos, buscando problematizar, relacionar e compreender os aspectos particulares e globais da realidade existente no campo. No estudo sobre Educação do Campo vale investigar o passado (a educação que tivemos), entender a origem e o sentido do que existe na atualidade (a educação que temos) e projetar o futuro a partir de então (a educação que queremos.)

A escola do campo é um espaço em construção, formada por uma diversidade de sujeitos

portadores de múltiplos saberes, história e cultura. Dessa forma, este eixo temático pode ser percebido como uma potencialidade de transformação e ruptura com as opressões e com a histórica negação de direitos aos diferentes povos. O campo passa a ser compreendido não apenas como território responsável pela produção agrícola, mas também como espaço legítimo de desenvolvimento da existência humana (ARROYO, 2004).

É indispensável que as metodologias de estudo e trabalho busquem articular o eixo *direito* com este componente, contextualizando as raízes históricas, a especificidade e a diversidade da Educação do Campo. É importante garantir a investigação e reconstrução histórica considerando a tríade: campo - política pública – educação. Pensamos que com essas e muitas outras ferramentas metodológicas podemos construir situações didático-pedagógicas que possibilitarão que os sujeitos (docentes, discentes, comunidade escolar) percebam o campo não apenas como uma concentração espacial geográfica, mas como um espaço de vida permeado por lutas e contradições que fazem essa história se movimentar. Este será o ponto de partida e de chegada para algumas produções e reflexões relevantes acerca da Educação do Campo e para a própria formação dos sujeitos envolvidos neste fazer pedagógico. Nesse sentido propomos cinco temáticas a ser desenvolvidas no componente curricular de história.

1. Breve história da Educação e da escola

- A estrutura organizativa da Educação do Campo dentro do sistema de educação Brasil.
- A Educação do Campo como uma modalidade educativa.
- O lugar da Educação do Campo no sistema convencional de educação.

3. Educação do campo como política pública

- A educação como um direito subjetivo. (Direito nosso, dever do estado)
- A Educação do Campo como uma conquista social.
- Quem são os sujeitos da Educação do Campo?
- Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo.

4. Educação do e no campo

- O campo da Educação do Campo.
- A Educação do Campo como uma construção histórica coletiva.
- Educação no campo x Educação do Campo.

5. Disputas territoriais, cultura, luta, arte e resistência camponesa

- Campo e cidade em que se direfem?
- O lugar do campo na sociedade moderna.

- O campo atual como um espaço rico em possibilidades.
- O campo como espaço de produção de ciência, cultura e arte.

11. EIXOS TEMÁTICOS A SER DESENVOLVIDO NO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DO CAMPO

ESTUDO DA ECONOMIA POLÍTICA

A inserção do eixo temático Economia Política no Documento Curricular Específico das Escolas do Campo no Município Açailândia se justifica pela própria concepção da Educação do Campo, que visa uma formação escolar crítica, em que os sujeitos se tornem capazes de ter uma compressão elaborada sobre as bases estruturantes da sociedade como um todo e se sintam confiantes e comprometidos com as mudanças necessárias ao meio social em que vivem.

O eixo temático tem como objetivo fornecer elementos teóricos para poder investigar como as condições materiais e subjetivas de uma determinada população incidem em sua organização para a produção de sua existência, tendo como foco os pilares determinantes dos avanços, retrocessos e transformações da humanidade. Um estudo dessa natureza possibilita, ainda, aos estudantes fazerem as mediações necessárias entre os modos e as relações de produção, ou seja, as formas com que os seres humanos estabelecem as relações de trabalho, a divisão no processo de produção e distribuição daquilo que é produzido por eles, num contexto global e no lugar onde vivem.

Através desse estudo os/as educandos/as terão possibilidade de adentrar, ainda que de forma breve, no mundo da produção, distribuição do valor e formação do excedente econômico, entendendo os mecanismos básicos da acumulação de capital, dos ciclos econômicos, níveis de emprego, moeda, crédito, sistema financeiro, política monetária e teorias da inflação e como essas categorias incidem em sua vida material e subjetiva.

Deste modo, a introdução do estudo da Economia Política no currículo das escolas do campo em Açailândia, pretende garantir o direito de todo estudante de ter noções básicas dessa ciência tão necessária para que se possa realizar uma análise social, política e histórica da realidade brasileira, tema a ser estudado, entendido e desvelado por toda a população, seja ela do campo ou da cidade.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A Economia Política, na linha teórica adotada para este eixo temático, considera que a

produção material da vida é a base de toda a atividade humana prática, base na qual as forças produtivas se desenvolvem através da solução progressiva dos novos problemas que se apresentam sucessivamente, desenvolvendo novas forças produtivas, as quais vão alterando a configuração das relações dos seres humanos com a natureza e em sociedade.

Combinado a este arcabouço teórico, o método materialista histórico dialético permitirá o estudo da vida social, dos fenômenos da vida em sociedade e de sua história, considerando esta, não como um conjunto de fatos isolados uns dos outros, mas como um todo articulado, interdependente e que se condicionam mutuamente. Vale ressaltar que, este método de investigação da realidade considera, não só o mútuo condicionamento dos fenômenos históricos, mas também seu movimento, transformações e desenvolvimentos progressivos, quase nunca harmônicos e que revelam contradições em um processo de luta entre tendências contrapostas.

Desta forma, o estudo da Economia Política, através do método materialista histórico dialético, permitirá uma compreensão da realidade como um todo articulado e em movimento, através das próprias contradições surgidas das condições materiais e subjetivas que a engendram, apontando para as possibilidades das necessárias transformações sociais rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

É importante considerar que diversos elementos sobre as noções básicas de Economia Política já aparecem na proposta dos conteúdos de História e Geografia, o que nos leva a pensar numa articulação de conteúdos, de maneira que esse estudo aconteça de forma contextualizada no tempo, espaço e na materialidade da vida dos sujeitos que estarão envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Compreendendo que não se estuda Economia Política de forma isolada é que passamos a compreender essa área do conhecimento como um conjunto de categorias que forma um instrumental teórico e um método de investigação, os quais poderão levar educandos/as e educadores/as a uma investigação científica, que produza entendimentos e atualize conhecimentos sobre o objetivo do processo produtivo e a influência de suas leis na estruturação da sociedade.

Pensa-se que, dessa maneira, metodologicamente seja possível ir aprofundado e sistematizando conhecimentos produzidos a partir da experiência concreta de cada realidade estudada. Estudos como inflação, indicadores econômicos, indexação da economia, dolarização, capital, preços mínimos, lucros, tipos de investimento, conceitos de modo de produção, meios de

produção, forças produtivas, relações sociais de produção, valor de uso e valor de troca, mercadoria, trabalho concreto e abstrato, propriedade social e propriedade privada são conceitos que deverão ser trabalhados e desvelados a partir das situações concretas de cada realidade específica articulada à dinâmica global da sociedade.

Deste ponto de vista, é importante que sejam construídas estratégias didáticas em que os/as estudantes se desafiem a pensar, interrogar e problematizar sobre os temas que julguem relevantes para interpretar as particularidades da sua realidade. Podem explorar a investigação das relações de produção no meio onde vivem e compará-las com outras realidades, podem ser pensadas atividades que interroguem os/as estudantes sobre como se produz, quem produz e quem concentra a riqueza existente no mundo. A produção de desigualdade social no município poderá ser investigada e sistematizada através de textos científicos, gêneros literários e vídeos. A vivência na comunidade poderá ser objeto de reflexão e registrada com metodologias que incentivem a investigação e sistematização de como se trabalha, se beneficia e comercializa a produção no campo. Há um caminho fértil de produção do conhecimento, dado que o eixo temático se relaciona com as questões mais diretas da materialidade da vida das/os educandas/os. Nessa perspectiva propomos para ser incorporado no componente curricular de geografia as temáticas a seguir.

1.Trabalho como base da vida social

Função social do trabalho

O indivíduo poderia existir sem o trabalho?

Desenvolvimento social

2. Forças produtivas

O que são as forças produtivas?

Objetos e meios de trabalho

Quem produz os bens materiais?

3.Relações de produção

É possível produzir isoladamente?

Como se produz a riqueza?

Patrões e trabalhadores

4.Introdução aos modos de produção

Como produzimos os bens materiais?

Como utilizamos os bens materiais?

Como distribuímos os bens materiais?

12. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A organização do Trabalho Pedagógico –OTP precisa transcender a visão estreita que delimita a ação pedagógica apenas às questões relacionadas à sala de aula. A escola do campo deve motivar educandas e educandos a sentirem desejo de aprender, transformando intencionalmente o universo escolar e seu entorno num ambiente educativo capaz de produzir aprendizagem instigando a vontade de conhecer.

É preciso dar vida ao projeto político pedagógico transformando-o num plano estratégico de formação de cada escola, ancorado nos direitos de aprendizagem de cada modalidade de ensino, na materialidade da vida dos e das estudantes e nos princípios que fundamentam uma sociedade justa. Nesse sentido, as práticas de ensino desenvolvidas, tanto em sala de aula como nos diferentes espaços da escola e em seu entorno, carecem de um olhar pedagógico e potencializador da aprendizagem vinculada a dimensões formativas que desenvolvam as atitudes necessárias ao tipo de ser humano que pretendemos formar: capaz de questionar, intervir, propor e ajudar a decidir sobre si mesmo e no contexto em que está inserido.

Para cumprir a tarefa de humanização dos sujeitos e de socialização dos conhecimentos produzidos historicamente, a escola precisa levar em conta de forma especial os ciclos da vida humana e da natureza com as quais estamos convivendo. Os educandos e educandas de nossas escolas são crianças, adolescentes e jovens com sua temporalidade própria, são do campo e possuem uma pluralidade de saberes que poderão ser a porta de entrada para a apropriação de conteúdos que desenvolvam suas competências e habilidades técnicas e que os estimulem a aprender a ler, calcular, dialogar, confrontar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, articular pensamentos e sentimentos próprios em sintonia com o projeto histórico de uma sociedade humanizada. Portanto, em nossas escolas é vital que os sujeitos (educadoras, educadores, educandos e educandas, comunidade escolar) cultivem em si e ajudem a cultivar nos outros a sensibilidade e valores humanos.

Para isso, é necessário que a escola se desafie a extrapolar a si mesma, reconhecendo e valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela e buscando considerar as contradições do seu entorno como base de sua matriz pedagógica. Nessa perspectiva, para manter os princípios de uma educação pública, popular e emancipadora, as escolas do campo precisam organizar os seus tempos e espaços educativos considerando quatro dimensões essenciais e estruturantes na organização do trabalho pedagógico: a *estrutura orgânica*, o

ambiente educativo, o trabalho e o estudo.

➤ TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

Com base nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo, fundamentada na Constituição Brasileira de 1988, artigo 205, o qual define educação legitimamente como direito fundamental e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96, artigo 1º, inciso 2º, que define um calendário específico para as escolas do campo considerando a sazonalidade de plantio/colheita, levando em conta o artigo 28 da mesma lei, a qual orienta explicitamente que os currículos das escolas do campo possam passar por processos necessários de adaptações, de acordo com cada realidade específica, é que nos propomos a sistematizar nesse documento o que entendemos como princípios orientadores para organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

➤ Estrutura Orgânica

A estrutura organizativa não é algo estático, deve ser avaliada constantemente para que se adeque às novas necessidades sempre que necessário, pois é ela que dará o direcionamento ao que e como realizar as ações que traduzirão o projeto formativo da escola, garantindo a participação de cada sujeito que faz parte da comunidade escolar. **Sua principal função é produzir nos educandos e educandas o desejo de estudar e aprender.** Nas escolas do campo de Açailândia esse estímulo perpassa a estrutura física e pedagógica das mesmas, o acompanhamento da família e a situação do transporte escolar que precisa de atenção especial. Analisando a necessidade de cada realidade, orienta-se uma adaptação do calendário escolar ao calendário agrícola e que sejam considerados os períodos mais chuvosos, que dificultam o deslocamento dos/as estudantes e tornam o trajeto dos educadores e educadoras que atuam em mais de uma escola praticamente inviável.

Entende-se que cada estrutura organizativa será capaz de produzir e/ou manter a cultura da participação da comunidade através de auto-organização de estudantes, conselhos escolares e de classe, assembleias escolares e coletivo de educadores e educadoras envolvendo os diferentes sujeitos no pensar, projetar, conduzir e avaliar o processo de ensino aprendizagem,

garantindo espaços de inserção e de tomada de decisões coletivas, onde os diferentes sujeitos tenham suas atribuições e papéis previamente definidos. A escola deve se desafiar a construir e/ou manter processos formativos onde a estrutura organizativa eduque em sua totalidade.

➤ **Ambiente educativo**

Partimos do princípio de que escola é mais do que aula e de que aula é mais do que repasse de conhecimentos e conteúdos. Portanto, as escolas do campo precisam construir um ambiente educativo que perpassse todos os seus espaços, buscando perceber o que há de educativo em seu entorno, em cada situação, em cada lugar da comunidade e de outros espaços que influenciam a vida dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. O dito, o visto, o vivido, o sentido, o participado, o produzido, o jeito da escola ser e funcionar, o que nela acontece, como ela se relaciona com a comunidade, esse conjunto de fatores são parte do ambiente educativo. Cada escola deve produzir um ambiente com situações pedagógicas que potencialize o cotidiano e o casual com sabedoria, mas que além de tudo seja capaz de oferecer possibilidades de escolhas de espaços e situações educativas profundas e criteriosas e que estimulem a participação, a realização e a intervenção consciente de cada sujeito sobre o jeito de ser, de se relacionar de aprender e de produzir. O ambiente escolar oferecido como espaço educativo não poder ser idealizado, deve ser pensando a partir das reais necessidades dos educandos e educandas, tornando-se uma motivação para uma necessária aprendizagem que poderá ser estimulada a partir de tempos e espaços educativos pensados intencionalmente.

✓ **Tempo aula/ estudo**

É o tempo previsto para se trabalhar didaticamente os conteúdos universais e/ou os temas de estudo que são apresentados por cada realidade. Para planejar boas aulas é necessário que, além de dominar o conteúdo, educadores e educadoras busquem conhecer muito bem as necessidades de cada educando e educanda e compreender que aprender a ler, escrever, gostar de estudar, são valores socioculturais que precisam ser estimulados e consolidados. As aulas poderão ser desenvolvidas dentro da sala, com trabalhos em círculos para uma melhor socialização, com questões que podem ser abordadas individualmente ou em pequenos grupos, com direcionamento sobre o que deve ser investigado, debatido e sistematizado. Também poderão ser conduzidas fora de sala, através da observação do ambiente escolar, de caminhadas

pelos espaços da comunidade, passeios, excursões, desde que o tipo de observação seja orientado previamente, com combinações sobre a natureza da produção científica e/ou artística, a qual será apresentada para a coletividade como resultado das observações e/ou investigação. O tempo da aula, se potencializado, pode ser fundamental para consolidação dos conhecimentos que são apropriados pelos educandos e educandas, mas não devemos vê-lo como o único espaço e possibilidade de aprendizagem. A escola do campo deve buscar produzir outras vivências e experiências que sejam tão potencializadoras da aprendizagem quanto a aula.

O planejamento das aulas deve ser coletivo, interdisciplinar e necessita incluir também a orientação de estudo dirigido e acompanhado a partir das necessidades identificadas em cada educando e educanda. Esses momentos de estudo devem ser estimuladores da curiosidade e do prazer de aprender, incluindo o aprofundamento das áreas do conhecimento que cada sujeito sente mais dificuldade e/ou a realização de tarefas escolares individualmente ou em grupo. O tempo de estudo deve ser um estímulo aos educandos e educandas para a adquirirem o hábito de estudo e leitura.

Tempo trabalho/mutirão/oficina

É através do trabalho que o ser humano produz sua materialidade e sua cultura. Nesse sentido, é fundamental que a escola do campo produza experiências com o trabalho, potencializando pedagogicamente a sua dimensão educativa, organizando atividades pedagógicas que envolvam o horto, horta, jardim e também oficinas direcionadas à produção de materiais ou a participação em mutirões, que estimule o trabalho solidário, tais como: arborização e embelezamento da escola e comunidade. Através dessas atividades, é possível realizar produções científicas e artísticas e debater valores, personalidade, solidariedade, relação entre trabalho e mercado, sistema produtivo da comunidade, ampliando a visão e compreensão dos educandos, educandas, educadores/as e comunidade sobre cuidado com a terra, com a vida e sobre o funcionamento do mundo.

✓ Tempo esporte / lazer

É o tempo para potencializar o exercício e cuidado com o corpo, prazer e bem-estar individual e coletivo praticando a cooperação. A escola deve estimular a prática de esportes,

jogos coletivos e dinâmicas que venham a desenvolver valores e princípios saudáveis ao ser humano. É um tempo planejado intencionalmente, mas deve estimular a liberdade, o lazer, a brincadeira, a prosa, passeios e piqueniques. Nesse tempo pode ser incorporada a disciplina de Educação Física, com seu conteúdo específico e direcionado e atividades práticas que exercitem a coordenação motora, a agilidade, a resistência física e integração, entre os educandos e educandas da escola.

✓ **Tempo formatura /mística / literatura**

Se entendemos que há necessidade de motivação para o exercício de aprender e ensinar, compreendemos que as ações desse tempo devem motivar toda a comunidade escolar a acreditar, se ajudar mutuamente, imaginar, sonhar, projetar superações e conquistas individuais e coletivas. Não é apenas um momento cívico, em que se canta o hino nacional, da bandeira, ou do município e depois faz-se os encaminhamentos do dia. Esse deve ser um momento de criação e reflexão, onde os educandos e educandas sejam estimulados pelos educadores e educadoras a preparar intervenções, nas quais passarão a mensagem do seu interesse para debater e refletir coletivamente, utilizando para isso: a música, poesia, peças teatrais, dança, vídeo, artes plásticas, textos de sua autoria ou outras formas que lhes seja apropriada. Esse momento de motivação e projeção da esperança pode ser organizado todos os dias, antes do início das atividades de cada turno ou cada escola poderá definir os dias da semana em que realizarão o tempo formatura/mística/literatura. Cada atividade organizada deve buscar passar a mensagem de que a esperança é mais do que um sentimento, é uma causa a ser construída por cada educando/a, educador/a ou demais trabalhadores da escola, ou por cada povo, a seu modo, em cada tempo, mas cada um cumprindo seu papel na história. Entende-se que o estudante do presente construirá a escola para a geração futura e que a geração do atual deve preparar com amor o lugar onde viverão os que irão nascer.

✓ **Tempo pedagógico / Hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC)**

É destinado ao horário de trabalho pedagógico coletivo, podendo ser dedicado à organização de momentos individuais e/ou coletivo, conforme as necessidades da escola. Esse

tempo deve ser utilizado para planejamento, estudo, revisão de planos de aula e das ações particulares de cada educador/a e/ou das ações gerais de cada escola. São momentos em que poderão ser feitas avaliações do processo educacional, a partir dos indicadores de aprendizagens de cada instituição de ensino e dos seus desafios pedagógicos. Poderá ser utilizado também para estudo e aprofundamento das estratégias de ensino e da concepção e legislação educacional, na perspectiva de avançar na efetivação da política pública de educação para os povos do campo.

12.1 – Avaliação e práticas de ensino

Na Educação do Campo a avaliação deve ser processual, participativa e democrática em todos os aspectos. Abrangendo todos os momentos do processo educativo, envolvendo todos os sujeitos inseridos (educandos, educandas, educadoras, educadores, demais funcionários da escola e comunidade), deve acontecer em todos os espaços, organizada com metodologia específica para cada grupo, permitindo que todos possam avaliar, ser avaliado e se auto avaliarem no plano individual e coletivo.

O objetivo principal é fornecer os elementos necessários para que os sujeitos possam superar suas dificuldades e melhorar seu desempenho. Nesse sentido, a avaliação não deve ter caráter punitivo, seletivo e excludente, deve ser algo positivo e necessário para a qualificação do processo educativo. A proposta de avaliação deve estar vinculada à concepção da escola e princípios da Educação do Campo. Dessa forma, a comunidade escolar deverá definir os aspectos a serem avaliados em cada espaço e as estratégias para a superação dos limites constatados nos educandos e educandas, nos educadores e educadoras e nos demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Para isso, dois aspectos básicos precisam ser levados em consideração: 1. o crescimento da pessoa como ser humano, a formação de valores, a convivência coletiva e solidária e a participação nas atividades; 2. o aprendizado escolar e o desenvolvimento intelectual, juntamente com a capacidade de pensar e de utilizar estes aprendizados para a vida prática.

O desafio de cada escola do campo é construir um sistema de avaliação que possa contribuir para a leitura do processo como um todo e o processo de aprendizado de cada sujeito envolvido (inclusive as educadoras e educadores), bem como a forma de registro e sistematização. O sistema de avaliação deve respeitar as fases da vida humana e os princípios e

valores da Educação do Campo.

Cada escola deve ter um plano de progressão, onde serão registrados os valores, as metas, as competências e habilidades que os educandos e educandas devem alcançar em cada ciclo. Esse plano de ser revisto conforme a evolução do processo educativo, respeitando a caminhada coletiva e pessoal de cada educando/a.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BORGES, A. L. D.; SILVA, D. R.; MENDES, M. J. S. **Educação Pública maranhense: um olhar sobre a instrução pública a partir de leis, decretos e regulamentos**. s/d. Disponível em:<www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anaisvicbhe/.../574.doc>. Acesso em: 05 de jul. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96 de 2 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

CALAZANS, M. J. et al. Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e SSR. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, n.4, v.9, p. 43-64, out./dez. 1985.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C., JESUS, S.M.S.A. **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004, p. 13-52.

_____. **Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTO, G. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAVALCANTI, C. R. **O movimento pela Educação do Campo: contexto histórico e fundamentos político-pedagógicos**. s/d. Disponível em

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/o-movimento-pela-educacao-do-campo-e-os-desafios-da-construcao-de-uma-politica-publica-de-educaca.pdf>. Acesso em 28 de julho de 2016.

_____. O Movimento Nacional Por Uma Educação Do Campo e os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo no Maranhão - *In*: COUTINHO, Adelaide Ferreira (org). **Sobre Políticas Educacionais no Brasil: interpretação acerca das lutas, conquistas e os desafios para a educação no século XXI I**. São Luís: EDUFMA, 2009.

COSTA, C. M. **Modernidade e atraso na educação pública maranhense: uma análise dos discursos governamentais (1966 a 1979)**. São Luís, 2008. Disponível em:<<http://www.outrostempos.uema.br/curso/monopdf2007.2/8.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

DANTAS, Vanessa Amorim; BAUER, Carlos. **O ensino público maranhense em tempos de ditadura civil-militar**. 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo3/o-ensino-publico-maranhense-em-tempos-de-ditadura-civil-militar.pdf>>. Acesso em 15 de julho de 2015.

IBGE. **Censo 2010**. 2010. Disponível em :<<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=21>> Acesso em 07/06 2016.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Expressão Popular: São Paulo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. 2001.

MST. **Breve história dos modos de produção na sociedade**. CADERNO DE FORMAÇÃO Nº 48. MST: São Paulo, 2017.

SAPELLI, Marlene Lucia S. **A superação da supremacia da avaliação quantitativa sobre a qualitativa**. Disponível em: <<http://pedagogia.tripod.com/superacao.htm>>. Acesso em: 01 dez. 2016, 12h.

VASCONCELLOS, João Gualberto. **A invenção do coronel**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo -Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

VENDRAMINI, C.R. A escola diante do multifacetado espaço rural. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v.21, n.1, jan./jun. 2004, p. 145-166.

_____, C. R. (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis, 2000.

In: 2ª CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, Luziânia. DECLARAÇÃO FINAL (VERSÃO PLENÁRIA) **Por Uma Política Pública de**

Educação do Campo. Luziânia, Go: Mec, 2004. p. 1-4.

Apêndice 3. Inventário da Realidade



PREFEITURA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

INVENTÁRIO DA REALIDADE

Agosto de 2018.

ESCOLA MUNICIPAL JOÃO DO VALE

Realidade das famílias

Discussões das famílias

As discussões das famílias giram em torno dos cuidados com a falta de água, os custos para manter o poço artesiano coletivo, como melhorar o plantio agrícola através do acesso a máquinas e tecnologias que potencialize o trabalho manual, acesso a créditos nos bancos e recursos de investimentos dos Programas de Consolidação e Emancipação de Assentamentos como: construção das casas, posto de saúde, casa de farinha, casa do mel, ampliação da escola, equipe técnica para o assentamento. Também aparece a preocupação com os comportamentos e valores das famílias; (companheirismo, solidariedade, união, respeito). É forte a discussões sobre a mudança do projeto de Assentamento, de sustentável para convencional, discussão sobre o desaparecimento de bens da casa e lote das famílias e sobre o uso do patrimônio público, comercialização de lotes de moradia dentro da agrovila, problemas ambientais como: queimadas, proteção da mata ciliar, redução da área de cultivo nos lotes devido a regularização das leis e reserva ambiental.

O entorno da escola

Aspectos da natureza:

O assentamento possui uma rica biodiversidade ameaçada pela devastação ambiental, abrangendo vários biomas naturais dentre os quais se encontra o amazônico, com isso, deve ser considerado a reserva de 80% da área conquistada. Cada lote produtivo das famílias sípradas possui em média 7 alqueires de terra. Apesar das riquezas naturais e diversidade produtiva feita pelas famílias, as políticas públicas ou projetos que visem potencializar as riquezas locais são praticamente inexistentes. Região pré-amazônica, sul do estado do Maranhão, a paisagem no entorno da escola revela uma parte das regiões maranhenses marcadas pela expansão dos grandes projetos com base na pecuária, monocultivo do eucalipto, soja e milho. Apesar da devastação ambiental pelo agronegócio, as terras são caracterizadas pela fertilidade do solo. “Tudo que se planta dá”, segundo as famílias o que mais necessitam é incentivo para fazer a terra produzir.

Tipos de Trabalho Produtivo:

As famílias produzem a existência a partir da agricultura familiar, cultivam culturas sazonais, produzem e criam pequenos animais nos quintais. Percebe-se um potencial agrícola, principalmente na produção de milho, arroz, feijão, mandioca, amendoim e criação de animais de pequeno porte, tem pouca iniciativa na criação de bovinos. A renda ainda é insuficiente e muitas famílias acessam o bolsa família e ainda precisam vender a força de trabalho nas empresas rurais dos arredores para complementar a renda familiar.

Origem das famílias

São agricultores e agricultoras, em sua maioria oriundos de Açailândia e de outras regiões do Maranhão. Sua principal fonte de renda é a agricultura e a criação de animais de pequeno porte. Contam também com o programa social do Governo Federal, Bolsa Família. No que diz respeito à situação econômica enfrentam muitas dificuldades, haja visto não haver políticas públicas que promovam o desenvolvimento satisfatório da agricultura familiar camponesa, sobretudo que envolva a juventude e as mulheres. Os programas de créditos ainda não foram acessados, exceto a primeira parcela do apoio inicial.

Cultura local/costumes

A cultura local se dá pelo hábito de reunir-se para comemorar aniversários, jogos esportivos (futebol, futsal), celebrações religiosas (católica, evangélica, matrizes africanas) e demais festas da comunidade. Os bares têm a participação feminina, mas são mais frequentados pelos homens, há venda de bebidas alcoólicas, cigarros, alimentos e materiais diversos. Há forte expressão da cultura camponesa por parte dos pais, porém, a juventude traz bastante características da juventude urbana em geral. As famílias residem na agrovila do assentamento e/ou no lote de produção, participam de grupos formais organizados na comunidade e alguns se mantem inseridos nos processos organizativos e de luta do Movimento Sem Terra na região. Alguns ainda são conscientes de que foi a luta e organização que

possibilitou a conquista da terra e outros direitos. Existem demandas organizativas e formativas na comunidade que passam pela cooperação, projetos de geração de renda e ocupacionalidades, capacitações socioambientais, produção saudável de alimentos, educação e saúde.

Pautas e lutas sociais existentes

As pautas de luta mais frequentes são pelo acesso ao crédito de habitação e demais recursos de incentivos à produção, luta pela melhoria e manutenção das estradas vicinais e de acesso aos lotes, luta pela reforma ampliação da escola e implantação do Ensino Médio na comunidade, luta pela construção de um posto de saúde com atendimentos básicos regulares, projetos produtivos, formativos, culturais e de geração de renda incluindo a especificidade das mulheres e juventude, construção de uma casa de mel e uma casa de farinha, participação em encontros de formação, feiras, encontros da juventude e de educadores da reforma agrária.

Organização da escola

✚ Auto organização

Cada turma representa um núcleo com nome, palavra de ordem, os/as educandos/as são coordenadores/as de turma, há um coletivo de educação, conselho escolar e conselho de classe parcialmente participativo.

✚ Trabalhos existentes ou que poderiam estar articulados a dimensão do estudo:

✓ *Existentes:*

Criação de animais - porco, galinha, manutenção da horta da escola e em algumas casas das famílias; cultivo de amendoim, fava, batata doce, pimenta, urucum, banana, mandioca, arroz, feijão, milho, hortaliças, plantas ornamentais, medicinais e frutíferas, plantio de árvores e preservação das reservas ambientais

✓ *Poderiam existir:*

Gramma no campo de futebol, revitalização e manutenção da quadra poliesportiva, intensificar a produção de hortaliças, plantas medicinais e frutas para o auto consumo e embelezamento da escola, casa das famílias e comunidade, superação do analfabetismo na comunidade, projeto de enfrentamento ao alcoolismo, drogas e prostituição infantil, grupos organizados de juventude e mulheres, cooperativas, agroindustriais (mel e mandioca).

✚ Quem são os educandos

A faixa etária varia de 3 a 60 anos, compreendendo a Educação Infantil, anos finais do Ensino Fundamental e EJA da primeira à última etapa. Todos os educandos e educandas matriculados na Escola João do Vale, são trabalhadores/as, filhos e filhas de assentados/as ou de trabalhadores/as das fazendas e assentamentos vizinhos, agricultores, agricultoras e vaqueiros. As crianças pequenas não são desnutridas e parecem brincar bastante, geralmente as crianças mais velhas dividem o tempo entre a escola e o trabalho

na lavoura. Por falta de orientação, acompanhamento da família e/ou perspectiva, algumas vezes ocorre a incidência de gravidez precoce que acomete algumas adolescentes, bem como o consumo excessivo de álcool e outras drogas por boa parte dos jovens.

É possível ainda perceber que há esforço dos/as estudantes em lutar pelos seus sonhos e objetivos, mas há um certo desânimo dos mesmos em relação ao estudo, talvez por falta de perspectivas quanto à questão da geração de renda no campo e a dificuldade empregatícia no município, já que não há, por parte do poder público, programas de incentivos à inclusão dos jovens na produção e no mercado de trabalho, principalmente para os jovens do campo. Os jovens em sua maioria são dependentes economicamente da família. Em relação ao trabalho familiar prevalece às meninas com o trabalho doméstico, e os meninos na lavoura. Os demais serviços como: horta, cuidados com os animais os pais e/ou ambos realizam. Os estudantes possuem a visão religiosa de criação do mundo e muitos anseios de consumir roupas de marca, ter acesso a tecnologias como celular, moto, computador. Alguns que estão na fase da adolescência, possuem posturas para chamar a atenção, em sua maioria contrariando as regras da escola e da comunidade. O perfil varia entre aqueles que são mais participativos, questionadores, têm respeito pelos/as educadores/as, pessoas idosas, funcionários da escola e aqueles que dificilmente demonstram interesse ou expressam suas expectativas de mundo. Dentre as coisas que fazem no cotidiano, jogam futebol na quadra e campo, além de ajudarem no trabalho familiar, assistem TV, sendo influenciados em suas atitudes e valores, seja pelas novelas, filmes, desenhos animados, programas de reality show como Big Brother...

Nota-se que os educandos/as não buscam a escola apenas para estudar, mas para se divertir, fazer amigos, namorar, e têm energia para participar de tudo o que lhes seja diferente do que encontram em casa. Os grupos de amizade são mistos com a presença de meninos e meninas e entre os círculos de amizade, acontecem paqueras, estilos, atitudes. Alguns usam gírias e procuram seguir alguns estilos, desde as pulseiras coloridas, maquiagem, brincos, roupas diversas. Mesmo a escola exigindo o uso da camiseta do uniforme escolar muitos resistem em usar, bem como, insistem em usar celulares e MP3 em sala de aula. Identificam-se com a música de modo geral, desde o funk, pop rock, forró, pancadão...

Os educandos e educandas que são do assentamento em sua maioria se identificam com a comunidade, mas alguns dizem não gostar de morar no assentamento, gostariam de terminar os estudos e ir embora para cidade, talvez pelo fato de ter poucos atrativos no assentamento. Chama a atenção que alguns jovens sentem dificuldade de enxergar planos para o futuro, ou pelo menos, afirmam que não pensam sobre o futuro e não demonstram planos de continuidade dos estudos. Alguns afirmam que gostam de vir para escola, mas não de estudar. Porém, muitos

participam dos projetos e atividades que a escola propõe: teatro, dança, gincanas, atividades culturais, produtivas, esportivas, científicas e folclóricas.

Influências externas e relação com a sociedade

A comunidade sofre bastante influência do agronegócio no campo - plantação de eucalipto, soja, milho, criação de gado leiteiro, realização de eventos com a Empresa Vale e Suzano, já que os trilhos da ferrovia e os caminhões carregados passam dentro do assentamento. Também são influenciados por professores externos, pelos meios de comunicação: televisão, rádio, internet, jornais – vida urbana, música, dança, cultura de massa. A comunidade se mantém vinculada ao MST e estabelece relação com outras organizações e instituições como: STTR, Justiça nos Trilhos, partidos políticos, prefeitura Municipal, secretarias, religiões católica, evangélica e matriz africana.

Agências formativas

Escola, assentamento, setores e coletivos orgânicos do MST – (produção, educação, mulheres e juventude), articulação da Educação do Campo no município, jornada de luta por direitos (ainda com pouca participação), Encontro Sem Terrinha, Encontro de jovens, Encontros de assentados e acampados do MST, partidos políticos, Prefeitura e secretarias, empresas rurais, igrejas e religião: celebração, culto, terreiro.

Contradições e problemáticas na realidade do entorno da escola

Limites organizativos da comunidade, fragilidade na organização dos coletivos, informações fragmentadas ou distorcidas, perda da capacidade de terem participação massivas em reuniões quando convocados, fragilidade administrativa, jurídica e organizativa das associações, distorção de fatos que colocam as lideranças uma contra a outra nas atuações que acabam virando disputa de poder, risco de incidência de venda de lotes e arrendamentos, discussões entre vizinhos devido divisas de terra, preço muito baixo dos produtos comercializados pelos camponeses e, o custo de produção muito alto. Preconceitos e sentimentos de inferiorização dos sujeitos que lutaram pela terra, pouca participação da comunidade e desconhecimento da realidade, falta de entendimento de quais são os espaços educativos/ sendo que a escola é só mais um desses espaços, insuficiência das estruturas da escola, difícil acesso à universidade, Ensino Médio precarizado no assentamento vizinho, falta de cursos técnicos, falta de atendimento de saúde especializado, falta de motivação e insegurança diante do futuro, muitos jovens casam-se cedo – 13 ou 14 anos, abandonando os estudos, falta de certeza de um trabalho que garanta um futuro satisfatório, poucos espaços de lazer, em relação ao trabalho no campo – falta de condições/ trabalho pesado, péssimas condições das estradas, somente as vias de acesso principais são trafegáveis

em dias de chuvas. Pouca leitura, falta de acompanhamento da família ao estudo dos filhos e filhas o que também dificultam o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes a televisão ocupa muitas horas das crianças e jovens, o que poderia ser possibilidades de leitura e estudo. O fato dos professores, em sua maioria, não residirem na comunidade (90%) acaba por dificultar a compreensão da realidade, dos limites e possibilidades que a vida no campo apresenta. Drogas, gravidez na adolescência, pouca inserção nas atividades do MST referente à participação nas mobilizações, atividade de formação e na implementação de práticas produtivas da agroecológicas.

Número de turmas e educandos/as.

TURMA	QT	TURNO	ALUNOS/AS
MATERNAL PRÉ I E II	1	MATUTINO	<u>27</u>
1° ANO	1	MATUTINO	<u>14</u>
2° E 3° ANO	1	MATUTINO	<u>24</u>
4°	1	VESPERTINO	<u>14</u>
5° ANO	1	MATUTINO	<u>17</u>
6° ANO	1	VESPERTINO	<u>18</u>
7° ANO	1	VESPERTINO	<u>14</u>
8° E 9° ANO	1	VESPERTINO	<u>21</u>
1° A 4° ETAPA EJA	1	NOTURNO	<u>13</u>
5° A 8° ETAPA EJA	1	NOTURNO	<u>20</u>
TOTAL	10		<u>184</u>

Inventário do currículo e dos conteúdos

✓ **Referência curricular**

As referências que orientam a Escola Municipal João do Vale, são o Plano de Educação do Município de Açailândia e as Diretrizes Nacional para as Escolas do Campo. Outras referências que orientam a escola em âmbito da matriz curricular e seu projeto político pedagógico vão desde os parâmetros curriculares nacionais aos princípios da educação popular e educação no MST.

✓ **A escola que pretendemos construir**

Uma escola ensine e socialize a produção de conhecimentos historicamente e socialmente construídos pela humanidade, que contribua para a transformação das pessoas e da sociedade, que construa e cultive em todos e todas as práticas e *valores humanistas, em contraposição aos vícios e*

desvios destrutivos da sociedade capitalista atual.

✓ **Matrizes pedagógicas**

Pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra e do campo, pedagogia do trabalho, da produção material e científica, pedagogia da cultura, pedagogia da escolha, pedagogia da história.

✓ **O ensino que pretendemos oferecer**

De qualidade, baseado na liberdade de expressão, no desenvolvimento da criticidade, no domínio científico, na formação integral dos educandos e educandas e na transformação social.

✓ **O cidadão que desejamos formar**

Devidamente instruídos que possam usar suas competências e habilidades para o seu crescimento individual e em favor da luta por uma sociedade justa, livre e soberana.

✓ **Profissionais que queremos**

Profissionais devidamente compromissados e livres para exercer suas atribuições funcionais em favor da melhoria da educação, da qualidade de vida do povo e transformação do mundo, com responsabilidade e ética, valorizados pelos seus esforços, motivados a participarem e dialogar. Capazes de cumprir com os seus deveres e exigir seus direitos, articulados com os segmentos da comunidade na construção de uma escola de qualidade, com princípios de justiça, fraternidade e igualdade.

✓ **Conteúdos**

Os conteúdos são definidos nos planos de ensino, que são organizados e planejados bimestralmente, seguindo a orientação do rol de conteúdo disponibilizados pela SME e o PPP da escola. Tendo como apoio o livro didático e o levantamento de questões e demandas da realidade. Cada educador/a elabora seu plano de ensino, conforme a necessidade de sua turma e a gestão da escola se desafia a acompanhar a implementação.

- ❖ **Educação Infantil**, o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser feito tendo como fundamentos básicos a materialidade da vida no campo e as diversas formas de linguagem, tais como: **brincadeiras infantis: artes visuais e movimento, histórias infantis e teatro.**
- ❖ **Áreas de conhecimento do 1º ao 5º ano;** nos Estudos Sociais o foco está na noção de tempo e espaço na perspectiva de entender o ser humano como sujeito histórico, de transformação da natureza e da sociedade. Na Ciências o foco está no ser humano e sua relação com os outros seres vivos na natureza, na sociedade, o cuidado com a terra e com a vida. Na matemática o foco está nas situações – problemas da vida prática. Na Comunicação e expressão o foco está na expressão oral, corporal, leitura, escrita, interpretação e produção de textos.

- ❖ **6º ao 9º ano**, disciplinas da base comum: Português, o grande objetivo aqui é o domínio da expressão oral e escrita. Educação física, pretendemos formar corpos e mentes saudáveis, com aquisição e domínio de conhecimentos sobre preparo físico, resistência e disposição para viver, trabalhar, lutar e se divertir. Ensino religioso, o objetivo aqui é a educação religiosa ou cristã e a formação dos valores humanistas. Ciências físicas e biológicas, o que pretendemos aqui é desenvolver a atitude científica diante da realidade e a busca de conhecimentos úteis para entender os fenômenos globais e os que nos cercam no dia-a-dia. Geografia, o grande objetivo dessa disciplina é que o educando compreenda as dinâmicas de produção dos territórios, lugar e espaço e que seja capaz de se perceber e se localizar nesse processo. História, o objetivo principal é que os/as educandos/as se situem no tempo histórico, compreendam as transformações das sociedades e ampliem o seu horizonte de conhecimentos gerais em relação ao seu mundo próximo, mas também em relação ao país e ao mundo junto com a geografia. Língua estrangeira, o objetivo é construir as noções básicas para a compreensão da língua (falada e escrita) e fazer as conversações necessárias. Matemática, o estudo destes conteúdos deve estar contextualizado em problemas do cotidiano produtivo e social dos assentamentos e comunidade escolar em geral, devendo ser estimulado o cálculo mental, o cálculo aproximado e o uso de calculadora. No tocante a base diversificada. Agroecologia, busca estudar a necessidade e possibilidade de construção de uma nova sociedade, igualitária, solidária, humanista e ambientalmente sustentável. Educação do Campo, deverá ser trabalhada em sintonia com as demais disciplinas, estudando o direito à educação, tanto no sentido do acesso como da qualidade da Educação do Campo. Noções de economia, busca entender a lógica da econômica e a estrutura de funcionamento da sociedade.

✓ **Metodologias**

Construção do planejamento de ação anual com a participação da escola e comunidade, planejamento bimestral dos conteúdos e atividades, ajustes coletivos e individuais de acordo com as necessidades. Definição dos projetos e temas a serem trabalhados a partir das necessidades formativas dos/as estudantes, orientações da Rede Municipal de Ensino e da realidade local. Conforme estas discussões os/as educadores/as chegam ao consenso do trabalho com determinados temas ou projetos. A partir dele cada professor/a replaneja o seu trabalho com os conteúdos. Conforme a proposta da escola, cada educador/as deve organizar o plano de trabalho direcionado a cada turma com proposta de conteúdo específicos, objetivos, metodologia e avaliação para o trabalho a ser desenvolvido em cada turma em que trabalha.

✚ Levantamento das estruturas das escolas - físicas e humanas.

A Escola Municipal João do Vale possui uma estrutura física com 3 salas de aulas ainda insuficientes, 01 pátio pequeno que serve de refeitório, dois banheiros, uma cozinha, uma secretaria, uma quadra poliesportiva cedida pela comunidade. Apesar de ter um projeto literário e uma intencionalidade formativa através do estudo, não há na escola uma biblioteca, nem sala de professores/as. Na organização para o estudo e planejamento bimestral, a compreensão da luta pela terra, Reforma Agrária, produção saudável, Educação do Campo e os demais direitos acompanham as reflexões do dia a dia, seja dos/as estudantes e/ou dos educadoras/as. Isso pela necessidade de superarem os desafios que estão postos pela realidade que vivenciam. A escola possui 12 educadores/as, 4 cuidadoras, 1 vigia, 1 merendeira e 3 ASG's. Busca fortalecer uma gestão democrática e os/as educadores/as de dentro e de fora da comunidade são desafiados a aprenderem a dialogar com a realidade dos/as estudantes e a compreenderem os limites e possibilidades de assumir os princípios educativos construídos pela Educação do Campo.

Apêndice 4. 2ª ESCUTA NAS ESCOLAS DO CAMPO – QUESTIONÁRIO.



**PREFEITURA MUNICIPAL DE AÇAILÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

ESCUTA DA ESCOLA JOÃO DO VALE

2º ESCUTA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE AÇAILÂNDIA PARA CONTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

**Sujeitos da escuta: professores/as, gestão, demais funcionários/as, educandos/as, pais,
mães, responsáveis.**

Período: 05 a 08 de novembro

Envio para o Departamento do Campo: dia 09 de novembro

✚ Aspectos sobre currículo e organização do trabalho pedagógico nas Escolas

1. Quais são as ações/projetos/atividades que a escola desenvolve que se vinculam aos princípios da gestão democrática?

Na Escola Municipal João do Vale, são desenvolvidas algumas ações que consideramos

de suma importância para formação de nossos educandos (as) e que se constituem como dos princípios da gestão democrática a saber: reuniões de escuta, construção coletiva e socializações projetos/atividades a serem desenvolvidos na escola juntamente com a comunidade. Desenvolvimentos de projetos com foco na aprendizagem e avanço significativo dos índices indicadores da aprendizagem nesta escola.

Entre estes projetos destacamos o Projeto Conquistando leitores, Alimentação Saudável, místicas como princípio formativo social, cultural e político de todos que fazem a escola.

1. 1. De que forma os/as educandos/as participam?

A Escola Municipal João do Vale é uma escola em construção que já possível perceber suas conquistas mais que ainda tem um longo caminho para se concretizar de fato e de direito no paradigma da Educação do Campo. Assim um dos pontos que precisam ser potencializados é a participação mais ativa de nossos educando no que diz respeito a elaboração (construção) dos ações e projetos que a escola desenvolve. Ou seja, a participação se restringe mais na execução dos projetos.

1. 2. De que forma os/as educadores/as gestão e demais trabalhadores da escola participam?

Nesta elaboração tem participação de todos os professores, supervisão, gestão e demais funcionários. Porém, mesmo participando destes momentos percebe-se que os profissionais da limpeza se sentem um tanto inibidos nestes momentos,

1. 3. De que forma os pais, mães e/ou responsáveis participam?

A participação destes ainda é muito restrita. A Escola ainda precisa fortalecer este vínculo entre escola e comunidade.

2. Organize um quadro de conteúdos que expresse a realidade da sua escola e que deveriam integrar o Documento Curricular do Município

Quadro de Conteúdos

Aspectos naturais	-Conservação e preservação dos recursos naturais existente como fauna, flora e demais biomas da localidade, fazendo com os educandos (as) compreendam e se apropriem deste conhecimento através de pesquisa de campo, uso de tecnologias, pesquisas bibliográficas, análise de dados e produção de documentários.
-------------------	---

	<p>-Desenvolvimento de trabalhando com foco na alimentação saudável destacando as consequências do uso de agrotóxico, pesquisa de defensores naturais capazes de combater as pragas e ervas daninhas nas plantações do assentamento e na própria escola com intervenção da secretária principalmente no que diz respeito a alimentação escolar.</p> <p>-Desenvolvimento de trabalhos voltados para arborização de arvores frutíferas e ornamentais visando o embelezamento e conservação do ambiente.</p>
Aspectos socioculturais	<ul style="list-style-type: none"> - Conservação valorização dos recursos conquistados pela comunidade na escola e no assentamento. - Potencializar o momento místico como principio educativo social, cultural e político. - Potencializar e valorizar o embelezamento do ambiente escolar enquanto identidade camponesa dentro de suas especificidades de cada localidade. - Organização de formações e acompanhaemnto das escolas do campo no todo, ou seja com todos os profissionais que fazem a escola de acordo com as especificidades. - Elaboração de encontros para os jovens de o campo socializar e vivenciar outras experiências. -Estimulo aos jovens para o esporte com ferramenta contra o uso de drogas na adolescência e prostituição.
Aspectos econômicos	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar formação tecnológica aos alunos, potencializando o trabalho como principio educativo de formação cidadã. - Desenvolver oficinas artesanais, de culinária, dança e musica para nossas crianças e jovens das comunidades campesinas tendo com base a pedagogia de alternância.
Aspectos Históricos	

	Trabalhar a própria história de luta dos povos camponeses, a divisão de classe, as conquistas e as lutas que ainda precisam ser forjadas, Estudos das leis que asseguram os direitos e também os deveres dos trabalhadores.
--	---

3. O que os/as educandos/as esperam da escola?

De acordo com as falas dos alunos esperam uma educação capaz de transformar a realidade, proporcionar uma profissão que garanta sua sustentabilidade enquanto cidadã.

4. O que os professores/es, gestão e demais trabalhadores esperam da escola?

Cumpra sua função social, cultural, e política econômica na formação de todos que compõem a escola.

5. O que a comunidade espera da escola?

Profissionais comprometidos, no seu fazer pedagógico, político, cultural e social.

6. Qual a missão estratégica da escola para uma formação integral dos seus educandos e educandas?

-Proporcionar formação que valorize e estimule os educandos a prosseguir a caminhada se reconhecendo enquanto camponês social, político e cultural e capaz de construir uma sociedade mais justa e igualitária.