



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE PEDAGOGIA

DELSUITA BASTOS

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: lutas, conquistas e desafios de uma escola da Rede
Estadual de Ensino em área de assentamento vinculado ao MST, no município de Lagoa
Grande do Maranhão – MA

São Luís – MA

2019

DELSUITA BASTOS

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: lutas, conquistas e desafios de uma escola da Rede Estadual de Ensino em área de assentamento vinculado ao MST, no município de Lagoa Grande do Maranhão – MA

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, como requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Isaac Giribet Bernat

São Luís – MA

2019

Bastos, Delsuita.

Por uma Educação do Campo: lutas, conquistas e desafios de uma escola da Rede Estadual de Ensino em área de assentamento vinculado ao MST, no município de Lagoa Grande do Maranhão – MA / Delsuita Bastos. – São Luís, 2019.

100 f

Monografia (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Isaac Giribet Bernat.

1.Educação do campo. 2.Pedagogia da Alternância. 3.Princípios educativos. I.Título

CDU: 37.018.51(812.1)

DELSUITA BASTOS

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: lutas, conquistas e desafios de uma escola da Rede Estadual de Ensino em área de assentamento vinculado ao MST, no município de Lagoa Grande do Maranhão – MA.

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, como requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Isaac Giribet Bernat

Aprovada em: 18/12/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Isaac Giribet Bernat (orientador)
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Profa. Dra. Cinthia Regina Nunes Reis
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Profa. Dra. Márcia Cristina Gomes
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Dedico este trabalho aos meus queridos avós maternos, Marta e Porfírio (in memoriam), por todo amor, carinho e esforço realizado para que eu tivesse acesso à escolarização.

AGRADECIMENTOS

Agradecer neste momento é recordar todo processo de construção deste trabalho, permeado por trocas de conhecimentos, insegurança, aprendizado, emoções e desafios, e que só foi possível ser concluído por ter ao meu lado pessoas maravilhosas.

Agradeço primeiramente à minha mãe e ao meu irmão por todo amor, carinho, cuidado e esforço realizado para que eu chegasse até aqui. A vocês minha eterna gratidão.

Agradeço também aos meus demais familiares, em especial, à tia Fátima, minhas primas Michele e Patrícia, tio Bernardo e Francisca por terem acolhidos eu e minha mãe em suas casas, no início da minha graduação e nos momentos de desestabilidade econômica.

À minha querida amiga Leylane, pela amizade que temos desde o período do Ensino Fundamental e pelas palavras de força e incentivo durante esta caminhada.

Agradeço à Janice, Elizeni e Eduardo por termos dividido momentos de ansiedades e alegrias durante a preparação para o vestibular, e pela amizade que mantemos até os dias atuais.

À professora Cláudia por todo carinho e incentivo dedicados a mim durante o Ensino Médio para que eu continuasse os estudos.

Agradeço imensamente a Isaac, meu orientador, por ter se disponibilizado a enfrentar comigo o desafio de realizar esta pesquisa. Obrigada pelas conversas, pelas observações e críticas construtivas sobre este trabalho, e por ter me apresentado à realidade da Educação do Campo.

À Thaïss Brito, pela amizade nutrida desde o início da graduação e por sempre estar comigo nos momentos de alegria e tristeza, me dando força e encorajamento. Que nossa amizade vá além dos muros da universidade.

À Yasmim Marques, por todo carinho e companheirismo durante os quatro anos de graduação. Pelos diálogos e ajuda na construção deste trabalho, minha gratidão.

À Jacykele Vaz, pessoa mais humana que conheci na universidade, que sempre está disponível para ajudar, e que me ensinou ter alteridade e ser sempre persistente. Obrigada por tudo amiga.

Agradeço a Brunna, Karen e Brenda pelos diálogos compartilhados durante a construção de nossas monografias. Enfim, conseguimos!

À Paula Veras por todo apoio e incentivo durante os momentos de crise existencial e desta construção científica.

À Kenilson Santos, pelos cafés, conversas e momentos de estudos que compartilhamos na biblioteca, gratidão.

À Alriane e Nívea (Chrys e Greg), as amigas que ganhei durante esta produção. Agradeço pela companhia na biblioteca, durante os almoços no RU e pelos momentos de distração que vocês me proporcionaram. Espero que nossa amizade se perpetue.

Agradeço à Liana Amorim pela ajuda na tradução do resumo e a Natália Veiga, por ter aberto mão de suas tarefas para me ajudar nas correções do texto desta pesquisa.

Agradeço a toda comunidade escolar da UI Roseli Nunes por ter aceitado ser peça fundamental desta pesquisa e por ter me acolhido durante os dias de investigação de campo. Agradeço em especial à Gestora Leomar e à Prof^a Ednalva que sempre se disponibilizaram a fornecer as informações solicitadas sobre a escola.

Agradeço a todos os colegas da minha inesquecível turma Pedagogia 2015.1, por todos os momentos de aflição, alegria, conversa, perdas, companheirismo e distração que vivemos durante quatro maravilhosos anos. Em especial, ao nosso querido e amado Prof. João José (in memoriam), a quem chamávamos de Bob, por ter plantado em nossa turma a sementinha do amor e união.

E por fim, agradeço à Universidade Estadual do Maranhão, que durante esses anos se tornou minha segunda casa. Gratidão também ao corpo docente e administrativo do Curso de Pedagogia dessa instituição, que foram fundamentais para minha formação.

“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”

Paulo Freire

RESUMO

A Educação do Campo não é uma modalidade de ensino que tem por objetivo apenas repassar conteúdos sem nenhum direcionamento e problematização. Tal proposta educacional visa garantir a produção do conhecimento a partir de saberes, costumes e cultura da comunidade local, instigando a valorização do campo e o rompimento com a concepção de que o mesmo deve ser interpretado como lugar esquecido e atrasado. Essa educação tem princípios educativos que servem como base para a formação humana e possui uma ampla relação com a Pedagogia da Alternância, metodologia que consiste em alternar tempo de estudos na escola e outro em casa/comunidade. O objetivo geral deste projeto é analisar as lutas, as conquistas e os desafios enfrentados ao longo do processo de implantação da Educação do Campo na UI Roseli Nunes, situada no assentamento CIGRA, área vinculada ao MST, localizada no município de Lagoa Grande do Maranhão. A pesquisa é considerada um estudo de caso, no qual fez-se uso de uma abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos sustentados com materiais bibliográficos e documentos. O procedimento adotado foi o contato direto por meio da pesquisa de campo e como técnica utilizou-se entrevistas com roteiros semiestruturados. Com os dados coletados, percebeu-se que apesar dos desafios já enfrentados para que a comunidade local tivesse acesso a uma escola de boa qualidade sem ter que se deslocar para a cidade, ainda há muitas dificuldades a serem superadas, como é o caso da falta de formação continuada dos professores que não é oferecida pelo Estado, a falta de verba para manter as unidades produtivas e instalações físicas adequadas às necessidades do método de ensino. Contudo, as experiências que a Educação do Campo oferece possibilitam a renovação das aspirações dos sujeitos do campo que almejam uma educação de qualidade que corresponda aos seus anseios, sem necessitarem sair do ambiente em que vivem. No mais, tal experiência proporcionou um conhecimento amplo e enriquecedor, respondendo às questões e curiosidades que surgiram no início da graduação sobre a relação existente entre Educação e os movimentos sociais do campo.

Palavras chaves: Educação do Campo. Pedagogia da Alternância. Princípios educativos.

ABSTRACT

Field Education is not a teaching modality that aims only to pass content without any direction and problematization. This educational proposal aims to guarantee the production of knowledge from the knowledge, customs and culture of the local community, instigating the valorization of the field and the break with the conception that it should be interpreted as a forgotten and delayed place. This education has educational principles that serve as the basis for human formation and has a broad relationship with Alternative Pedagogy, a methodology that consists of alternating time from school to school and from home or community. The general objective of this Project is to analyse the struggles, achievements and challenges faced during the process of implementing Field Education in the Roseli Nunes UI, situated in the Cigra rural settlement, now linked to the MST, located in the municipality of Lagoa Grande do Maranhão. The research is considered a case study, in which a qualitative approach was used, with exploratory and descriptive objectives supported by bibliographic materials and documents. The procedure adopted was direct contact through field research and as a technique interviews with semi-structured scripts were used. With the data collected, it was noticed that despite the challenges already faced for the local community to have access to a good quality school without having to move to the city, there are still many difficulties must be overcome, such as the failure of the continuing education of teachers that is not provided by the State, the lack of resources to keep the productive units and physical facilities adequate to the needs of the teaching method. However, the experiences offered by Field Education make it possible to renew the aspirations of rural subjects who aim for a quality education that corresponds to their wishes, without having to leave the living environment. Moreover, this experience provided a broad and enriching knowledge, answering the questions and curiosities that arose at the beginning of the undergraduate course about the relationship between education and the social movements of the field.

Keywords: Field Education. Alternative Pedagogy. Educational Principles.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Princípios educativos e suas interrelações	49
Figura 2 – Moradias pertencentes à Agrovila Kênio	59
Figura 3 – Barracão que sediou a escola nos dois primeiros anos	60
Figura 4 – Prédio da primeira escola construída de alvenaria	61
Figura 5 – Alunos durante uma de suas refeições no pátio improvisado como refeitório	62
Figura 6 – Vista aérea da UI Roseli Nunes	64
Figura 7 – Educandos cuidando da horta durante atividade prática	66
Figura 8 – Estudantes servindo a refeição, de acordo com a divisão dos NB's	67
Figura 9 – Pesquisadora e estudante durante reforma do aprisco (local usado para abrigar os caprinos)	68
Figura 10 – Atividade resultante da proposta sobre o que é Educação do Campo e Agroecologia	68

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Quantitativo de alunos por curso ofertado pelo PRONERA no Maranhão	42
---	----

LISTA DE SIGLAS

ASSEMA	Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais
CDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CDFR	Casas das Famílias Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidade Eclesiais de Bases
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFA	Centro Familiar de Formação em Alternância
CF	Constituição Federal
CFRs	Casas Familiares Rurais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EA	Escolas de Assentamento
ECOR	Escolas Comunitárias Rurais
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural
EFAS	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
ETE	Escolas Técnicas Estaduais
FETAEMA	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento Educacional de Base
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NBs	Núcleos de Bases
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONASEC	Programa de Ações Sócio Educativas e Culturais para o Meio Rural
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDIHPOP	Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular
UEMA	Univerdidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UI	Unidade Integrada
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
2.1	Caracterização da Pesquisa	18
2.2	Procedimentos	18
2.3	Lócus da pesquisa	20
2.4	Sujeitos envolvidos.....	20
2.5	Técnicas de pesquisa.....	20
2.6	Análise e tratamento dos dados	21
3	O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO RURAL DO BRASIL E MARANHÃO	22
3.1	A Educação Rural brasileira	23
3.1.1	A educação no contexto histórico do Maranhão Rural.....	26
3.1.2	A Educação do Campo e a ruptura com a Educação Rural	31
3.2	Educação do Campo e MST.....	33
3.3	Legislação e Programas Educacionais do Campo	36
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO: princípios, pedagogias e método educativo.....	44
4.1	Princípios da Educação do Campo	44
4.2	Princípios educativos das escolas de áreas de assentamento vinculadas ao MST	48
4.3	A Pedagogia da Alternância como método de ensino.....	53
5	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UI ROSELI NUNES: análise e discussão dos resultados.....	58
5.1	Origem e descrição da escola lócus da pesquisa	58
5.2	Aspectos pedagógicos e organizativos da escola	64
5.3	Desafios e perspectivas do corpo docente sobre Educação do Campo	68
5.4	Educação do Campo na escola lócus da pesquisa: concepções dos educandos	78
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS.....	88
	APÊNDICES	94

1 INTRODUÇÃO

No arsenal de lutas por direitos básicos, a Educação do Campo é um tema que vem chamando atenção nas últimas décadas e tomou proporções maiores com os movimentos e organizações sociais agrários, que deram impulso para que se pensasse em uma educação diferenciada e voltada para as necessidades dos grupos que compõe o âmbito rural. Isso se dá pelo fato da educação voltada para as classes sociais menos favorecidas geralmente ficar em segundo plano nas instâncias do poder público.

O modelo de Educação do Campo que existe hoje é fruto de muitos desafios enfrentados por comunidades rurais, pois, aos moradores do campo era direcionado um ensino único e convencional que tinha como base o currículo pedagógico das escolas localizadas nos centros urbanos. Diante disso, a escolarização ofertada era imposta como um meio de garantir o acesso ao direito de estudar instituído por lei. Em alguns interiores, a possibilidade de estudar só era possível mediante a criação de projetos governamentais que tinham o intuito de erradicar o analfabetismo. Contudo, as instalações das escolas da zona rural eram precárias e em algumas ocasiões não possuíam profissionais habilitados para lecionar.

Por muito tempo esse cenário era comum na vida dos trabalhadores do campo, que por muitas vezes encaminhavam seus filhos para trabalhar e estudar na cidade, já que as condições de vida no interior eram precárias por não receber a devida atenção do Estado. Desta forma, esse espaço recebeu a rotulação de lugar atrasado e sem possibilidades de oferecer uma boa qualidade de vida aos seus moradores.

No entanto, com as mobilizações da população rural, foi possível cogitar a ideia de serem contemplados com uma educação direcionada para atender aos seus anseios, sem terem que sair do local onde residem. Vale ressaltar, que a Educação do Campo é oferecida para todas as comunidades que vivem nesse espaço, sendo elas: as indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos, entre outros. Neste estudo em questão, optou-se em pesquisar a Educação do Campo no contexto de áreas de assentamento vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pelo fato da escola investigada está situada nessa região e ser a primeira Instituição de Ensino Médio técnico que oferece essa modalidade de educação na zona rural do Maranhão, sendo mantida pelo governo estadual.

Para os movimentos sociais do campo que possuem escolas com tal modalidade de ensino, significa uma forma de garantir o acesso à educação e posteriormente, a universalização da mesma como estratégia de emancipar seus sujeitos indo de encontro à perspectiva conservadora do Estado para a reprodução social do capital. Mediante a isso, a

Educação do Campo já contemplou muitos sujeitos que residem em áreas rurais permitindo que tivessem acesso à Educação Básica e Superior por meio de políticas públicas e programas garantidos em parceria com instituições universitárias federais e estaduais.

É importante frisar que a Educação do Campo se apresenta como uma forma de confrontar algumas políticas educacionais que são impostas às comunidades camponesas, como por exemplo, a permanência do ensino convencional que não inclui e tampouco leva em consideração a riqueza de saberes sociais, políticos e culturais dos sujeitos que fazem parte desse cenário. Assim, surge um novo jeito de pensar uma educação que seja vinculada a construção de valores e que não esteja apenas no campo, mas que seja do campo.

Diante do exposto, é necessário buscar entender como ocorre a dinâmica de ensino nos espaços que possuem Educação do Campo e quais as ações empreendidas para que esta seja materializada. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as lutas, as conquistas e os desafios enfrentados ao longo do processo de implantação da Educação do Campo na UI Roseli Nunes, situada no assentamento Cigra, área vinculada ao MST, localizada no município de Lagoa Grande do Maranhão. Tendo como objetivos específicos: relatar o histórico de luta pelo acesso a Educação do Campo no assentamento Cigra; analisar quais as metodologias de ensino utilizadas pelos professores da UI Roseli Nunes, no processo educativo; e refletir se a escola cumpre os princípios políticos pedagógicos da Educação do Campo.

Dentro das possibilidades existentes na temática, surgiu o anseio em sanar os seguintes questionamentos: qual a historicidade da escola e do local a que está situada? Qual a importância da escola para a comunidade e para o Movimento? Como funciona a modalidade de ensino ofertado e se as políticas públicas direcionadas à Educação do Campo tem garantido a efetivação de propostas alternativas no currículo da escola UI Roseli Nunes? Quais as mudanças que já foram e que devem ser alcançadas referentes à organização pedagógica e a produção de conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem desde que a Educação do Campo foi implantada nessa escola? O currículo pedagógico tem despertado nos educandos o sentimento de pertencer ao campo como sujeitos sociais ativos?

Com base nessas indagações, buscou-se identificar e analisar quais as lutas e desafios enfrentados pela UI Roseli Nunes para ter acesso a Educação do Campo que contemple os sujeitos envolvidos no seu contexto social, político e educacional.

É importante salientar, que a o interesse pela pesquisa em questão surge de um desejo despertado no início da graduação, ao ter o primeiro contato com estudos acerca das lutas de alguns movimentos sociais na conquista pelo acesso a terra e pela educação realizados nas

disciplinas de Antropologia e Sociologia da Educação e por ter feito um artigo sobre Pedagogia da Alternância na disciplina de História da Educação.

Outro fator decisivo foi o fato da pesquisadora ser de origem familiar camponesa e não ter disposto do acesso à escolarização no local em que morava, por não haver escolas em suas proximidades. Tal situação ocasionou a necessidade de sair da zona rural para morar na sede juntamente com seus familiares a fim de ser contemplada com a educação escolar.

Devido a tais experiências e da precariedade da educação nas diferentes esferas, mais precisamente no campo, deve-se conhecer e discutir tais realidades, uma vez que há um corpo social envolvido e que estes, possuem um importante papel na sociedade por contribuírem significativamente nos âmbitos social, político, econômico e cultural.

Para uma melhor compreensão do presente estudo monográfico a pesquisa tem como aporte teórico, autores como Arroyo (2004) e (2007), Caldart (2001); (2004); (2010) e (2012), Freire (2000) e (2007) E Nosella (2014) que irão embasar a pesquisa, entre outros.

No Capítulo II, apresenta-se todo o processo metodológico que norteou a pesquisa, como o local da pesquisa, os sujeitos envolvidos e a coleta de dados.

No capítulo III, o estudo apresenta um breve histórico sobre o cenário da Educação Rural no Brasil e no Maranhão, sua ruptura com a Educação Rural e os programas e políticas que integram a Educação do Campo.

No Capítulo IV, busca-se discorrer sobre os princípios e métodos da Educação do Campo de acordo com o Caderno de Referência da Educação do Campo, destaca-se também os desafios da Pedagogia da Alternância e a sua importância no desenvolvimento de uma aprendizagem emancipadora e da construção da formação humana.

Já no capítulo V, são expostos os resultados, as análises e discussões dos dados coletados com a pesquisa. E por fim, faz-se uma reflexão acerca da pesquisa realizada.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresenta-se neste capítulo o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, assim como a sua caracterização, os sujeitos e instrumentos usados para coleta dos dados.

2.1 Caracterização da Pesquisa

Para a sistematização e aprimoramento do trabalho científico, o processo investigativo exige a busca por referências que servem como fomento e qualificação da investigação realizada pela pesquisadora. Posto isto, destaca-se que nesta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa que propiciou um aprofundamento do estudo realizado, favorecendo uma melhor compreensão do objeto estudado, interpretação e análise dos resultados obtidos.

Prodanov e Freitas (2013) apontam que a abordagem qualitativa considera a existência um dinamismo na relação entre o que é real e o sujeito, possibilitando um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do participante que nem sempre pode ser convertido em dados estatísticos.

Mediante ao exposto, a pesquisa é caracterizada como descritiva com o intuito de despertar possíveis novas visões sobre o tema abordado, buscando assim, retratar e entender um determinado caso. Sendo assim, Gil (2008) afirma que esse tipo de pesquisa possui objetivos primordiais que visam descrever um fenômeno ou características das relações entre variáveis de uma determinada população.

2.2 Procedimentos

Durante o desenvolvimento da pesquisa foi necessário utilizar métodos e técnicas sistematizadas para que houvesse o alcance dos objetivos propostos. Para isso, um dos procedimentos utilizados foi a pesquisa bibliográfica, que consiste em reunir informações que sustentam a compreensão do assunto pesquisado. De acordo com Fachin (2017), este modo de pesquisa é uma primazia, por ser uma fonte de informações abundante que contribui para o conhecimento cultural e intelectual nas diferentes formas do saber.

Além da pesquisa bibliográfica utilizou-se também a pesquisa documental que se caracteriza pela coleta de dados de documentos tais como, legislação, pareceres, resoluções e dados estatísticos de censo. Conforme Gil (1999, p. 66), “o desenvolvimento da pesquisa

documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há, que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais”. Na pesquisa em questão tal procedimento foi utilizado como meio de sustentar a discussão sobre o tema abordado.

Outro importante procedimento que também serviu como base de construção da pesquisa foi o estudo de caso, uma vez que se fez necessário definir os sujeitos envolvidos na investigação com o intuito de ampliar o conhecimento desta temática. Este por sua vez, vem sendo utilizado com maior frequência por possuir diferentes propósitos, como explorar situações da vida real, descrever e explicar as variáveis existentes nos diferentes contextos das investigações (GIL, 1999).

O estudo conta com o procedimento de contato direto, ou seja, a pesquisa de campo. Este foi fundamental por estabelecer uma relação mais próxima entre o pesquisador e os fatos que foram pesquisados. Tal aproximação se deu durante as atividades executadas pelo programa Mais Extensão realizado pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) na escola de Educação do Campo pesquisada.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 85), a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los”.

No que se refere à pesquisa de campo, recorreu-se a observação participante que segundo Fals Borda (1999, p. 43), é a pesquisa:

que responde especialmente as necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios – as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas – levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior.

Para a coleta de dados, outra metodologia de pesquisa imprescindível foi a História Oral, caracterizada aqui, pelo registro de depoimentos dos sujeitos da investigação por meio de entrevistas gravadas. Os dados obtidos a partir das narrativas dos entrevistados foram essenciais para a compreensão da realidade estudada. Sobre essa forma de pesquisa, ressalta-se que,

a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar

sua memória com a coletividade e dessa forma, permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos (MATOS, 2011, p. 97).

Desse modo, fazer uso dos procedimentos descritos foi importante, uma vez que contribuíram para o alcance dos resultados da presente pesquisa.

2.3 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na escola Unidade Integrada Roseli Nunes que oferece o Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia. A escola de Educação do Campo da pesquisa está localizada em área de assentamento vinculado ao MST, na Agrovila Kênio, que pertence ao Assentamento Cigra, situado no município de Lagoa Grande do Maranhão – MA, a 271 km da capital.

Atualmente a escola possui quatro turmas em funcionamento, sendo duas turmas de 2º ano, uma turma de 1º e outra de 3º ano.

2.4 Sujeitos envolvidos

Os sujeitos que fizeram parte do processo investigativo desta pesquisa foram: a gestora da escola, 2 professores, 3 alunos do 1º ano e 1 membro da comunidade que faz parte da coordenação regional do MST no Maranhão.

2.5 Técnicas de pesquisa

Como técnica de pesquisa fez-se uso de entrevistas com roteiros semiestruturados, direcionados a cada participante apoiando-se em um termo de consentimento livre e esclarecido, que foi devidamente assinado pelos mesmos. Sobre a técnica utilizada, Gil (1999, p. 117), afirma que a entrevista é, “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

Durante as entrevistas realizadas, usou-se de um smartphone para gravação de áudio das respostas obtidas, esse procedimento permitiu a autenticidade das informações coletadas e uma maior precisão no momento de sua análise.

2.6 Análise e tratamento dos dados

No tratamento dos dados obtidos foi utilizada a técnica de análise e interpretação dos mesmos. Marconi e Lakatos (1999), atenta para distinção entre ambas, pois na análise o entrevistador obtém dados mais detalhados buscando evidenciar as relações entre o objeto estudado e outros fatores. Já a interpretação vincula-se a conhecimentos que procuram estabelecer um significado mais amplo às respostas, fazendo maiores inferências dos dados alcançados.

Todas as entrevistas realizadas seguindo um roteiro semiestruturado (ver Apêndices A, B, C e D, págs 94 a 97) foram transcritas atentamente no intuito de captar todos os detalhes de modo que fosse mantida a originalidade das informações. Em seguida, as respostas foram agrupadas de acordo com as semelhanças e o sentido das informações apresentadas, sendo posteriormente discutidas em consonância com ideias abordadas por alguns teóricos estabelecidos.

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO CENÁRIO RURAL DO BRASIL E MARANHÃO

A Educação sempre foi pauta de discussões políticas, porém nunca recebeu a devida atenção por parte do Estado. Denota-se que desde o processo de colonização do Brasil, a educação só era ofertada às elites, sendo deixada de lado para as camadas mais pobres. Por ser um país de origem eminentemente agrária e escravocrata, o poder nas mãos de uma minoria era suficiente e determinante para que a educação escolar fosse destinada apenas para os mais privilegiados. Perante isso, os trabalhadores colonizados deveriam ser iletrados e submissos, já que para trabalhar a terra apenas a força da mão de obra era necessária.

Ao longo de três séculos de colonização, o Brasil passou por um intenso processo de urbanização devido ao surgimento de cidades e vilas. Por meio da forte influência e monopólio do ensino regular da Companhia de Jesus, os jesuítas fundaram várias escolas durante esse período, destinadas aos filhos dos colonos brancos e mestiços. Desta forma, permitindo uma relação próxima entre os donos de terra e religiosos. Contudo, a maior parte da população era concentrada em áreas rurais e não possuíam acesso ao ensino.

Segundo Ghiraldelli (2009), o ensino no Brasil sofreu alterações mais profundas com a vinda da Corte Portuguesa, época em que o país passa a ser sede do reino português. Após esse período, seguido pela proclamação da Independência, em 1922, surgiram às primeiras escolas agrícolas voltadas para formação nos cursos de ciências agrárias. No entanto, as experiências iniciais com esse ensino foram mal sucedidas.

De acordo com Wereba (1997), não se poderia esperar que o ensino agrícola recebesse uma acolhida favorável, pois nesse tempo as condições de vida no campo eram quase primitivas, a agricultura muito atrasada e o trabalho rural era relegado aos escravizados e às camadas mais pobres da população. Sendo assim, as escolas agrícolas criadas foram fechadas por falta de alunos matriculados.

Diante da insuficiência de ensino e a falta de investimento na educação agrícola, para as pequenas cidades do interior, de acordo com Paschoal Lemme (1988, p. 26-27) apud Ghiraldelli (2009), havia apenas algumas escolinhas rurais muito precárias, onde os professores não possuíam nenhuma formação profissional e atendiam a população dispersa em grandes áreas do campo no país.

O cenário da educação rural no Brasil seguiu assim, nessa perspectiva, até metade do século 20, quando estrategicamente recebeu um pouco de atenção na tentativa de conter a migração do campo para a cidade. Pois, acreditava-se que a solução para o problema

educacional das massas rurais estava na extensão da escola às necessidades regionais (GHIRALDELLI, 2009).

Contudo, mesmo recebendo um pouco de atenção, a exclusão social e a alta taxa de analfabetismo ainda era um fator comum no interior do país. Diante dessa realidade e na perspectiva de mudanças significativas que contemplem as camadas mais pobres é que os movimentos sociais, educadores e trabalhadores se inserem como atores sociais.

Assim, no que concerne a questão da Educação do Campo no cenário brasileiro, pretende-se abordar neste capítulo elementos necessários para que se possa entender o contexto em que se deu o processo de construção dessa educação, dando ênfase à sua historicidade e as políticas educacionais que a amparam. Busca-se também resgatar um pouco da atuação do MST e os programas implantados no país para que tal educação se estenda às comunidades rurais.

3.1 A Educação Rural brasileira

Mendonça (2007) aponta que a primeira experiência existente no Brasil com a educação no campo foi por meio das escolas agrícolas criadas na Primeira República, estas tinham como objetivo a formação de mão-de-obra para o desenvolvimento socioeconômico pautado na monocultura cafeeira e manutenção dos jovens no campo devido ao êxodo rural proveniente da perspectiva de industrialização. Tal ensino, a princípio foi implantado pelo Ministério da Agricultura e compreendia os níveis elementar, médio e especial (profissionalizante). Ainda de acordo com Mendonça (2007), sua “premissa consistiu em fixar os jovens filhos de lavradores – a serem dotados das noções elementares de um saber prático – quanto a infância desvalida das cidades, encaminhada ao campo para viver em regime de internato”.

Com o advento do Estado Novo em 1930, o ensino agrícola era visto como instrumento de alfabetização e meio de qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o mesmo seria destinado para os filhos de pequenos proprietários de terras e alguns trabalhadores rurais. Contudo, o ensino em áreas rurais nunca recebeu muita atenção, somente com a intensificação do desenvolvimento econômico na década de 1960 que este foi visto com outro olhar.

Apesar de o Brasil ser um país com grande parte de sua população residente em áreas rurais, a primeira vez que a educação escolar para população campesina foi referenciada em forma de lei, foi no parágrafo único do Art. 156 da Constituição, de 1934, o qual estabelecia

que para a realização do ensino nas zonas rurais a União deveria reservar 20 % do seu orçamento anual destinado à educação.

Nessa mesma época surge um movimento denominado Ruralismo Pedagógico, defendido por educadores e alguns intelectuais de escolas públicas que visava a inovação de ideias pedagógicas adequadas ao processo de escolarização da população rural pretendendo assim a fixação do homem no campo, impedindo a sua migração para a cidade (BEZERRA NETO, 2016). Conforme o exposto certifica-se que,

Os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2016, p. 18).

Em 1937 é promulgada uma nova Constituição Federal, que por sua vez deixa de contemplar no seu texto a única lei de incentivo ao ensino rural. À vista disso, a educação no campo só volta a ser mencionada em forma de legislação mediante a criação das Leis Orgânicas do Ensino Primário em 1946 – advindas da Reforma Capanema – e assegurava por meio do Decreto Lei N.8.529 alguns critérios quanto à questão do calendário escolar e formação de professores. Esse decreto estabelecia no seu Art. 15 que, a duração dos períodos letivos e dos de férias, seria, fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendendo, quando possível, os períodos de fainas agrícolas (BRASIL, 1946).

Isso aparentava demonstrar o respeito no que se refere ao plantio e colheita agrícola, favorecendo o trabalhador rural que necessitava da ajuda de seus filhos, mesmo estes estando em período escolar.

Ao que se refere à formação de professores para atuar em áreas rurais, a lei tinha como objetivo a capacitação de agentes e líderes para atuar no combate do analfabetismo. Dessa forma, o Art. 50 discorre que,

Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (BRASIL, 1946).

De acordo com essa reforma, o ensino agrícola era responsável em formar técnicos e professores da área, estes deveriam ministrar não somente disciplinas técnicas, mas também as voltadas à moral e cívica. Quanto à educação propriamente rural o Estado passou a transferir a responsabilidade aos empresários agrícolas ao afirmar que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL, 1946).

Na conjuntura pós II Guerra Mundial (1939-1945) o governo propõe iniciativas que contemplam a educação rural, podendo ser citada aqui, a criação da Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais – CBAR, que tinha como proposta expandir e organizar o ensino em áreas rurais. De acordo com Mendonça (2008, p. 7), suas ações foram “a criação de ‘Centros de Treinamento de Operários Agrários’, espalhados por vários estados do país, sobretudo os do Norte e Nordeste; b) a realização de estudos em Sociologia Rural e Educação Visual e c) a implementação das Semanas Ruralistas”.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4024/61 apesar de conter alguns parâmetros mais conservadores, tratou um pouco da educação rural em alguns de seus artigos, como é o caso do Art.32 que trata sobre tal ensino ser de responsabilidade dos proprietários rurais que deveriam manter escolas primárias em suas terras ou facilitar o acesso dos alunos em escolas próximas. Referente à capacitação de educadores, o Art. 57 dessa lei afirmava o seguinte: “a formação de professores (sic), orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio” (BRASIL, 1961).

Após o golpe de 1964, é criada uma nova LDBEN (Lei 5692/71) que também mencionou de forma simples a educação rural, contudo não houve muitos avanços. O que é possível perceber nessa nova lei é que o currículo e calendário escolar deveriam ser adaptados de acordo com as peculiaridades locais e/ou regionais. No que tange ao financiamento desse ensino, tal responsabilidade é direcionado as empresas e proprietários rurais.

Durante o período ditatorial algumas propostas educacionais como o Programa Nacional de Ações Sócio Educativas e Culturais (PRONASEC), Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (EDURURAL) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foram criadas no intuito de diminuir as taxas de analfabetismo no país. Além disso, como medida para complementar a lei da educação vigente, o governo também buscou por meio do II Plano Setorial de Educação e Cultura “expandir a escolarização na zona rural pelo menos nas quatro séries fundamentais e melhorar o nível de ensino, reduzindo a evasão e

a repetência" (BRASIL, 1976, p. 35-36). Contudo, dispôs de mecanismos e ações desfavoráveis para que isso acontecesse. Pois, o mesmo documento relata que,

- embora se tenha a consciência de que a chuva e a colheita solicitam mão-de-obra das crianças, estabelecemos o mesmo calendário escolar tanto para a zona urbana quanto para a zona rural;
- os professores que amiúde têm apenas uma formação urbana — quando a têm — ou seguem padrões urbanos
- os materiais de ensino-aprendizagem são escassos devido não apenas à falta de recursos financeiros como também à dificuldade de acesso aos locais onde poderiam ser adquiridos. (BRASIL, 1976, p. 35-36).

Tais ações desenvolvidas no quinquênio compreendido entre 1975-1979 reforçaram uma omissão quanto a assumir a heterogeneidade das realidades existentes entre urbano e rural. Isso corroborou para um ensino precário e defasado já que não seriam atendidas as especificidades do local quanto ao plantio e colheita da safra, não demonstrava interesse quanto à formação do professor para atuar nessa área e muito menos quanto à distribuição de material didático.

Contudo, ao longo dos anos, devido a Educação do Campo ser negligenciada outros mecanismos, como programas e leis complementares foram instituídos para atender ao direito a democratização do ensino público no país.

3.1.1 A educação no contexto histórico do Maranhão Rural

No Maranhão, assim como em todo o país, o processo educativo está relacionado ao processo de desenvolvimento socioeconômico. A partir do século XVIII a economia maranhense ganha grande destaque em função da criação da Companhia Geral do Comércio do Maranhão e Grão-Pará, produzindo mercadorias de grande valorização na época, como o algodão e arroz, e posteriormente, a cana-de-açúcar. Tal atividade econômica baseada no trabalho da mão-de-obra escrava torna a região maranhense uma das áreas mais ricas do Brasil. Entretanto, sua estabilidade financeira entra em decadência com o processo de independência do país e a abolição da escravatura em 1888.

Com todos esses acontecimentos no final do século XIX, o Maranhão perde o seu poder de agroexportador, refletindo assim em uma crise que possibilitou a necessidade de investir na área da educação devido à falta de mão de obra qualificada. Vale ressaltar que de acordo com Saldanha (1992), após o ano de 1888 com o intuito de organizar o ensino

maranhense, algumas reformas foram criadas, sendo elas: a Reforma José Tomaz de Porciúncula, em 1891, estabelecendo que o ensino devesse ser gratuito, facultativo e livre e as técnicas empregadas não atendiam a um currículo pré-estabelecido. De acordo com esta reforma, o ensino era dividido em primário, secundário, técnico ou profissional. Em 1891 houve a Reforma Lourenço de Sá que estabelecia o ensino primário como gratuito, livre, laico e obrigatório. A Reforma Cunha Martins em 1893 estabelecia que o ensino fosse público e o dividiu em primário, normal, secundário, técnico ou profissional e superior. Contudo, o ensino primário era facultativo. Por fim, foi instituída a Reforma Benedito Leite em 1895, que determinava a obrigatoriedade da educação primária, com exceção para os índios, pessoas deficientes ou com doenças contagiosas.

É importante frisar que com a última reforma criada, o ensino era prescrito de forma distinta, dependendo da localidade em que o público alvo se situava. Pois, o ensino elementar era destinado para quem residia no interior e o integral para quem morava na cidade, ressaltando assim o descompasso entre o ensino oferecido nas áreas rurais e urbanas.

No início do século XX, foram instituídos os grupos escolares de ensino primário como uma forma de avanço na área educacional. Este se deu primeiramente na capital e em seguida expandiu-se por alguns interiores do estado. No entanto, de acordo com Silva (2011), esse ensino foi ineficiente, pois os prédios eram alugados e não possuíam boas instalações físicas, no interior, os ambientes eram pequenos e não comportavam todos os alunos, não havia material escolar suficiente e a maior dificuldade por parte do estado era manter tal ensino.

Na tentativa de alavancar a economia da região, houve a criação de um parque de indústrias têxtil, já que o algodão era a principal atividade econômica da época. Todavia, como o nordeste não conseguiu acompanhar o processo de industrialização que ocorria no país, Ribeiro (1985), aponta que o Maranhão também entra em instabilidade financeira devido à queda do preço do babaçu no mercado internacional, o declínio da produção de algodão e o fechamento dessas fábricas. Após a Segunda Guerra Mundial, na tentativa de reestabelecer a economia local, o Maranhão volta exportar algumas matérias-primas baratas, contudo, não consegue obter muito sucesso devido à falta de infraestrutura e organização econômica.

Nesse período, a resistência do poder econômico agrário era muito forte e se contrapunha ao poder da burguesia industrial. No entanto, estas passaram a ter o maior domínio econômico do país. Sobre este fato, Ribeiro (1985), ainda afirma que o Maranhão não foi capaz de produzir um processo de industrialização eficaz, provocando assim um distanciamento da sociedade maranhense do progresso nacional. Este acontecimento

ocasionou o início das oligarquias locais composta por chefes políticos e coronéis que detinham o poder político no interior do Estado baseado na liderança e concentração de terras.

A liderança dos oligarcas, denominado de coronelismo, possuía uma forte relação com o Vitorinismo, cujo poder era executado pelo Senador Vitorino Freire. Durante sua gestão, a educação no interior do estado não recebeu a devida importância. Isso é constatado com o advento do “Maranhão Novo” (1966-1970), cujo propósito era “corrigir, sanear e mudar a realidade política, econômica e social do Maranhão, adotando uma política de modernização” (RIBEIRO, 1985, p. 15). Essas transformações influenciaram um investimento no campo educacional, pois surgiu a necessidade de mão de obra qualificada para atuar no novo plano de desenvolvimento econômico.

Segundo Ribeiro (1985), o ensino na zona rural era um sério problema a ser enfrentado, pois a economia ainda era concentrada na monocultura e no poder das oligarquias rurais dominantes que por muito tempo dispensou a educação escolar, já que as atividades desenvolvidas economicamente eram supridas pela mão de obra de pessoas analfabetas.

Devido ao grande índice de analfabetismo no Estado, na fase do Maranhão Novo, identificado pelo governo de José Sarney, foi pensado um projeto para atuar no combate ao analfabetismo denominado João de Barro. Tal projeto contemplaria crianças, adolescentes e adultos. Quanto ao ensino para crianças, sabe-se que este, era dado de forma isolada ou em grupos escolares, contudo, ocorriam altas taxas de evasão justificadas pela necessidade das mesmas ajudarem os pais no trabalho de sustento da família. Outro fator foi a mudança das famílias de um local para o outro já que de acordo com Ribeiro (1985), o público do projeto eram pessoas que não possuíam local próprio para morar e se deslocavam de propriedade em propriedade, buscando terras livres para o plantio ou trabalho assalariado e, quando expropriadas do seu meio de produção, abandonavam o lugar e a escola.

Segundo Kreutz (1982), o projeto João de Barro tinha como finalidade realizar uma educação popular através de um processo de educação integral, em nível elementar que envolveria o próprio povoado rural na solução dos seus problemas. A escola, atendida pelo nome de João de Barro, seria construída pelos moradores que ali residiam e o ensino ministrado por um monitor escolhido pela própria comunidade que receberia capacitação para atuar no projeto.

Vale ressaltar que anterior à implantação desse projeto, houve a atuação do Movimento Educacional de Base (MEB) pelo interior do estado. O MEB, como afirma Kreutz (1983), tinha como objetivo a alfabetização, sindicalismo rural e capacitação de líderes para atuar na animação popular e mobilização social, utilizando como estratégia educacional as

escolas radiofônicas ligadas à ação da Igreja Católica. Contudo, esse movimento perde sua força em 1967, dando vez ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), coincidindo com a data de implantação do Projeto João de Barro no interior do Maranhão.

O cenário da zona rural maranhense, alheio à questão educacional, era marcado pela situação de pobreza e concentração de propriedades nas mãos de minorias. Na década de 60 já era possível notar atividades de mobilização dos trabalhadores rurais por influência das Ligas Camponesas, pois;

Os camponeses enfrentavam, constantemente, questões referentes à propriedade de terras, à invasão das roças pelo gado e à ação dos grileiros, definidos como indivíduos possuidores de poder políticos, que se apossavam de terras públicas, [...] a questão agrária no meio rural maranhense se agravava, tornando-se o ponto central das discussões e propostas políticas, principalmente quando a reforma agrária passou a ser uma reivindicação do campesinato no país. (RIBEIRO, 1985, p. 07).

Com isso, iam sendo criadas associações de lavradores que buscavam a extinção do latifúndio e distribuição de terras para quem nelas trabalhassem. No entanto, essa mobilização sofria repressão por parte dos donos de latifúndio que, ainda de acordo com Ribeiro (1985), “procuravam impedir a organização de sindicatos ou de outro tipo de associação, a fim de manter o monopólio da terra e a submissão política dos lavradores que lhes davam o controle de votos”. Estes eram detentores da hegemonia política e econômica de sua região, cabendo a eles a decisão em quem devia se votar, a implantação de escola e a nomeação do professor para tal.

Nesse arsenal de mobilização e lutas dos trabalhadores rurais que foi implantado o projeto João de Barro pelo interior do estado. As organizações e associações desses trabalhadores foram silenciadas com o movimento político militar que “proibiu a continuidade dos trabalhos de conscientização e mobilização das populações rurais, iniciando um período de prisões e cassações” (RIBEIRO, 1985, p. 13).

A princípio, o projeto João de Barro se expandiu por grande parte do interior e as suas atividades desenvolvidas obtiveram resultados satisfatórios até o ano de 1970, quando houve o declínio do mesmo sendo justificado, de acordo com Kreutz (1982), pela mudança administrativa estadual devido à troca de governantes. Posteriormente o projeto seria reativado, contudo, passou a ser denominado de Projeto de Educação Rural do Maranhão e atenderia crianças na faixa etária de 7 a 14 anos.

Na década de 80, outro programa foi lançado ainda na tentativa de combater o analfabetismo, o EDURURAL financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que foi implantado em toda a região Nordeste em articulação com o Programa Nacional de Ações Sócio – Educativas e Culturais para o Meio Rural. De acordo com o Decreto 85.287/80, o EDURURAL tinha como objetivo a melhoria das condições educacionais nas áreas rurais e a expansão de oportunidade de ensino reforçando o planejamento e gestão educacional.

Esses programas, desenvolvidos para tratar do problema do analfabetismo e expandir o ensino em áreas rurais, tiveram sua importância como meio de “democratização” educacional. Porém, percebia-se uma ausência de profissionais capacitados, políticas públicas, instalações físicas inadequadas nas escolas e uma desigualdade das condições sociais e econômicas dos educandos. Outro fator agravante no que se refere às questões do problema educacional foi o índice de repetência, evasão escolar e classes multisseriadas. Quanto a esse problema, no Maranhão e demais estados do Nordeste e do Norte, posterior ao EDURURAL, foi criado o Programa Escola Ativa para atuar em escolas rurais com classes multisseriadas.

O Programa Escola Ativa, de acordo com o caderno técnico, é inspirado em um método de ensino colombiano. No Brasil, tem como objetivo desenvolver estratégias metodológicas capazes de combater a evasão e repetência escolar de alunos que estudam em classes multisseriadas, por meio do aprimoramento e valorização dos profissionais que atuam nessas turmas. Tal programa teve sua implantação no ano de 1997 sendo financiado pelo Banco Mundial e integrando o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola do Ministério da Educação (FUNDESCOLA/MEC) (Brasil, 2010).

Segundo Sousa (2009), o Programa foi implantado no Maranhão também em 1997, em apenas três municípios da Baixada, sendo eles Viana, São João Batista e Bequimão com o intuito de proporcionar melhor qualidade de ensino aumentando o nível de aprendizagem dos alunos. Este seria determinante para atuar nos problemas do baixo rendimento das escolas rurais ocasionado pelo ensino multisseriado.

Apesar de tentar atuar de maneira eficaz nos interiores do Estado, esses programas não possuem uma metodologia adequada para contemplar os envolvidos no processo educativo. O que se percebe é apenas um ensino multifacetado que não educa para formação de sujeitos sociais atuantes. Quanto ao Programa Escola Ativa, é muito relevante no que tange aperfeiçoar as práticas e os métodos pedagógicos dos profissionais das salas multisseriadas. Contudo, o investimento em escolas com ensino em salas seriadas não deve ser descartado,

pois as dificuldades que um único professor passa para atender várias séries ao mesmo tempo seriam amenizadas e o ensino teria um melhor rendimento.

Por fim, a educação no interior do Maranhão assim como em todo o Brasil, passa por constantes transformações. Estas podem ser percebidas mais claramente a partir do final da década de 90, quando os agentes de mudanças sociais do campo não buscavam apenas uma educação rural, mas uma educação no e do campo com currículo e estratégias metodológicas diferenciadas.

Assim, foram sendo implantados programas voltados para Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio, formação de professores e inserção do jovem do campo no Ensino Superior, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), desenvolvidos por meio de parcerias com instituições de Ensino Superior e movimentos sociais. À vista disso, Mendonça (2017, p. 7), afirma que “a educação para os povos do campo maranhense começou aos poucos avançar no sentido de melhorias e qualidades, inclusive no que diz respeito à mudança do índice de analfabetismo”.

3.1.2 A Educação do Campo e a ruptura com a Educação Rural

O termo Educação do Campo é recente e faz referência a educação que deve ser oferecida para quem mora em áreas camponesas, contrapondo-se a educação rural. A mudança que se pretende alcançar com essa nova expressão não é somente a troca de termos, e sim a valorização quanto as práticas, metodologias e os saberes do campo. Essa diferenciação baseia-se no:

Protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural. (CALDART, 2012, p. 240).

Segundo Gritti (2003), a Educação Rural tem uma visão mais preconceituosa e capitalista quanto ao trabalho e a vida do camponês, por considerar que o campo é lugar de atraso e que o ensino a ser ministrado deve ser voltado para atender as exigências do capital financeiro, fazendo com que este se integre a agroindústria, ocasionando assim, a

desvalorização e o desenraizamento do sujeito do campo realçando a concepção de que a cidade é sinônima de progresso e deve ser vista como modelo a ser seguido. Tal ideia reflete a “importação” de um currículo pronto e acabado em que deve ser pautado o ensino rural.

Assim, para Oliveira e Campos (2010), a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo e se tornarem operários na cidade. Tal educação desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente “colonizador”.

Vale ressaltar, que mesmo a educação rural fazendo parte do cenário interiorano como uma oportunidade de escolarização assumindo o dever de ensinar a ler, escrever e realizar operações matemáticas, não atendeu a esta finalidade. Fato notório, ao se perceber o grande índice de analfabetismo que ainda ocorre nas zonas rurais. Petty; Tombim e Vera apud Ribeiro (2012), ressaltam que isso se justifica pelo fato de que “a escola procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios”. Outra problemática relatada pela autora é sobre a capacitação dos professores, que em algumas ocasiões não recebem formação para atender a esse público de acordo com suas realidades.

De acordo com Caldart (2012), o surgimento da expressão Educação do Campo pode ser datado, a priori, como Educação Básica do Campo, sendo discutida no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Contudo, passou a ser chamada oficialmente Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, que resultou no reconhecimento do termo pela administração pública no Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001 relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Posteriormente a decisão foi reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Para os movimentos sociais, tal mudança ocorreu devido à preocupação não somente com a escolarização, mas também com a importância em que se devem enfatizar as relações de cultura, valores e participação social que compreende o processo de formação humana. Assim, a Educação do Campo se apresenta como uma forma de confrontar algumas políticas educacionais que são impostas às comunidades do campo, como por exemplo, o processo de nucleação de escolas, turmas multisseriadas e a permanência do ensino convencional que não

inclui e tampouco leva em consideração a riqueza de saberes sociais, políticos e culturais que fazem parte desse cenário.

A Educação do Campo possui características próprias e é resultado das lutas das populações e dos movimentos sociais do campo que reivindicam uma educação voltada para as necessidades e especificidades dos povos que residem em áreas rurais. Ainda de acordo com Caldart (2012) essa educação como prática social de mudança ainda está em fase de constituição histórica e pode destacar a ideia de “consciência de mudança” por meio de algumas características, a saber que:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome; Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos; a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção; Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. (CALDART, 2012, p. 263-264).

Assim, busca-se enfatizar que a Educação do Campo não é uma modalidade de ensino que tem por objetivo apenas repassar conteúdos sem nenhum tipo de direcionamento e problematização. Essa proposta de ensino visa garantir a produção do conhecimento a partir de saberes, costumes e cultura da comunidade local instigando a valorização do campo e o rompimento com a concepção de que o mesmo deve ser interpretado como lugar esquecido e atrasado. Portanto, tal educação defende a “superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural” (MOLINA, 2004, p. 16).

3.2 Educação do Campo e MST

O conceito de Educação do Campo que se tem hoje está atrelado às lutas e reivindicações de Movimentos Sociais e organizações sindicais tendo sua origem nas experiências desenvolvidas por meio da educação popular. Dentre esses Movimentos Sociais, cabe destacar, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que teve forte influência nas conquistas políticas educacionais do campo.

Caldart (2010), aponta que a Educação do Campo ainda está em processo de construção e é protagonizada por ações de trabalhadores do campo e suas organizações que buscam contextualizá-la no meio em que vivem, inserindo as questões referentes a trabalho, cultura, conhecimento, lutas sociais, concepções políticas, educação e formação humana.

Além do exposto, a autora também menciona que não se pode tratar de Educação do Campo sem falar do Movimento Sem Terra, já que a escola no meio rural é parte geradora do mesmo durante sua gestação, surgindo assim uma relação do MST com a educação que permitiu que sua organização coletiva a assumisse como tarefa (CALDART, 2004).

No que diz respeito à formação do MST é importante lembrar a origem da formação social do Brasil, ressaltando-se que desde o início da colonização as raízes da construção do território e do povo brasileiro, estão diretamente ligadas à questão de terras e a uma educação que não priorizava os interesses das classes populares, reforçando a desigualdade social e o domínio de terras nas mãos de poucos. Assim, de acordo com Miralha (2006), a desigualdade social e a concentração fundiária tem marcado a sociedade brasileira, pois desde o princípio apenas os brancos, “puros de sangue” e católicos tinham o direito à posse da terra enquanto que escravos, índios, judeus, mouros não tinham o mesmo direito. Percebendo-se então que o modelo colonial no Brasil se constituiu por meio de três componentes fundamentais na organização social: a grande propriedade fundiária, a monocultura de exportação e o trabalho escravo.

Segundo Fernandes (2000), a luta pela terra acompanha todo processo de formação do país e é marcada pelo confronto entre camponeses e grandes fazendeiros. Por isso, entende-se que esses conflitos não são recentes, existe desde a época da colonização e surge da expropriação indígena e da expulsão de negros e imigrantes que viviam em fazendas como meeiros ou arrendatários. Perante o cenário rural, benefícios como saúde e educação eram escassos ou praticamente inexistentes. Esses fatores aliados à busca pelo direito de gozar de terras próprias impulsionaram a organização das ocupações em massas e a disseminação do conflito agrário.

A organização dos trabalhadores rurais eclodiu em meados do século XX, dando origem as Ligas Camponesas que reivindicaram com afinco a ampliação de direitos para as populações pobres do campo, destacando sua enérgica defesa de uma ampla reforma agrária. As Ligas foram extintas no período do início do golpe militar, em 1964, e seus principais dirigentes acabaram assassinados, presos ou no exílio. No entanto, os camponeses resistiram à ditadura e até o final da década de 70 as lutas camponesas tornaram-se conhecidas nacionalmente com o apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e mais tarde pela

Comissão Pastoral da Terra (CPT), ocorrendo assim, a articulação dos setores progressistas da Igreja Católica e as organizações que defendiam a Reforma Agrária (Fernandes, 2000).

Apesar de esses movimentos terem sido silenciados durante o período da Ditadura Militar, na década de 80, com o fim da mesma e com o surgimento de vários movimentos sociais, entre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que pode ser entendido como uma herança e continuação dessas antigas lutas. Sobre isso, Stédile (2005, p. 18), afirma que “nós do MST nos consideramos herdeiros e seguidores das Ligas Camponesas, porque aprendemos com sua experiência histórica e ressurgimos com outras formas”.

Com o passar do tempo e com a intensificação das lutas, a busca pelo acesso a terra atrelou-se ao interesse por melhorias também na esfera da educação, visto que a exclusão escolar, a falta de professores e inexistência de escolas em áreas rurais é uma realidade muito comum no campo. Por isso, surge a necessidade de alcançar uma educação que contemple a realidade dos sujeitos desse cenário, ou seja, que possa incluir ao invés de segregar, visando assim, a democratização da educação para os trabalhadores rurais, considerando as particularidades de cada um deles e do local onde moram e trabalham.

É importante frisar que esse movimento, apesar de ter surgido no final da década de 70 e início dos anos 80 e ser caracterizado como organização social, foi se expandindo aos poucos pelo território brasileiro, sendo formalmente criado no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, em 1984.

Segundo Caldart (2001), o MST nos dias atuais segue com o mesmo intuito definido nesse encontro e foi ratificado no ano seguinte no I Congresso Nacional: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores. Aliado a esses objetivos, para construção de uma sociedade mais justa é necessário partir de princípios educativos já que a mesma não pode ser transformada sem priorizar a educação, surgindo um movimento pedagógico que pode se originar a partir de um projeto de educação popular desenvolvido por seus agentes participantes, sendo a participação ativa desses sujeitos,

uma característica fundamental da educação básica no campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais, ser feitos por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos. Então, a primeira característica: vincular a educação com os direitos e, vinculando a educação com os direitos, vincular a educação com os sujeitos. Os sujeitos concretos, históricos, tratados como gente na escola. (ARROYO, 2004, p. 76).

A Educação do Campo ganha maior proporção com o impulso dado pelos movimentos sociais agrários, para que se pense em uma educação diferenciada e voltada para as necessidades dos grupos que compõem o âmbito rural. De acordo com Calazans (1993, p. 17), esses grupos tinham como objetivos “clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural”.

Sobre a Educação do Campo, Caldart afirma que,

Nasce da “experiência de classe” de camponeses organizados em Movimentos Sociais e envolve diferentes sujeitos, [...] 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. (2010, p 18).

Entende-se então que a Educação do Campo e os Movimentos Sociais andam em consonância na busca pela democratização de seus direitos e possuem uma historicidade que reflete na relação terra, trabalho e educação, renovando-se em cada ação que executa na busca pela transformação social, visando desenvolver nos educandos envolvidos uma postura crítica, tornando-os sujeitos ativos.

3.3 Legislação e Programas Educacionais do Campo

Embora já mencionado anteriormente, a educação ofertada às comunidades rurais costuma se basear em um currículo escolar “importado” da escola urbana e os saberes dos povos do campo, tratados com descaso e inferioridade, as populações do campo articuladas aos movimentos sociais buscam romper com esse paradigma lutando por políticas públicas que a contemplem. Essas políticas, em algumas ocasiões, são vistas como uma forma de compensar a mínima importância que foi dada à educação em áreas rurais durante o processo de formação do Brasil.

É importante citar que uma das conquistas referente à questão educacional brasileira, é a promulgação da Constituição de 1988 e a LDBEN que garante a educação como direito de todos e dever do Estado. Na Constituição Federal (CF), a educação está prevista no artigo 205,

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 busca a garantia dos direitos sociais e individuais no acesso a liberdade, segurança, igualdade e justiça. Contudo, mesmo vivendo em democracia, o grande problema ainda está no cumprimento desses direitos. No que cerne a educação, a CF de 1988 ainda atribui que devem ser seguidos princípios de valorização dos profissionais da educação, gratuidade do ensino público, igualdade de ensino, acesso e permanência dos alunos na escola e gestão democrática.

A Educação do Campo também recebe atenção no Art. 28 da LDBEN estabelecendo que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Assim, na LDBEN 9.394/96 considerada lei máxima da educação, pode ser entendida como uma avanço no que se refere a legislação educacional, pois esta norteia em seu Artigo 28 a adequação de questões fundamentais para que se tenha um ensino de fato voltado para atender as populações do campo, propondo o cuidado em que se deve ter quanto ao currículo, as metodologias, adequação do calendário escolar e a contextualização com a realidade do educando.

Esse foi um dos primeiros passos para que a Educação do Campo tivesse uma visibilidade, porém não foi o suficiente. Isso pode ser notado por meio das necessidades que surgiram em articular melhor as políticas educacionais que atendessem o ensino em áreas rurais. Essas articulações políticas são expressas mediante a mobilização de movimentos sociais juntamente com educadores e trabalhadores rurais, assim, surgem as resoluções, decretos e pareceres.

Um dos importantes passos no que se refere às políticas complementares para a Educação do Campo é o Parecer CNE nº 36 de 04 de dezembro de 2001, que discorre sobre o texto base do Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

Esse parecer buscou efetivar o que está escrito no artigo 28 da LDBEN, atendendo demandas da sociedade e oferecendo subsídios para o desenvolvimento da educação do campo, contemplando sua diversidade. Ressaltando também, a influência e a importância dos Movimentos Sociais, Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, Universidade e instituições de pesquisas e demais setores envolvidos em projetos que contemplem e contribuam para a formação dessas diretrizes (BRASIL 2012).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foi instituída pela Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002. Estas constituem um importante conjunto de normas e princípios que visam adequar o Ensino Básico, Técnico, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) e a formação de professores ao projeto institucional das escolas do campo. Essa resolução ressalta ainda a definição do que são as escolas do campo, a saber:

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

Outro fator importante na consolidação da Educação do Campo são os métodos desenvolvidos para que esta seja possível, assim um dos meios mais utilizados nessa educação é a Pedagogia da Alternância. Tal metodologia possibilita o atendimento escolar no campo e é reconhecida pelos sistemas de ensino, comunidades do campo, movimentos sociais e sindicais, sendo normatizada pelo Parecer CNE/ CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006 que discorre sobre os dias letivos em regime de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), propondo a flexibilidade do calendário escolar.

Esse parecer justifica que a Educação do Campo é importante para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e que nesse contexto a Pedagogia da Alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a Educação básica, compreendendo os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e Profissional Técnico de Nível Médio, expressando uma relação significativa entre família, comunidade e escola (BRASIL, 2012).

O Parecer CNE/CEB nº 03, de 18 de fevereiro de 2008, reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata de consulta referente às orientações para o atendimento da

Educação do Campo e faz sugestões para consolidar políticas públicas e o aperfeiçoamento do conceito de Educação do Campo.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução ressalta a responsabilidade dos Entes Federados com essa educação, tal como a universalização do acesso e a permanência dos educandos na escola. Enfatiza também a quem a mesma é atribuída, sendo assim, destinada “às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2012, p. 53).

Em 16 de junho de 2009 foi sancionada a Lei 11.947 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo, tendo como principal objetivo destinar apoio financeiro às escolas municipais e estaduais localizadas no campo que tenham estudantes matriculados na Educação Básica.

Essa lei foi alterada pela Lei de nº 12.695, de 25 de julho de 2012 que:

Inclui os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. (BRASIL, 2012).

Outro importante marco normativo que foi instituído, refere-se à formação dos profissionais do magistério da educação e disciplina da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nos programas de formação inicial e continuada em 29 de janeiro de 2009, por meio do Decreto nº 6.755. Contudo, este foi revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e confere maior amplitude à formação, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE)/2014.

O Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, traz em seu texto a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A Educação do Campo no estado do Maranhão foi contemplada em sua Constituição Estadual, na Resolução CEE/MA nº 104/2011 e no Regimento Escolar dos Estabelecimentos

de Ensino da Rede Pública Estadual, além de receber alguns programas como o PRONERA, PRONACAMPO, PROCAMPO e o Projeto Saberes da Terra que foi unificado ao PROJOVEM Campo.

Na Constituição Estadual, a Educação do Campo está prevista no parágrafo 1º do artigo 218 e discorre sobre a flexibilidade que deve haver quanto ao calendário escolar, levando em consideração as estações do ano e seu ciclo agrícola.

§ 1º Os alunos de escolas rurais, em regiões agrícolas, tem direito a tratamento especial, adequado à sua realidade, devendo o Poder Público adotar critérios que levem em conta as estações do ano e seus ciclos agrícolas. (MARANHÃO, 2019, p. 109).

Um importante marco normativo que contempla a essa Educação do Campo no Maranhão é a Resolução CEE/MA nº 104/2011 em consonância com demais políticas nacionais. Nessa resolução está prevista o estabelecimento de normas para a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de nível Médio nas escolas do campo que integram o Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dispõem sobre a obrigatoriedade do Estado e municípios sobre a Educação Básica, a formação de professores, metodologias, transporte e gestão escolar. Assim, declara que:

Art. 4º. É dever do Estado e dos Municípios, em regime de colaboração mútua e com a União, assegurar Educação Infantil e Ensino Fundamental às populações do campo, cabendo em especial ao Estado garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional. (MARANHÃO, 2011, p.1).

No Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual, essa educação está prevista na Seção IV do Título III Das Modalidades de Ensino. Tal regimento reforça e complementa a Resolução Estadual no que se refere ao Ensino Fundamental Anos Finais e mais especificamente o Ensino Médio de Nível Profissional Técnico, designando o respeito as peculiaridades locais os diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem e enfatiza que,

Art. 92 - O Projeto Político Pedagógico da escola do campo tem como concepção a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre populações da área rural e urbana, numa perspectiva democrática de constituição de saberes e valores humanos onde o sujeito seja capaz de refletir sobre suas práticas enquanto ser social. (MARANHÃO, 2016, p. 29).

Em face às leis, decretos e resoluções, alguns programas se destacam como meio de possibilitar o acesso à educação para as comunidades rurais. Um desses é o PRONERA, que mesmo sendo instituído pelo Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 já era desenvolvido desde o ano de 1997. O mesmo surgiu em decorrência do I ENERA e da reivindicação de educadores, trabalhadores rurais e dos Movimentos Sociais.

O PRONERA foi instituído primeiramente pela Portaria nº 10/98 e só foi reconhecido por meio de decreto 12 anos mais tarde, sendo incorporado no ano de 2001 ao Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária (INCRA), por meio da Portaria /Incra/nº 837 sendo instaurado um novo manual de operações. Atualmente o programa tem um novo manual que é reconhecido pela Portaria/INCRA/P/Nº19, de 15.01.2016. Seu objetivo é fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais (BRASIL, 2016).

O PRONERA, desde o período de sua implantação, já atingiu grande parte da população que mora em áreas de reforma agrária e os seus cursos são oferecidos na modalidade da Pedagogia da Alternância. Esse programa está incluso na política de Educação do Campo e tem como público-alvo, segundo o artigo 13 de sua resolução,

- I – população jovem e adulta de famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa nacional de Crédito Fundiário – PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto nº 6. 672, de 2 de dezembro de 2008;
- II – alunos de curso de especialização promovidos pelo INCRA;
- III – professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- IV – demais famílias cadastradas pelo INCRA. (BRASIL, 2012, p. 87).

De acordo com o relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II PNERA), o PRONERA, no período de 1998 a 2011, promoveu a realização de 320 cursos nos níveis EJA Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior em 880 municípios brasileiros, envolvendo 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, e contou com a participação de 164.894 educandos (II PNERA, 2015)

No Maranhão, o PRONERA em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) ofereceu cursos na Modalidade EJA (Alfabetização, Fundamental e Médio), Magistério (nível Médio) e Médio Profissional Técnico (Agropecuária e Saúde Comunitária) e obteve um total de 26.048 alunos matriculados. Esse programa também recebeu apoio de

movimentos sociais dos trabalhadores rurais, tais como sindicatos de trabalhadores rurais, MST, Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão (FETAEMA) e Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA).

A seguir faz-se um demonstrativo do número de matrículas e concluintes dos cursos oferecidos no Maranhão.

Tabela 1 – Quantitativo de alunos por curso ofertado pelo PRONERA no Maranhão

Nível	Números de matrículas	Número de alunos concluintes
EJA	24.946	7.604
Médio	1.102	954
Total	26.048	8.558

Fonte: II PNERA (2015)

Por meio do demonstrativo acima elaborado de acordo com o II PNERA (2015), o Maranhão juntamente com outros estados do nordeste possuía o maior número de matrícula nos níveis EJA e Médio, contudo ficou no ranking dos estados com menor número de concluintes. Vale lembrar que até o ano de 2015, segundo percebe-se no relatório, não foram oferecidos cursos de Educação Superior no estado pelo PRONERA.

Fruto das experiências com o PRONERA, em 2009 é instituído o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), por meio da Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009 e tem como objetivo o incentivo a implementação de cursos superiores em instituições de ensino público para a formação de professores que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas do campo (BRASIL, 2012).

Atualmente, o PROCAMPO e o PRONERA estão vinculados ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010 e instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Esse programa constitui um conjunto de ações direcionadas para o acesso e permanência dos jovens na escola e que moram em áreas rurais da escola. O mesmo está estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e

Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. Assim, possui como principal objetivo:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2013, p. 6).

Os programas educacionais do campo no estado do Maranhão estão funcionando atualmente em articulação com duas instituições públicas de Ensino Superior. Os cursos ofertados são: Pedagogia da Terra - Território da Cidadania via PRONERA/UFMA, com turmas de Licenciatura em Educação do Campo (Ciências Agrária e Ciências da Natureza e Matemática) e o PROCAMPO/UFMA, ambos no Campus de Bacabal. Já por meio do PRONERA/IFMA é oferecido o curso de Agronomia e o PROCAMPO/IFMA oferta os cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática, ambos no Campus Maracanã em São Luís (MENDONÇA, 2017).

Esses programas ganharam mais incentivo por meio da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, criada em 2004, que se tornou responsável pelos programas que contemplavam a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena e Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

Nessa Secretária havia uma coordenação geral de Educação do Campo que tinha como objetivo “promover, por meio do diálogo com as demais áreas e níveis de governo e com os movimentos sociais, a formulação e implementação de políticas públicas que atendam as reivindicações históricas do campo” (MEC, 2005). Contudo, a SECADI foi dissolvida por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: princípios, pedagogias e método educativo

A Educação é pensada a partir de diferentes formas e se constitui em meio a métodos diversificados, podendo ocorrer em diferentes espaços. Toda educação possui princípios pautados em normas ou regras que se tornam fundamentais para que as práticas educativas sejam concretas. Esses princípios são tidos como uma base que se sustentam por ações políticas, sociais, econômicas e culturais. Na Educação do Campo, os princípios e métodos utilizados norteiam o ensino para que ocorra a descoberta e valorização dos sujeitos como ser social ativo que possui identidade própria.

Nessa perspectiva, Queiroz (2011), aponta que é necessário conhecer, resgatar, respeitar e reafirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem no campo e depende dele para viver, devendo a escola ampliar e aprofundar a diversidade dos mesmos a partir da compreensão do campo como modo de vida social para que não seja vista de forma isolada.

Para que isso aconteça, a escola deve utilizar métodos de ensino que contemplem os envolvidos no processo educativo estabelecendo uma dinâmica escolar diferenciada. Desta forma, as práticas pedagógicas que são adotadas na Educação do Campo devem enfatizar a importância da relação escola-família e escola-comunidade, a fim de que, a partir da interação existente nesses dois ambientes de convívio social ocorra a troca de experiências e saberes, permitindo que o conhecimento adquirido seja transformado em novos conhecimentos.

A Educação do Campo é um direito social e deve possuir fundamentos próprios que priorizem os saberes dos seus sujeitos. Desde modo, a escola deve investir na interpretação da realidade dos educandos e educadores, possibilitando meios que possa favorecer novas matrizes de conhecimentos, relação econômica e de trabalho que garantam melhorias na condição de vida dos que vivem no e do campo a partir de estratégias solidárias (BRASIL, 2004).

4.1 Princípios da Educação do Campo

A Educação do Campo está vinculada a uma educação popular que se apoia no dinamismo de ações individuais e sociais desenvolvidas pelos seus sujeitos, propiciando um conhecimento específico adquirido com situações impostas diariamente. Essas experiências acumuladas com o cotidiano devem possuir uma relação dialógica com os conteúdos escolares utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos, permitindo que ocorra uma valorização da bagagem cultural dos mesmos.

A Educação do Campo possui princípios próprios que norteiam suas ações educativas. Esses princípios, de acordo com o caderno de subsídios de Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, são de grande importância, pois

São como as raízes de uma árvore, que tiram a seiva da terra (conhecimentos), que nutrem a escola e fazem com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar onde ela está inserida e dos sujeitos sociais a quem se destina). São ponto de partida de ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel da escola dentro do campo brasileiro. (BRASIL, 2004, p. 37).

Assim, os princípios são os pilares do processo educativo, que fundamentam e sustentam a identidade da Educação do Campo, podendo ser identificados da seguinte forma:

I - O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana:

Esse princípio faz referência ao papel que a Educação do Campo desempenha na construção e sistematização do conhecimento dos educandos. Essa educação deve considerar que os estudantes possuem uma história de vida, uma cultura e um saber próprio. Mediante a isso, o currículo precisa ser construído levando em conta a diversidade dos sujeitos do campo e relacioná-la com questões políticas, de justiça social e econômica.

Desse modo, a escola poderá oferecer uma educação capaz de instigar os envolvidos a refletirem sobre si e sobre sua formação como sujeitos responsáveis e livres, que tendem a desempenhar ações de cooperação e interação, constituindo-se, como um ser social. Além disso, deve desempenhar competências para a constituição de um projeto político emancipatório, o qual contemple a formação social humana, que por sua vez, não acontece de maneira isolada, pois se vincula às ações que o sujeito desenvolve e abrange conhecimentos, experiências, comportamentos, atitudes e valores.

Entende-se então, que a formação humana é uma ação cultural que reflete na dimensão institucional, onde os saberes acumulados a partir das experiências vividas em diferentes espaços de socialização devem ser utilizados como instrumentos de avaliação dos sujeitos (BRASIL, 2004).

Outro fator importante é o respeito que a escola deve ter mediante a autonomia que os educandos irão desenvolver. Pois, essa autonomia possibilita que a educação seja assumida como uma prática libertadora, levando-os a,

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2000, p. 46).

Essa assunção permite que a escola desempenhe o papel de constituir sujeitos capazes de se transformarem por meio de suas ações, levando-os às práticas reflexivas sobre si e também sobre o meio em que estão inseridos.

II - O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo:

O ser humano é constituído de conhecimentos que podem ser renovados a cada momento. Freire (2000), ressalta que ensinar exige respeito aos saberes que os educandos já possuem, não somente devem ser respeitados, mas a partir deles fazer com que ocorra a problematização sobre a razão de ser de alguns desses saberes em relação aos conteúdos que irão ser trabalhados, havendo assim uma contextualização.

No ambiente educativo, esses conhecimentos devem ser resgatados por meio da dialogicidade e transformados em novos saberes que serão usados para resolver problemas e desafios. Para isso, o projeto educacional que se realiza na escola precisa ser do campo e no campo e não para o campo.

Portanto, a Educação do Campo deve ser concebida como um produto de mudanças, pois o seu espaço de atuação é considerado um espaço de resistência, de renovação de lutas e de questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas, tecnológicas e, portanto, um instrumento de alto valor educativo, especialmente pela sua natureza rica e diversa de conhecimentos (BRASIL, 2004).

III - O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem:

O processo educativo ocorre em diversos espaços e pode envolver diferentes métodos, saberes e tempos. Assim, pode-se dizer que não são apenas os saberes produzidos em sala de aula que fazem parte da formação humana, mas todo conhecimento adquirido em espaços distintos, como na família, na igreja, movimentos, organizações e na comunidade. Dessa maneira, toda ação é um processo educativo, pois:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços de vida com elas: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. (...) Não há uma forma única e nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única

prática, e o professor profissional não é o seu único praticante. (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, a educação acontece de maneira formal, informal ou não formal pode ter ou não uma intencionalidade, mas que contribui na formação social humana. Dos cenários em que acontece a prática educativa, a escola é vista como um lugar de sistematização de conhecimento, saber popular e científico que possibilita a construção de novos conhecimentos.

Diante desse princípio educativo, que tem como foco a valorização dos diferentes espaços em que o conhecimento pode ser construído, a Educação do Campo por meio da Alternância, enfatiza a importância do tempo-escola e tempo-família/comunidade em dinamizar teoria e prática, e também de intercâmbio e saberes por meio da interação social que deve haver nesses espaços. Portanto, a Educação do Campo ocorre em diferentes lugares, podendo ser perceptível mediante a relação que se dá nas organizações de comunidade e território.

IV - O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos:

A vinculação da escola à realidade em que os educandos estão envolvidos pode ser feita por meio da adequação do calendário e do currículo escolar. A escola deve existir no local em que há pessoas que necessitem dela, mas não basta apenas oferecer a escolarização. Esta deve ser permeada de sentidos e práticas voltadas para atender seus sujeitos em conformidade com suas vivências. É uma forma de envolver a realidade dos inseridos no processo educativo, sendo, portanto, uma “questão de identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (FREIRE, 2000, p. 46-47).

Dessa forma, a escola do campo deve estar vinculada a realidade dos sujeitos, o que não se refere apenas à questão da realidade do espaço geográfico do qual faz parte, mas também aos elementos socioculturais que esses sujeitos possuem, devendo ser sustentadas por esses elementos na reconstrução de modos de vida que proporcione aos educandos, condições de optarem sobre como deve ser o lugar em que desejam viver, anulando a ideia de que se estuda para sair do campo (BRASIL, 2004).

V - O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável:

A educação pensada a partir do desenvolvimento sustentável deve priorizar a potencialidade do território, considerando os aspectos da diversidade e situação histórica particular do local em que estão inseridos. O currículo também deve se estruturar de forma que privilegie o ser humano e sua integralidade. Pensar em desenvolvimento sustentável aliado à concepção de educação supõem novas relações entre pessoas e naturezas, seres humanos e demais seres que fazem parte do ecossistema, devendo primar pela sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica e social (BRASIL, 2004).

É importante frisar que o crescimento econômico desencadeou um descompasso quanto ao ritmo da natureza, ocasionando diversos problemas ambientais e gerou uma crise global. Esses problemas refletem na comunidade local e provocam uma instabilidade no modo de vida dos moradores. Na tentativa de mudar tal cenário, a Educação do Campo busca a valorização da terra e dos recursos que esta oferece, bem como transformar a realidade da qual faz parte, articulando-se por meio de projetos educativos.

VI - O Princípio pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o Sistema Nacional de Ensino:

De acordo com o Caderno de Referências Nacionais da Educação do Campo (2004), este princípio é pensado a partir da heterogeneidade existente nos diferentes espaços educativos. Essa heterogeneidade se situa sobre dois aspectos: primeiramente, não se pode pensar em uma única política educacional para todos os povos do campo e o segundo aspecto é a respeito da articulação que deve haver entre essa heterogeneidade com as políticas nacionais, sendo que estas devem estar ligadas às particularidades regionais que se diferencia dos demais.

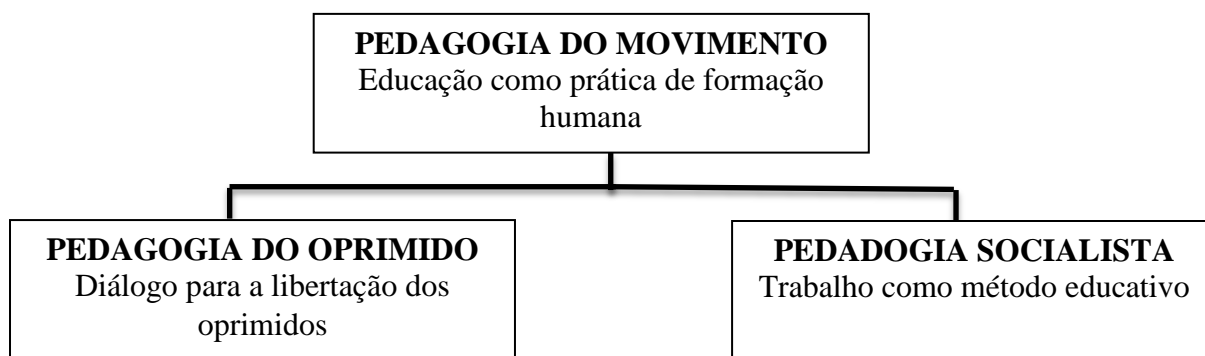
A colaboração que deve existir na educação em articulação com políticas nacionais, está prevista na Constituição Federal de 1988 em seu Capítulo III, Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Art. 211, afirmando que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Diante disso, os movimentos e organizações sociais desempenham uma função importante na participação da construção de planos estaduais e municipais que devem ser contextualizados com a identidade do campo e sua diversidade.

4.2 Princípios educativos das escolas de áreas de assentamento vinculadas ao MST

Além dos princípios estabelecidos para a Educação do Campo por meio do Caderno de Subsídios de Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, algumas

escolas possuem como pilares outros princípios, como é o caso de algumas escolas de áreas de assentamentos vinculados ao MST, que são sustentadas pela Pedagogia do Movimento, também denominada pedagogia do MST, e possui sua base teórica na Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia Socialista.

Figura 1 – Princípios educativos e suas interrelações



Fonte: elaboração da autora de acordo com informações do livro Dicionário da Educação do Campo, 2019.

Como demonstrado acima, essas pedagogias se relacionam dinamicamente e complementam-se. Partindo do exposto, as escolas de Educação do Campo que usam esses princípios, enfatizam a importância do trabalho em comunhão e da relação que pode ser estabelecida por meio da prática e ação dos sujeitos, levando-os a uma reflexão sobre si e sobre a realidade social, política, econômica e cultural existente na sociedade.

Dessa maneira, é necessário salientar que essa proposta pedagógica,

Tem sua fundamentação no educador brasileiro Paulo Freire e nos pensadores russos Pistrak, Kupruskaia e Makarenko. Paulo Freire contribui com a fundamentação de uma pedagogia do diálogo. Os autores russos contribuem com a fundamentação de uma pedagogia voltada para transformação social, uma vez que seus trabalhos são relatos de experiências de ações educativas socialistas. (COMILO, 2008, p.13).

A Pedagogia do Movimento é fruto da ligação existente entre MST e educação proveniente da necessidade de organizar um cuidado pedagógico para as crianças dos acampamentos, aliando-se a luta social e trabalho. De acordo com Kolling; Vargas e Caldart (2012), o MST possui a convicção de que a escola toda deve ser pensada para educar em diferentes momentos, espaços e relações sociais. Assim, esta deve ser tratada como lugar de

formação humana e que vinculada ao Movimento possui o compromisso de atuar em todos os aspectos do ambiente educativo.

Diante do exposto, a escola é um local de intencionalidade pedagógica do MST. Com isso, suas práticas educativas são tidas como princípios que afirmam a importância dos movimentos sociais como espaço de formação coletiva dos seus sujeitos. Dessa forma, a Pedagogia do Movimento pode ser interpretada como “parte de uma teoria pedagógica e social com categorias que assumem o contraponto de concepções de educação, de horizontes de formação humana e de sociedade, buscando participar do próprio movimento de transformação da realidade que a produz” (KOLLING; VARGAS e CALDART, 2012, p. 548).

A Pedagogia do Movimento nas escolas de Educação do Campo desperta os envolvidos no processo educativo para a uma formação por meio da práxis, enfatizando a importância das transformações que podem ocorrer mediante o trabalho coletivo que se dá em diferentes espaços. Cabe então ressaltar, que essa pedagogia é entendida como teoria e prática da formação possuindo como sujeito pedagógico o MST. À vista disso, Caldart (2004, p. 35), salienta que tal sujeito deve ser visto como “uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo da formação das pessoas que a constituem”.

Sendo assim, a Pedagogia do Movimento tem como premissa a formação de seus sujeitos enquanto estes buscam a transformação da realidade em que vivem. Ademais, assume o papel de resgatar o valor da escola como agente de formação social.

A Pedagogia do Movimento, inspirada na Pedagogia do Oprimido, faz com que os educandos reflitam sobre as relações sociais que existem na sociedade e por qual motivo se deve buscar uma pedagogia de libertação. Freire aponta que para que ocorra a superação entre opressor e oprimido por meio da busca pela libertação, é necessário partir de uma práxis autêntica, e esta, “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transforma-lo” (1987, p. 21).

Nessa perspectiva, o papel da educação é despertar a consciência crítica dos educandos. Pois, a partir da conscientização é possível perceber as contradições existentes no mundo e daí tentar ou não mudar essa realidade. E essa mudança não acontece de maneira individual, deve partir da coletividade. Com isso, Freire afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (1987, p. 29).

Arroyo (2012), ressalta que a Pedagogia do Oprimido é uma concepção construída e reconstruída a partir das experiências sociais que são determinadas por meio de um contexto histórico e político concreto de opressão e das resistências dos oprimidos. Frente a isso, a

Educação do Campo que se baseia nesse princípio pedagógico, pretende fazer com que todos os sujeitos busquem primeiramente se identificarem enquanto ser social, mediante a reflexão sobre si e desenvolva uma criticidade sobre o seu papel na sociedade.

Dessa forma, essas escolas tentam romper com a educação bancária e priorizam uma relação horizontal com os educando. Nesse sentido, o educador possui o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem para possibilitar a aquisição de novos conhecimentos a partir da troca de suas experiências com os envolvidos.

Do ponto de vista de Fiori, a Pedagogia do Oprimido,

Não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensa-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (1987, p. 07).

No princípio da Pedagogia do Oprimido, a relação entre educador e educando se estabelece mediante a construção do conhecimento por meio da dialogicidade. O diálogo é entendido aqui como primordial para uma relação harmoniosa entre os sujeitos, sendo capaz de provocar uma relação de confiança. Contudo, para que isso aconteça, deve haver um desprendimento da autossuficiência, pois:

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quando os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorante absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 1987, 46).

Diante disso, o diálogo deve ser conduzido por sujeitos que possuem o mesmo objetivo, sem que haja sobreposição de saberes. Assim, o conhecimento adquirido nas experiências educativas deve ser baseado na ligação entre teoria e prática, e estas por sua vez devem levar o sujeito a uma reflexão mútua.

O outro princípio que baseia a proposta pedagógica do Movimento é a Pedagogia Socialista, voltada aos interesses da classe trabalhadora visando libertá-las das opressões em que são submetidas na sociedade capitalista. Sobre isso, Ciavatta e Lobo (2012), diz que a elaboração de teoria e prática dessa pedagogia sempre esteve ligada às questões de lutas sociais e políticas, determinando convicções sobre a formação humana diferenciada da

concepção hegemônica do capital, que impõem como marco da subjetividade e materialidade histórica do homem, a mercadoria.

A Pedagogia Socialista no Brasil tem sua origem a partir das experiências das Pedagogias Socialistas Russa e Cubana. No cenário da Revolução Russa, Ciavatta e Lobo (2012), afirmam que houve a tentativa de projetar um novo sistema de educação que seria direcionado para toda população de forma geral. Nessa nova estrutura, as instituições de ensino seriam convertidas em colégios unitários que associariam trabalho e aprendizagem escolar como proposta de emancipação humana.

Quanto às experiências no período da Revolução Cubana, uma das metas foi a educação das massas direcionada para todas as pessoas de diferentes faixa etária, sexo, grupo étnico, religioso, pessoas com limitações físicas ou mentais. Essa proposta possibilitaria uma universalização do ensino primário e do secundário, sendo acompanhada da relação existente entre aprendizagem e trabalho, possuindo como princípio, teoria e prática (CIAVATTA E LOBO, 2012).

Outras duas vivências bastante significativas que também inspiraram a vinda dessa pedagogia para o Brasil, foi o caso da Pedagogia Socialista Mexicana e a Pedagogia Libertária Espanhola.

Ainda de acordo com Ciavatta e Lobo (2012), no México a educação socialista foi instituída por meio da Constituição Mexicana de 1934, após um intenso movimento para garantir o acesso à educação para toda população mexicana, já que o índice de analfabetismo chegava a mais 80% nessa época. Para que essa educação atingisse a todos, principalmente a população campesina, houve a multiplicação das *Escuelas Normales Rurales* de formação de professores e das escolas agrícolas e industriais. Tais escolas tinham como base educativa os princípios da solidariedade, do trabalho e da relação direta com a comunidade. Contudo, a educação sempre esteve em segundos planos nesse regime revolucionário.

Já a influência espanhola se dá mediante a Pedagogia Libertária, e esta por sua vez, é uma tendência pouco difusa na área da educação. Essa pedagogia foi difundida por meio da Escola Moderna, fundada pelo pedagogo Ferrer i Guardia, que defendia a ideia de uma educação antiautoritária, desconsiderando a resolução dos problemas existentes no meio educativo por intermédio de coerção. Pois, isto provoca o ocultamento dos educandos e os acostuma a serem constantemente persuadidos. Para que essa educação antiautoritária fosse possível, deviam ser adotados os princípios libertários da solidariedade e o apoio mútuo (CIAVATTA E LOBO, 2012).

Assim, advinda dessas experiências, a Pedagogia Socialista reflete na escola um meio educativo, que se estabelece pelas relações de trabalho e aquisição de conhecimento, consubstanciado pela ação coletiva baseada no respeito à liberdade que deve haver entre os seus sujeitos. Tal princípio busca denunciar a desigualdade que existe no ensino, suscitando uma educação revolucionária e consciente sobre o respeito à necessidade de transformação da sociedade.

A escola que tende a educar com base no princípio da Pedagogia Socialista procura romper paradigmas existentes na educação, indo contra as ações autoritárias e repressivas existentes no âmbito escolar. Esse princípio enfatiza a importância da educação para a classe trabalhadora, aliada à conexão que deve existir entre trabalho manual e intelectual. À vista disso, o acesso ao conhecimento é o único meio capaz de libertar o indivíduo da situação de opressão imposta pela sociedade, mas que só ocorrerá mediante a substituição da valorização do capital pela valorização do trabalho e trabalhador.

4.3 A Pedagogia da Alternância como método de ensino

Ao longo do processo de construção da educação sempre se precisou criar métodos para um melhor desempenho na área educacional. A partir dessa necessidade surgem diferentes meios para contribuir na formação humana sem que haja um rompimento cultural. Uma das estratégias adotadas é o método da Alternância, que é utilizado em escolas de Educação do Campo e consiste em alternar tempo de estudos na escola e outro em casa/comunidade.

De acordo com Nosella (2014), a Pedagogia da Alternância tem sua origem na França, por volta de 1935. Esse método surgiu da necessidade de impedir a saída de jovens de seus vilarejos para os centros urbanos, em decorrência da falta de oferta de escolarização em nível mais avançado nesses locais. As escolas criadas que utilizavam essa proposta de ensino foram denominadas de *Maison Familiale* ou Escola da Família Agrícola. A princípio, a “escola” teve total incentivo e apoio de um padre, que cedeu a paróquia para que as aulas fossem ministradas. A primeira turma possuía apenas quatro alunos. Essa proposta surgiu da seguinte forma,

De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfaz tanto aos agricultores quanto aos

anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. (NOSELLA, 2014, p. 47).

De início, essa experiência que deu origem a Pedagogia da Alternância não tinha nenhum currículo pré-formulado ou planejamento pedagógico, os materiais eram voltados para o ensino agrícola elaborado por institutos católicos e era mediado pelo padre. Nosella (2014), aponta que mais tarde houve a contratação de técnicos agrícolas. No entanto, o ensino ainda era estruturado como um curso por correspondência, sendo assim até em 1943 quando houve a necessidade de explorar um currículo próprio mais elaborado e complexo.

Posteriormente, a Pedagogia da Alternância se expandiu não só pela França, mais também pela Itália e pelo continente africano.

Nosella (2014) afirma que a experiência francesa após alguns anos, entrou em crise, sendo tomada como responsabilidade dos pais e sindicalistas devido a má administração do sacerdote, sua relação política com o governo colaboracionista alemã e sua resistência e extremismo no sentido de cogitar uma escola camponesa sem relação com outro tipo de educação.

No caso da experiência africana, houve a tentativa de implantação de uma escola nos moldes da Pedagogia da Alternância. Contudo, por possuir um contexto cultural, econômico e social diferente da Europa, essa tentativa foi, de acordo com Nosella (2014, p. 59), “um fracasso total”. Pois, os jovens não tinham interesse pela terra e por possuírem uma escolarização bem baixa, quase nula, qualquer ensino era aceito e as práticas de agricultura eram bem rústicas, diferentes da europeia. Apesar disso, a mesma sofreu algumas alterações até que se adequou ao seu cenário real. Tal experiência é interessante ser relatada por ser uma demonstração de que a metodologia da Escola Família é aplicável a uma grande variedade de situações, ou seja, pode se adequar às diferentes realidades.

Outro caso que se destaca, é a experiência das escolas francesas com as italianas, onde estas foram intituladas de *Scuella Della Famiglia Rurale* e se deu em um contexto pós Segunda Guerra, período de reconstrução da sociedade italiana. Nesse cenário,

Adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos era grande, portanto, certas facilidades burocráticas e financeiras eram maiores. Os docentes italianos, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. Foi uma experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França. (NOSELLA, 2014, p. 57).

Com experiências em outros países, a Pedagogia da Alternância chega ao Brasil por intermédio e apoio das EFAs italianas, em 1968, na cidade de Anchieta /ES, sendo desenvolvida pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES e tinha como objetivo a formação agrícola dos jovens que residiam em áreas rurais.

Após a experiência positiva da EFA no Espírito Santo, esse método pedagógico foi se expandindo por todo o país, surgindo a necessidade da criação de um órgão responsável. Com isso, foi criada a União Nacional das Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), que compreende as EFAs e as CFRs, ambas são denominadas de CEFFAS. Segundo Begnami (2002), essas escolas no Brasil se preocupavam com a formação humana, cidadã e com o engajamento social e político dos alunos nas suas comunidades e nos movimentos sociais.

Percebe-se então, que a primeira experiência do método da Pedagogia da Alternância no Brasil, se deu a partir das CEFFAS por influência das EFAS italianas e posteriormente das CFRs francesas. Esse método foi apreendido pela Educação do Campo e hoje faz parte de suas diretrizes. Assim, como mencionado anteriormente, o PARECER CNE/CEB Nº 1, DE 02 Fevereiro de 2006 institui os dia letivos para que seja aplicado o método por alternância nas CEFFAS. Contudo, de acordo com o relatório desse parecer, a SECADI (2012) apontava que essa metodologia pode ser aplicada também nos seguintes estabelecimentos de ensino: Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Escolas de Assentamentos (EA), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), Escolas Técnicas Estaduais (ETE), Casas das Famílias Rurais (CDFR) e Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR). Atualmente o ensino por alternância também é utilizado no PROCAMPO.

As escolas de Educação do Campo buscam por meio da Pedagogia da Alternância não apenas escolarizar, como fazer que os envolvidos no processo educativo gozem de uma formação para a vida, com o intuito de despertá-los para os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais em que estão inseridos, ocasionando dessa forma, um rompimento com a educação escolar tradicional. Nessa perspectiva, salienta-se que:

A utilização da alternância pedagógica pressupõe uma formação diferenciada dos sujeitos envolvidos no processo educativo, provocados constantemente pelo formular e experimentar conhecimentos, em um processo permanente de interação-ação, reflexão e ação”. (SILVA 2010, p. 185).

Mediante ao exposto, o método de ensino por alternância se baseia não apenas em teoria, como também busca por meio da prática e reflexão, desenvolver meios para uma

formação diferenciada, que prioriza a realidade em que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem fazem parte. Assim, as ações desenvolvidas tendem para uma reflexão supondo uma nova ação a ser realizada.

É possível classificar a Alternância de acordo com a forma em que é desenvolvida, sendo elas:

Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles;

Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como simples adição;

Alternância integrativa ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. (PIATTI, 2014, p. 52 apud QUEIROZ, 2004).

Segundo o PARECER CNE/CEB Nº 1, 02/2006, é recomendável o uso da alternância integrativa real ou copulativa, pelo fato de unificar as experiências sócias profissionais ao ensino escolar por meio de uma conexão entre as atividades didáticas, institucionais e individuais. Havendo também, uma interação social integrativa dada de forma dinâmica em dois momentos distintos: tempo-escola e tempo-comunidade.

Uma das contribuições que pode ser ressaltada por intermédio da Alternância é o fato dessa estratégia ser vista como uma alternativa de desenvolvimento socioeconômico da localidade em que esta se desenvolve, formando os educandos e demais inseridos da Educação do Campo como sujeitos ativos da criação de seus contextos sociais, permitindo que os mesmos desenvolvam autonomia para atuarem como agente de mudanças sociais e culturais. Isso condiz com afirmação de PIATTI (2014, p. 55), ao declarar que “o sujeito não só é um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto”.

A Pedagogia da Alternância também vem sendo adotada pelas escolas inseridas em áreas de assentamentos vinculados MST, que estabelece um ensino contextualizado com base nas experiências de sua realidade social e cultural, utilizadas principalmente nos cursos de formação de professores da Educação do Campo, sendo as vivências educativas denominadas de Tempo-Escola e Tempo-Comunidade (CORDEIRO; REIS E HAGE, 2011).

Silva (2010), salienta que apesar da Pedagogia da Alternância não ser uma metodologia nova no contexto da Educação do Campo e ser mais voltado para o ensino

agrícola, ainda é possível perceber algumas limitações quanto a essa proposta, citando como exemplo, a utilização dos instrumentos pedagógicos de forma descontextualizada das condições e realidades das famílias.

Mesmo assim, a Alternância tornou-se um dos meios mais propícios para o desenvolvimento de uma educação adequada em áreas rurais, capaz de integrar o jovem ao processo de escolarização e de interação social no espaço tempo-comunidade, oportunizando assim, uma valorização dos sujeitos com o meio em que vivem.

5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UI ROSELI NUNES: análise e discussão dos resultados

Neste capítulo serão expostos e discutidos os resultados obtidos durante a realização da pesquisa de campo, que se deu por meio de entrevistas e observação participante. Tal pesquisa foi realizada no período de 02 a 09 de agosto de 2019 na UI Roseli Nunes, localizada no Projeto de Assentamento Cigra – Agrovila Kênio, em Lagoa Grande do Maranhão.

Para obtenção dos resultados, realizou-se entrevistas com a gestora escolar, identificada aqui como **GE** e um membro representante do MST na comunidade, nomeado aqui por **ML**, obtendo assim, informações precisas sobre a consolidação da escola e sua relação com a comunidade local. Além desses, foram entrevistados 02 professores da escola e 03 alunos do 1º ano do Ensino Médio, mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos seus responsáveis (ver APÊNDICES E e F, págs. 98 e 99).

Vale ressaltar, que o presente estudo se desenvolveu concomitante a realização da 1ª etapa do Programa Mais Extensão, que é resultante da parceria entre a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Secretaria de Direitos Humanos e Participação Popular (SEDIHPOP). Por meio das atividades executadas no projeto foi possível firmar uma pesquisa mais participativa, estabelecida mediante o contato direto e convívio permanente com a comunidade escolar. Durante os dias de investigação, a escola disponibilizou uma das salas de aula como alojamento.

Os resultados descritos a seguir são demonstrados de maneira qualitativa, sendo apresentada a origem, alguns aspectos pedagógicos e organizativos do objeto pesquisado. Leva-se em consideração também, os relatos dos entrevistados seguidos de algumas reflexões fundamentadas em teóricos que tratam sobre o tema estudado.

5.1 Origem e descrição da escola lócus da pesquisa

A UI Roseli Nunes está localizada no Assentamento Cigra, situado no município de Lagoa Grande do Maranhão, a 271 km da capital São Luís. A história do Assentamento precede a história da escola, sendo esta originária da necessidade de escolarização para os filhos dos assentados.

O Assentamento Cigra – Agrovila Kênio, foi ocupado no ano de 1993, por arrendatários que moravam no local, este na época era uma fazenda com extensão de 24.000 hectares (ha). Os mesmos, foram organizados por intermédio do Sindicato dos Trabalhadores

Rurais de Lago da Pedra e da Igreja Católica para a ocupação da terra. Posteriormente, como a fazenda era muito grande, os trabalhadores eram poucos e perseguidos por pistoleiros a mando do proprietário das terras ocupadas, procuraram o MST para fazer parte da luta e organização das famílias para a conquista da área.

Após três anos de lutas e resistência a intensos confrontos, em meados de 1996 os trabalhadores conquistaram a terra e se organizaram em agrovilas. Com a criação do Assentamento Cigra, deixaram as propriedades onde antes viviam com suas famílias e trabalhavam, passando a desenvolver atividades de plantio de arroz, milho, feijão e criações. A área total de 23.000 ha foi dividida em lotes de 30 ha em média por família. Atualmente, na Cigra residem em torno de 1.000 famílias, divididas nas 12 comunidades denominadas de agrovilas.

Figura 2 – Moradias pertencentes à Agrovila Kênio



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Sobre a conquista do local onde hoje está situada a UI Roseli Nunes, um dos moradores do Assentamento que acompanhou as trajetórias de conquista da terra, da criação da Escola e atualmente integra a Coordenação Regional do MST, afirma que:

A gente sabe que não tem luta fácil. Mas, foi aí, nesse médio de tempo que conseguimos o objetivo principal que era assentar as famílias. Não passamos tanto tempo assim, acampados, alguns outros acampamentos já duram muito mais tempo. Aqui foi até de forma bem rápida pelo tamanho da área e dimensão econômica que ela tem, eu considero até que foi uma conquista rápida. (ML, 2019).

A UI Roseli Nunes é resultado da luta e dedicação dos trabalhadores que acreditam em uma educação diferente e na possibilidade de uma escola que forme sujeitos críticos e capazes de intervir na realidade. Foi com essa convicção e movidos pela necessidade de ter um local para seus filhos estudarem, que os assentados resolveram lutar por uma escola no e do campo, para atender a demanda de Educação Básica do assentamento e outras comunidades nas proximidades. (PPP, 2015).

De acordo com dados obtidos pela comunidade escolar, o processo de criação da escola foi iniciado mediante a implantação do Programa Saberes da Terra no ano de 2006, que teve por objetivo a escolarização (6º a 9º ano), integrando Ensino Fundamental, qualificação social e profissional com noções técnicas em agropecuárias como uma possível solução para as necessidades educacionais do Assentamento, que não tinha o Ensino Fundamental – Anos Finais em nenhuma das suas agrovilas. O projeto foi realizado por intermédio da parceria entre Governo Federal, Estadual, Municipal e MST.

Antes da construção da primeira escola, as aulas eram realizadas na casa de usina de farinha, enquanto os trabalhadores construía o barracão que sediou a escola nos dois primeiros anos.

Figura 3 – Barracão que sediou a escola nos dois primeiros anos



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Após os dois primeiros anos, com a experiência do programa que foi implantado, houve a construção do primeiro prédio escolar, feito de alvenaria e inaugurado em 2008 (ver figura 5). Porém, com instalações bem simples, sendo apenas duas salas de aula, banheiro, cantina e uma secretaria. Devido aos bons resultados alcançados com o Programa Saberes da Terra, em 2009, iniciou-se a primeira turma do Ensino Médio, já na modalidade de Alternância. Contudo, por falta de instalações adequadas, o refeitório e o alojamento para os

educandos foram improvisados: os meninos dormiam na antiga escola construída de taipa e as meninas em uma casa que servia de alojamento. O funcionamento nessa estrutura seguiu até o ano de 2017, quando foi inaugurado o atual prédio escolar. Este já havia sido negociado com o poder público estadual desde o ano de 2010, porém não tinha sido construído durante essa data em virtude da troca de representação política no governo.

Figura 4 – Prédio da primeira escola construída de alvenaria



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

O atual prédio escolar possui boas instalações físicas comparadas ao anterior. Porém, minimamente adequado aos padrões da Pedagogia da Alternância. Este, também não dispõe de um refeitório nem dormitório para os educandos. A Escola Roseli Nunes foi criada em 03 de abril de 2009 por meio do Decreto nº 25260. Até o momento, é a única Unidade de Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico com ênfase em Agroecologia do município de Lagoa Grande do Maranhão e primeira escola de Educação do Campo em área de assentamento vinculado ao MST do estado. Até a presente data, possui 06 salas de aula, banheiros masculino e feminino com um chuveiro em cada, cozinha, sala da direção, sala de professores, um pátio, e uma sala de informática utilizada como biblioteca por não haver computadores.

É importante mencionar que na Agrovila Kênio não há sinal de rede de operadoras de telefonia móvel e o acesso à internet só é possível pelo fato da escola possuir uma rede wifi. Com isso, esta se torna aberta à comunidade, sendo bastante frequentada pelas famílias no período da noite e aos finais de semana.

Sobre a criação de uma escola de qualidade no Assentamento, o morador local, ainda afirma que:

O tema provavelmente escola do campo já é uma luta constante, né, e aí era um dos objetivos do Movimento né, do MST, fazer com que os filhos dos assentados estudassem em uma escola de qualidade no próprio assentamento, então foi aí que, teve início a luta [...] e fez-se necessário um prédio maior pra atender. E a gente ainda considera que não é o que a gente queria. (ML, 2019).

No que concerne às condições do atual prédio, a gestora da escola que sempre acompanhou o processo de criação da mesma, aponta que as instalações como dormitório e refeitório são fundamentais como espaço de organização da escola. Contudo, é algo que ainda está nos planos da comunidade escolar como meta a ser alcançada. Diante disso, a gestora expõe que:

Já que é Pedagogia da Alternância, a prioridade é que tivesse um espaço onde os jovens dormissem, professores que passam a noite com os alunos, os dias que a gente fica organizando e um refeitório com a cozinha. Claro que a gente ainda tá na luta pra construir, agora... já temos o projeto do alojamento e o refeitório e estamos nas negociações, nas mobilizações pra conseguir. E nesse processo é isso: muita luta. (GE, 2019).

Por não haver o local específico para que os estudantes façam as refeições e durmam, os mesmos usam os espaços da própria escola, sendo o pátio utilizado como local das refeições, as meninas ficam alojadas nas salas de aula não utilizadas e os meninos dormem na antiga escola.

Figura 5 – Alunos durante uma de suas refeições no pátio improvisado como refeitório



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

A Escola, desde a sua construção sempre teve um vínculo com o assentamento em que está localizada, procurando atender a demanda de jovens em período escolar, que residem na comunidade e nas suas proximidades. Todo processo de luta e conquista da mesma, foi vivenciado pelos trabalhadores assentados e a comunidade escolar. Para o Assentamento, a Escola tem uma grande representatividade. Isso pode ser percebido mediante a seguinte fala do entrevistado:

A escola pra nós do Assentamento, como Movimento é um ponto de conquista e é uma estratégia, porque a gente acredita que as pessoas só tem a maior capacidade de enxergar as coisas através da educação. [...] é muito importante também pro plano de desenvolvimento que a gente quer, que é as famílias melhorarem as condições de vida sem necessariamente ter que sair ou produzir fora daqui. Então a escola tem uma estratégia bem voltada pra atender essa demanda da produção de alimento de qualidade do próprio assentamento. (ML, 2019).

Diante dessa afirmação é possível notar a importância que a escola possui para o desenvolvimento da comunidade local, já que a educação tem papel primordial na resolução de problemas sociais e econômicos. E para que isso aconteça, deve estar alinhada à outros fatores, como percebe-se diante da seguinte afirmação,

A educação não resolve por si só os problemas do país, nem tão pouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas, e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformação profundas na política agrícola do PIS. (ARROYO, 2004, p.53).

Por ser uma escola de referência na região, devido ao amplo quadro de docentes, ser integrado ao curso técnico e utilizar metodologias que aliam teoria e prática no processo de desenvolvimento da aprendizagem e formação humana, a mesma possui uma demanda muito grande, expandindo assim, suas vagas para além das fronteiras do município ao qual faz parte, atendendo a outros, como: Arame, Marajá do Sena, Itaipava do Grajaú, Brejo de Areia, Lago da Pedra e Barra do Corda.

A Educação do Campo nessa instituição passa por muitos desafios. Contudo, de acordo com a gestora, já foram muitas conquistas alcançadas, como podemos perceber a seguir em um dos seus relatos.

Houve mudanças na estrutura física do prédio, e a gente ainda quer mais né, claro. Mas, também nas mudanças do processo de ensino e aprendizagem, a gente teve a melhor nota do Ideb em 2017 no Saeb. E a gente teve um grande número de alunos aprovados tanto nos vestibulares da UEMA, da UFMA e do IFMA e aí... isso é um ganho, a gente hoje tem professores que são ex alunos da escola, como você já percebeu, e que vem pra escola contribuir. Então, isso é um processo que vale a pena. [...] e aí tem gente que tá dentro da Secretária de Meio Ambiente hoje, do município, de Agricultura, tem gente que tá trabalhando hoje na Secretária do Estado de Agricultura, com diploma técnico daqui e por aí vai. Aí, a gente tem esse orgulho em si. Então é um processo que a gente tem grandes avanços nesse sentido. (GE, 2009).

Diante do exposto, é notória a satisfação em que a comunidade escolar, representada aqui pela fala da gestora, possui ao mencionar todas as dificuldades enfrentadas e as conquistas que já foram alcançadas. Isso mostra que uma educação de qualidade é possível e que se faz com muita luta e persistência.

Figura 6 – Vista aérea da UI Roseli Nunes



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

5.2 Aspectos pedagógicos e organizativos da escola

A escola tem como objetivo oportunizar o acesso à Educação Básica aos jovens oriundos de áreas de assentamentos, indígenas ou de comunidades remanescentes de quilombos; filhos de pequenos agricultores, pescadores e comunidades tradicionais, possibilitando aos mesmos um ensino pautado em princípios pedagógicos e filosóficos propício à formação humana consciente e crítica a ser usada para a transformação da realidade

em que estão inseridos.

Os princípios que norteiam a escola são todos vinculados aos princípios da Pedagogia do Movimento, por sua vez, inspirada na Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia Socialista, que possuem uma dinâmica de relação entre si, propiciando uma formação humana que vai ao encontro da libertação dos sujeitos, estabelecida por meio de trabalho e educação integrados a teoria e prática.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, esses princípios são: Educação para a transformação social; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; A realidade como base da produção do conhecimento; Unidade teoria-prática, e Vivência de processos democráticos e participativos (PPP, 2015). Tais princípios são cumpridos a partir do dinamismo em que toda comunidade escolar está organizada, em suas práticas e seus métodos educacionais.

Quanto a esse dinamismo de organização, a escola possui atualmente um corpo docente composto por professores graduados e habilitados para trabalhar na Educação do campo, gestora, secretária e coordenadora pedagógica. Vale ressaltar que no início da criação da UI Roseli Nunes alguns desses cargos eram ocupados voluntariamente por pessoas da própria comunidade e que são integrantes do MST. Mediante a essa situação, o Setor de Educação desse Movimento, sempre fornece apoio, disponibilizando voluntários para atuar na organização escolar, quando necessário. Nessa conjuntura é que se origina o trabalho educativo do mesmo, que toma para si a preocupação com a escolarização de seus integrantes levando em consideração a realidade educacional existente no país (CALDART, 2004).

Quanto à modalidade de ensino, por funcionar em regime de alternância, a carga horária é dividida em dois tempos complementares, denominados de tempo-escola e tempo-comunidade. Possibilitando que o educando tenha momentos de estudos teórico, complementado com a parte prática que pode ser exercida enquanto o jovem ajuda a família em suas produções. Isso reflete a relação existente entre educação e trabalho. O ano escolar é dividido em quatro etapas de 35 dias, sendo cada etapa correspondente a um bimestre.

Durante o tempo-escola, os educandos vivem em regime de internato e possuem horários pré-estabelecidos para desenvolver suas atividades, como realizar suas refeições, recolhida aos “dormitórios”, momentos de lazer, etc. As aulas acontecem de segunda a sexta das 8:00 às 12:00 h e das 13:00 às 16:00 h com intervalo de 15 minutos em cada turno e aos sábados somente no turno matutino. Todos os dias, após o café da manhã os educandos realizam apresentação de uma mística e em seguida cantam o hino do MST. Aos fins de tarde, geralmente, os mesmos vão lavar suas roupas, jogar bola, estudar, ou realizar os trabalhos

necessários, que por sua vez são as contruibuições que os educandos dão para a escola nas unidades de produção organizadas pelo assentamento e escola, e ao mesmo tempo aprofundam na prática o conhecimento a cerca das técnicas agrícolas adquirido em sala de aula. A recolhida ao alojamento é a partir das 21:30h, sendo que as 22:00h, todos devem estar em seus aposentos para dormir. Durante a dormida, os alunos são acompanhados por professor monitor.

Para realização das atividades práticas, a escola possui algumas unidades produtivas que estão em processo de organização, sendo elas: unidades de horticultura, fruticultura e caprinocultura.

Figura 7 – Educandos cuidando da horta durante atividade prática



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Como forma de sistematizar as atividades em sala de aula e extra-classe, os estudantes se auto organizam em equipes denominadas Núcleo de Base (NB). Nesses NB's são realizadas as atividades de manutenção das unidades de produção, infraestrutura, atividades culturais (místicas), limpeza e organização dos espaços pedagógicos. Essa forma de organização é importante para instigar nos educandos valores como respeito e preservação do espaço escolar, a importância do trabalho coletivo e responsabilidade. É necessário destacar também a autogestão, já que cada núcleo possui um coordenador. Essas tarefas realizadas pelos mesmos fazem parte do trabalho como princípio educativo, entendido como “a base de constituição da práxis, como totalidade formadora do ser humano” (CALDART, 2012 p. 551).

Figura 8 – Estudantes servindo a refeição, de acordo com a divisão dos NB's



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Durante os dias em que foram coletados os dados desta pesquisa, houve a participação direta da pesquisadora nas atividades realizadas pelos alunos mediante a integração da mesma em um dos NB's. Isso possibilitou uma observação participante não pré-estabelecida no início desta pesquisa, que fora desencadeada por conta de atividades desenvolvidas voluntariamente no programa Mais Extensão.

As atividades executadas pelo programa foram: a reforma de instalação de uma das áreas produtivas da escola, teatro, cine debate e oficinas sobre Questões Agrárias, Agroecologia e Educação do Campo. A pesquisadora do presente estudo atuou diretamente na oficina sobre Educação do Campo, pela qual foi estabelecida uma relação horizontal mediada por diálogos entre os envolvidos, assim, foi possível identificar a compreensão dos estudantes sobre a modalidade de ensino a qual fazem parte e suas opiniões referentes à mesma. Foi possível notar também que alguns educandos, mesmo estando inseridos na realidade campesina, ainda não possuem a sistematização do autoconhecimento como agente ativo desse contexto social e da dimensão da conjuntura cultural, política e econômica da qual fazem parte.

As figuras a seguir representam momentos distintos durante a execução de atividades estabelecidas pelo programa Mais Extensão, envolvendo a participação dos estudantes. A figura 9 refere-se à reforma do aprisco (local usado para abrigar os caprinos), realizada pelos educandos e bolsistas do programa, e a figura 10 faz referência a uma atividade em que a

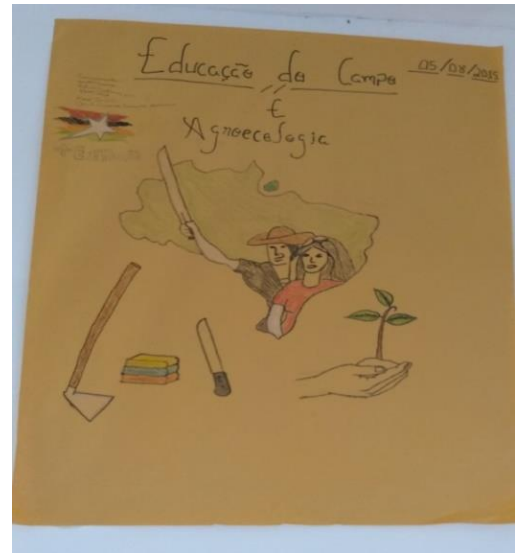
proposta se dava em torno de expressarem por meio de desenhos, paródia, prosa ou poesia o seu entendimento sobre Educação do Campo e Agroecologia.

Figura 9 – Pesquisadora e estudante durante reforma do aprisco (local usado para abrigar os caprinos)



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

Figura 10 – Atividade resultante da proposta sobre o que é Educação do Campo e Agroecologia



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

5.3 Desafios e perspectivas do corpo docente sobre Educação do Campo

De acordo com os dados coletados a partir das entrevistas realizadas no período de 02 a 09 de agosto com a comunidade escolar, destaca-se a seguir as contribuições de dois educadores. As mesmas foram realizadas somente com esses por estarem disponíveis no momento e serem os únicos que estavam presentes na escola durante a realização desta pesquisa. Ambos serão nomeados por P1 e P2, preservando assim suas identidades.

O primeiro questionamento foi sobre suas formações acadêmicas. Obteve-se as seguintes respostas:

P1: Eu tou concluindo o curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza e Matemática.

P2: Eu fiz meu Ensino Médio Magistério em parceria com a Universidade Federal do Maranhão, ASSEMA e MST pelo PRONERA e logo em seguida eu fiz Licenciatura em Educação do Campo.

No que diz respeito à formação dos educadores, um já possui graduação em Educação do Campo e o outro está concluindo sua formação. Os mesmos, por serem oriundos de áreas

de Reforma Agrária, tiveram acesso ao Ensino Superior por meio de programas como o PRONERA e o PROCAMPO que funcionam no Maranhão em parceria com instituições federais, também na modalidade de alternância.

Após as respostas, a próxima pergunta feita foi sobre a local onde residem.

P1: Atualmente eu tou morando aqui na comunidade. Mas, eu passo maior parte do tempo na escola. Tem uma casa que é pra gente ficar, pessoal da coordenação ou caso algum professor queira ficar lá, tem a casa. Só que a maior parte do tempo eu fico aqui mesmo na escola.

P2: Em um povoado do município de Lago do Junco.

O questionamento realizado quanto ao local em que os mesmos residem foi levantado com o intuito de saber se moram na comunidade local ou em áreas vizinhas. Com as respostas obtidas, pode-se partir da análise que ambos moram e pertencem a comunidades rurais, isso é fundamental nessa modalidade de educação, já que busca um ensino contextualizado à realidade dos envolvidos nesse ensino. Sendo também de suma importância a valorização dos profissionais de áreas próximas à escola.

Em seguida perguntou-se aos educadores quais disciplinas são ministradas por eles. Obteve-se as seguintes respostas.

P1: Biologia

P2: Aqui na escola eu tenho apicultura, produção da indústria, horticultura e plantas medicinais e economia rural.

Quanto às disciplinas, pelo fato do educador possuir habilitação para lecionar mais de uma disciplina, acaba se tornando um professor polivalente. As disciplinas citadas fazem parte da estrutura curricular de núcleo comum e profissional.

Outra indagação que foi realizada, refere-se à definição que os professores possuem sobre Educação do Campo. Ambos responderam que:

P1: É uma oportunidade da gente conhecer realmente como é o campo e as possibilidades que a gente tem nele sem precisar sair do nosso lugar.

P2: Eu defino Educação do Campo como sendo essencial, principalmente porque ela valoriza a história de quem vive no campo. É uma educação que considera a sua realidade, a identidade do sujeito do campo. Então, todas as pessoas que vivem no campo eu acredito que deveriam ter uma educação voltada para a valorização do seu espaço, pra valorização do sujeito depois

da identidade dele, com reconhecimento da importância desse espaço de convivência, da história dele. Porque o que acontece hoje é que a maioria das pessoas são ensinadas no campo que o campo é ruim, que o campo não é bom e elas acabam procurando uma outra realidade, vão morar na cidade e as vezes o que ela espera que vai encontrar lá não é o que ela realmente queria, mas aí quando isso acontece já é um caminho sem volta, porque a pessoa acaba largando tudo pra trás vendendo o que tem. Então, essa educação do campo, ela já deveria existir a muito tempo, porque talvez não tivesse tido um êxodo rural, uma migração tão grande do espaço de sobrevivência todo tempo.

No que se refere ao questionamento sobre a definição do que é Educação do Campo, os dois entrevistados expõem essa educação como uma oportunidade de conhecer e valorizar o campo. O entrevistado P2 enfatiza ainda a rotulação que esse espaço adquiriu ao longo tempo, sendo julgado como lugar de atraso e que a cidade é o lugar que irá atender todas as expectativas de vida de quem mora em áreas rurais, o que provoca assim um grande êxodo rural.

Sobre essa imagem construída sobre o campo, Arroyo aponta que:

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. (ARROYO, 2007 P. 158).

Contudo, a Educação do Campo aliada aos movimentos sociais busca superar tal ideia afirmando seu compromisso na formação de sujeitos sociais críticos e por constantes buscas por políticas públicas que favoreça seu público alvo.

Os educadores entrevistados foram indagados também sobre a participação da família na vida escolar dos educandos. Menciona-se abaixo as seguintes respostas:

P1: A maioria dos pais participam quando a gente chama pra vir pro... caso o aluno apronte alguma coisa a gente chama eles, eles vem participar das reuniões, alguns passam aqui pra saber como o filho tá. Então muitos fazem isso, mas tem outros que não fazem tanto. Às vezes, vem porque é preciso e necessário vim a escola aí eles vem, mas geralmente não. É uma minoria que faz essa participação ativa na escola.

P2: Infelizmente não. As vezes é por conta da dificuldade mesmo, da distância de chegar até a escola. Porque os alunos que estudam aqui, a condição financeira deles, pode se dizer que ela não é uma das melhores e as vezes o pai acaba fazendo todo tipo de esforço pra pelo menos o filho vim, pra vim e retorna pra casa, e as vezes com as atividades de diárias que eles tem acaba dificultando a vinda deles aqui. Mas, sem dizer que é essencial

que eles participem, que eles precisam está presentes. Mas geralmente eles vêm nas reuniões que a gente marca, no início pra entender como a escola funciona, as regras e tudo isso, então eles vêm.

Sobre a participação dos familiares na vida dos educandos, ambos os entrevistados afirmam que a presença dos pais na escola não ocorre espontaneamente com muita frequência. P1 relata que a maioria dos pais só se dirige à escola quando são contatados para reuniões ou quando o educando comete alguma indisciplina. Uma minoria se faz presente para saber sobre o desempenho de seu filho na escola ou se está precisando de algo.

Já P2 justifica que a falta de acompanhamento dos pais ocorre devido às dificuldades de acesso e locomoção até a escola, acarretada pela precariedade de suas condições econômicas e por terem o tempo ocupado pelas atividades diárias que executam. Contudo, enfatiza a importância da família no ambiente escolar, sendo essencial para o desenvolvimento e formação dos educandos.

Como pode-se perceber, a pouca frequência da família na escola ainda é um fator muito comum na educação e que precisa ser superada.

Outro questionamento direcionado aos entrevistados foi sobre quais materiais utilizam como referência no planejamento das aulas.

P1: Tem o material didático que é o livro e aí de acordo com as minhas dúvidas que vai surgindo, eu vou pesquisando em internet, em outros livros, em algum material que possa me ajudar, às vezes em artigos, e até nas próprias aulas que tem no meu curso. Às vezes muito dos temas que eu trabalho com eles, eu vi no meu curso, achei interessante e eu trago pra eles.

P2: O material vai muito do tema e do conteúdo né. Mas, geralmente são materiais que valorizem e que incentive a valorização e o respeito a natureza, o respeito as outras pessoas, respeito ao próprio campo, a biodiversidade, então a valorização da vida como um todo, com os autores que são mais voltados pra área da Educação do Campo.

Referente às questões de planejamento das aulas, sobre o material utilizado pelos professores, P1 afirma que eles possuem o livro didático e dependendo do assunto, este é complementado por materiais diferentes como outros livros, artigos e pesquisas da internet, ampliando o conhecimento e sanando assim suas dúvidas juntamente com as dos educandos.

Sobre o mesmo questionamento, P2 aponta que o material utilizado nos planos de aula depende muito da temática que é trabalhada em sala. Mas, que sempre estão de acordo com autores que tratam especificamente sobre áreas da Educação do Campo, buscando incentivar a

valorização e o respeito com o ambiente e as pessoas que vivem nele. Tendo em vista essas respostas, os professores foram indagados se há uma contextualização dos assuntos trabalhos.

P1: Eu tento fazer essa parte, por exemplo, questão de meio ambiente, como por exemplo, nos livros vem muita coisa assim, distante das realidades deles, eu tento trazer pra própria realidade deles, por exemplo, questão de desmatamento, questão dos animais, da caça predatória. Tudo isso tem como a gente trazer pra realidade deles, são exemplos simples e que na maioria das escolas não tem, aí a gente procura fazer na sala de aula, que é uma forma até deles assimilarem o conteúdo.

P2: Sim. A gente na verdade tenta repassar pra que eles entendam que existe um todo e existe uma parte, e pra eles possam entender esse toda a gente tem que começar da parte, pra eles vão entendendo a realidade deles, porque que algumas coisas acontecem, por exemplo, aqui aonde eles estão morando e as influência de uma coisa que as vezes acontecem lá do outro lado do mundo chega aqui e as vezes eles não tem o entendimento do porque que isso acontece. Então essa contextualização ela feita pra que eles entendam passo a passo como que o todo acontece, na verdade. Como que alguma coisas acontecem com relação a economia, por exemplo, ao desmatamento, efeito estufa, aquecimento. Então é feito uma contextualização sim, pra que eles entendam.

A educação escolar exige que nos mais diferentes espaços de ensino, para que ocorra uma maior apreensão e ressignificação dos conteúdos abordados, as aulas devem ser contextualizadas de acordo com a realidade dos educandos. Na Educação do Campo, vincular os conteúdos curriculares às experiências que os alunos adquirem no seu cotidiano é fundamental para uma aprendizagem significativa e que valorize os aspectos culturais, sociais e econômicos dos envolvidos no processo educativo.

No que diz respeito ao questionamento sobre essa contextualização, P1 afirma que nos livros didáticos os conteúdos vêm acompanhados de exemplos que diferem da realidade dos educandos. Nesse caso, o mesmo sempre procura aproximar o tema exemplificando-o com questões locais, buscando uma melhor assimilação dos conteúdos.

O entrevistado P2 afirma que também busca fazer essa contextualização, com o objetivo de que os educandos compreendam o contexto em que estão inseridos e como fatores internos e externos podem influenciar em suas vidas nos diversos aspectos político, econômico e sociocultural.

Sobre a questão das metodologias de ensino e a participação dos alunos, obteve-se as seguintes respostas:

P1: Como eu trabalho Biologia, e a maior parte das aulas é com slide, geralmente eu peço pra eles explicarem o que tá no slide, as vezes eu uso vídeos aí eles ficam mais atento, e eu tento despertar a curiosidade deles, aí de acordo com as dúvidas deles ou o que eu vou perguntando no decorrer da aula sobre o conteúdo eles vão participando.

P2: Eu gosto muito de logo de início questionar eles sobre o conteúdo que eu vou repassar, pra mim ver o conhecimento prévio que eles já têm, o que que eles já têm como bagagem, o que que eles conhecem daquilo que eu vou repassar. Depois que eu faço isso, mediante as resposta deles, eu anoto e aí a gente vai tentando né, dizendo quê que é parecido, o quê que tá certo. E aí a gente passa todo o conteúdo, vai superando as dúvidas deles e aí a gente sempre passa uma atividade individual ou coletiva, pra também reforçar essa ideia da coletividade, da parceria, da construção conjunta. Mais também pra gente entender a parte individual e avaliar o individual de cada um. Algumas vezes eles são participativos e outas vezes não. Geralmente quando eles gostam muito da aula, a gente dá uma aula tranquila, porque é diálogo o tempo todo, aí eles perguntam, tiram as dúvidas. E quando eles não gostam do assunto, eles dizem logo que a aula tá chata e tal e aí não participam tanto. Aí a gente vai tentando fazer com que eles participem, criando mecanismos pra que eles participem.

De acordo com P1, quanto ao questionamento sobre o método utilizado e a participação dos alunos durante as aulas, o mesmo diz que sempre busca alternativas para tornar as aulas mais atrativas. Outro meio utilizado são as indagações sobre os conteúdos trabalhados, isso faz com que ocorra uma participação mais efetiva dos alunos por meios de diálogos.

Já P2, discorre que também utiliza previamente questionamentos sobre o tema a ser trabalhado com o intuito de identificar quais os conhecimentos que os educandos já possuem sobre o assunto, e assim, a partir disso provocar um diálogo, tornando as aulas mais dinâmicas de forma que todos participem. Outro mecanismo utilizado é realização de trabalhos coletivos, permitindo que os educandos despertem o espírito de trabalho em equipe. Tais métodos estão relacionados com os princípios da Pedagogia do Movimento e Pedagogia do Oprimido, já que ambos ressaltam a importância da coletividade e do diálogo na formação dos sujeitos tornando-os pessoas críticas e conscientes.

Frente a isso, compreende-se que nessas metodologias:

O estudante torna-se sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, e a educação revela-se como veículo de conscientização de pessoas que, ao trabalharem na escola suas curiosidades, questionamentos e descobertas, poderão se posicionar-se na sociedade como cidadão, críticos, reflexivos, promocionais e protagonistas. (CUNHA *et al.*, 2013, p. 251).

Diante do exposto, as metodologias abordadas pelos educadores são vistas como propostas pedagógicas essenciais durante o processo de aquisição e sistematização do conhecimento e instiga os educandos a se desenvolverem a partir de suas ações cotidianas.

Ainda sobre metodologia, perguntou-se para os entrevistados como eles avaliam a Pedagogia da alternância.

P1: É uma boa forma da gente continuar estudando e conciliar também quando chega na fase adulta, uma forma de conciliar trabalho e estudo. Também não é diferente com os alunos que vem pra cá, porque querendo ou não eles participam da vida da família, eles trabalham em suas casas pra ajudar a família, não é só ficar em casa e pronto. Eles ajudam a família deles no trabalho necessário que tem em casa. E é uma forma de consegui estudar e ao mesmo tempo ficar no campo, porque se eles fossem pra cidade eles não teriam tanto essa questão do conteúdo que as vezes nas escolas da cidade não têm e também de consegui cumprir a carga horária e ajudar a família em casa.

P2: Eu acredito que se não é a melhor é uma das melhores, porque é uma metodologia que inclui as pessoas, ela faz com que as pessoas vivam no mesmo espaço. É um espaço de convivência mútua onde a gente divide as responsabilidades. Então essa divisão das responsabilidades, cada um na escola sendo... a gente coloca a escola como sendo nossa, o cuidado com a escola, o respeito com o colega. Então pra mim, a Pedagogia da Alternância, ela ultrapassa a parte teórica, só a parte teórica. Então aqui a gente têm muito essa questão do teórico e a gente vai na prática também, mostra pra eles como é. [...] Essa convivência deles aqui permite que eles fora do espaço de casa comecem a criar também autonomia, eles perceberem que eles não vão ter todo o tempo o papai e a mamãe, sempre alguém pra se encostar ou pra se assegurar, pra se sentir seguro.

Sobre a forma como os educadores avaliam a Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino, os mesmos enfatizam a importância dela para o acesso e permanência dos alunos na escola já que estes geralmente precisam ajudar a família nos trabalhos diários. Assim, tal metodologia é indispensável na formação dos jovens do campo. Pois, evita a evasão escolar e o êxodo rural, além de unir teoria e prática, levando-os a práticas reflexivas sobre os seus desenvolvimentos intelectual e manual.

Nessa perspectiva:

Teoria e prática é exercitada no cotidiano do fazer pedagógico, na utilização de instrumentos e processos pedagógicos que priorizam o diálogo de saberes, a experimentação, a valorização das culturas, o exercício da produção de conhecimentos. [...] a característica da Pedagogia da Alternância é de fato a consolidação do diálogo entre o mundo da escola e mundo da vida. (ANTUNES-ROCHA, 2013, p. 28).

Sobre os relatos quanto a essa metodologia, P1, que também estudou na UI Roseli Nunes e hoje atua voluntariamente como docente, ressalta a importância da Pedagogia da Alternância na sua formação acadêmica. Pois segundo conta, é uma forma de conciliar trabalho e estudo sem ter que morar em outro local para ter acesso à escolarização e isso também é atribuído às condições dos educandos.

Referente a esse questionamento, P2 afirma que é uma das melhores metodologias de ensino devido ao seu caráter inclusivo e de convivência mútua, que desperta nos educandos responsabilidade, cuidado e manutenção do espaço escolar e respeito entre si. Além de desenvolverem autonomia, já que os mesmos estão longe de suas casas e precisam desenvolver suas próprias atividades.

Os educadores também foram indagados sobre os desafios encontrados na Educação do Campo de acordo com suas experiências na UI Roseli Nunes.

P1: No contexto geral é que como é Educação do Campo e ainda mais a Pedagogia da Alternância ainda é um desafio bem grande, muito a questão da estrutura da própria escola, da questão da formação dos professores, que as vezes são formados no método tradicional e nem todos tiveram antes aqui da escola o contato com a Educação do Campo, então se torna assim, dura a realidade, porque quando chegam aqui tanto os professores quanto os alunos eles tem que se adaptarem as condições, aí isso também é um grande desafio, além da formação dos professores, a própria estrutura e também a responsabilidade do Estado que nem sempre ele cumpre com suas responsabilidades.

P2: Os desafios são muitos. Não pela gente tentar aplicar, mas porque o próprio Estado, ele... - eu falo da União, do Governo – o apoio não é um apoio como deveria ser e as vezes eles criticam o jeito da gente trabalhar e acaba que o incentivo financeiro, se não tiver, algumas coisas ficam muito difíceis de dá certo. Então eu acredito que se a gente tivesse mais apoio do Estado, mais incentivo, mais extensão, a gente conseguiria caminhar muito melhor.

No questionamento sobre os desafios encontrados na Educação do Campo e na UI Roseli Nunes, os educadores mencionaram o descaso por parte do Estado por não oferecer o apoio e incentivo técnico e financeiro.

P1 ressalva que a Pedagogia da Alternância na escola ainda é um desafio, tendo em vista a questão da estrutura física da escola e a falta de formação continuada dos professores que não é garantida pelo Estado. Outro fator que é visto como desafio é a adequação aos critérios da Pedagogia da Alternância por parte de alguns docentes e dos educandos que nunca tiveram contato antes com a Educação do Campo.

Assim como P1, P2 também aponta que o desafio maior é a falta de apoio do Estado, o que impossibilita a eficácia do desenvolvimento do trabalho escolar.

A resposta de ambos vai de encontro ao relato da gestora, pois esta também menciona que:

Um dos maiores desafios que temos é consolidar o corpo docente da escola, ou a parte de concurso, que sejam concursados e que esses se encaixem dentro da Pedagogia da Alternância e na concepção da Educação do Campo. [...] A estrutura física também ainda é um desafio pra escola [...] Esses são os desafios e a falta de formação de professores mesmo, que o Estado não garante.(GE, 2019).

Nessa conjuntura, Arroyo (2007) expõe que:

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. [...] Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural. (ARROYO, 2007, p. 160)

Na Educação do Campo, o currículo escolar deve despertar nos educandos um sentimento de pertença ao local ao qual fazem parte e uma formação de sujeitos sociais ativos. No que tange essa questão, os entrevistados foram indagados se o currículo tem promovido esse sentimento e como isso pode ser percebido. Sobre esse questionamento, obteve-se as seguintes respostas:

P1: Uma das atitudes que acho que começa a despertar nos alunos é a questão do resgate da própria história deles, porque muitos aqui na hora de se apresentarem dizem que moram na cidade, sendo que a família vem de assentamento, eles passam um período na cidade mais também ficam no campo que é a parte do trabalho, da roça, dessas coisas, né. E a gente consegue trabalhar essa questão de realmente resgatar que ele vieram não foi de um processo assim, tão passivo, que onde eles moram foi um processo de luta. E com isso a gente vai começando a despertar neles a questão da pertença realmente ao campo, porque muitos moram no campo mais não se identificam com onde eles vivem e a gente aos poucos vai trabalhando isso. Acho que uma das questões da Educação do Campo vem nesse quesito, de conseguir despertar minimamente a pertença do aluno ao local que ele vive e isso é muito importante principalmente nos dias atuais.

P2: Eu acredito que sim. Porque quando eles chegam aqui, tem muito a questão da... quando eles não conhecem de jeito nenhum, deles rejeitarem logo de cara, Então a escola vai tentando quebrar isso, e quando eles começam a perceber, a se sentirem dentro do espaço, ter o respeito, ter o espaço deles falarem, dizer as angústias deles, então essa questão do pertencimento ela vai sendo construída. Mais isso não é uma coisa que

demore tanto assim porque eles já vivem nesse espaço e quando a gente começa a colocar pra eles, que esse espaço precisa ser valorizado, precisa ser respeitado, que é o lugar que eles vivem, que é onde o pai e a mãe construiu a sobrevivência deles, é o lugar que eles sempre viveram. Então eles vão começando a entender o local em que eles estão e começam a valorizar mais e ter esse pertencimento maior.

No que se refere ao sentimento de pertencer ao campo, instigado pelo currículo escolar, os entrevistados ressaltam que a princípio, alguns educandos têm resistência em querer aceitar sua origem, isso se dá devido ao fato de morarem em áreas bem próximas à sede do município e por terem a concepção de que o campo é um ambiente atrasado, sem perspectiva de vida. Contudo, ao longo dos diálogos que são adotados, o auto pertencimento vai sendo construído.

Para que o educando se sinta pertencente ao campo, P1 aponta que o resgate da história do educando e do local a qual reside é primordial para que este se perceba no espaço do qual faz parte e destaca ainda, a importância da Educação do Campo quanto a isso.

Já P2, menciona que essa ideia de pertencimento ao campo é desenvolvida nos educandos por meio das atividades a que são submetidos. Assim, o que ocorre é a valorização pelo ambiente em que vivem. Além disso, alguns conceitos e atitudes vão sendo desconstruídos, como o individualismo, machismo e preconceito por meio da reflexão de suas práticas cotidianas.

Sobre a formação continuada dos professores, os entrevistados foram questionados se é oferecida e com qual frequência. Suas respostas são as seguintes:

P1: Bom, atualmente a gente conseguiu organizar uma formação, só que não foi o Estado que ofereceu, foi a gente que sentou e planejou e convidou X pessoa que é do Setor Estadual de Educação do MST e ela aceitou o convite e tá trabalhando com a gente, e já foram dois módulos da formação. Mas, do Estado mesmo até agora que eu saiba não teve nenhuma formação.

P2: Não. O estado não oferece nenhum tipo de formação. A única formação que a gente participa é a que nós mesmos da escola organizamos. A não ser, até o momento não houve nenhuma.

Quanto à formação continuada dos professores, P1 e P2 informam que não há uma formação oferecida aos mesmos e que até o momento as que já houveram foram organizadas pela comunidade escolar em parceria com o Setor de Educação do MST.

Sobre isso, a gestora da escola também ressalta que:

Então, esse é um grande gargalo na escola, a gente não tem uma formação do Estado. Aqui na escola a gente organiza, agora mesmo a gente tá tendo um projeto de formação com a Universidade Federal da Bahia, que tem uma mestranda militante do movimento. Então a gente tem essa angústia, porque a gente não tem uma formação específica para os educadores, a gente elaborou um projetinho de formação só que não é uma formação, formação pra mim tem que ter estudo, leitura, seminário e tal.

Mediante ao exposto, a formação dos professores ainda é um grande desafio para escola. Contudo, o que se sobressai diante desses relatos é o compromisso e a responsabilidade dos educadores frente à essa falta de comprometimento das instâncias do Estado com a educação. Diante disso Arroyo (2007), aponta que a importância dada à educação é um grande avanço nas políticas públicas. Contudo, quando pensamos na mesma como direito universal destinado aos sujeitos concretos e coletivos, devemos reconhecer as diferenças e especificidades de cada um, tendo em vista que as escolas do campo são uma exigência desses sujeitos e a formação dos seus profissionais é que dá sentido à garantia desse direito.

5.4 Educação do Campo na escola lócus da pesquisa: concepções dos educandos

A seguir são expostos os resultados obtidos nas entrevistas com os educandos. Ouvirlos foi importante na construção deste trabalho, para que se entenda quais as suas concepções sobre a Educação do Campo e como estes estão situados frente a essa educação.

A primeira pergunta direcionada aos educandos foi sobre qual local eles moram e a distância percorrida até a escola.

E1: Moro na Lagoa Grande, em um conjunto habitacional e a distância de lá pra cá é uns 20 km ou menos.

E2: Arame- MA, a distância são 115 km.

E3: Não sei muito bem a distância. Eu moro na cidade, mas ainda faz parte do P.A. Cigra, eu moro no bairro Multirão que a gente lutamos pra conseguir a terra e que ainda é do P. A. Cigra, mas não é perto não. Quase uma 1 hora de moto e a estrada é ruim demais também.

De acordo com as respostas dos estudantes entrevistados, percebe-se que os mesmos residem em áreas que fazem parte da zona rural, sendo um deles pertencente a outro município. Vale ressaltar, que a maioria dos educandos se desloca de suas casas até a escola por meio de motocicletas, pois não há outros meios de transportes para isso.

Outro questionamento realizado foi sobre o motivo de terem escolhido estudar em uma escola de Educação do Campo.

E1: Pela melhor qualidade de ensino comparado a outras escolas que já estudei que a qualidade já não é assim tão boa.

E2: Porque é boa e por ser um tempo-escola e um tempo-alternância.

E3: Devido o sistema que eles ensinam, por ser por Alternância, ter o curso técnico, e os professores ser tudo “fera”. E como tem o curso técnico, tem muita aula prática. Também por conta do Movimento, aqui a gente estuda pra aprender tudo. Aqui a gente cria pessoas críticas, com consciência.

Quanto ao interesse por estudarem na UI Roseli Nunes, os educandos ressaltam que a escola possui uma referência muito boa no que diz respeito à metodologia de ensino e por ser integrado ao curso técnico em agropecuária. Outro fator relevante é quanto à formação dos profissionais da escola, pois os mesmos são habilitados para trabalhar na área, além do fato de a escola possuir princípios que priorizam a formação humana como agente de transformação social por meio da conscientização e senso crítico.

Os estudantes entrevistados também foram indagados sobre o que entendem por Educação do Campo e qual importância dela em suas aprendizagens.

E1: O que eu entendo por Educação do Campo... são conhecimentos que vão ajudar, tipo assim, a mexer com plantações, agricultura, entre outras coisas, são conhecimentos que vão ser aplicados mais pra frente.

E2: Eu entendo que Educação do Campo é mais voltada para povo da roça, os filhos dos trabalhadores rurais. Ela é importante porque é... a educação que fica próxima de nós.

E3: Vou falar só o básico. Educação do Campo eu vejo desde criança, pois meu vô era agricultor e minha família também trabalha com essa parte. E Educação do campo é No campo e Do Campo pra essas pessoas que moram nele conseguir estudar. É um jeito fundamental de educação. E ela é importante por conta da conscientização, pra pessoa saber sobre esse meio de agrotóxico, que a gente bebe muitos litros por ano. Pra gente ser consciente, respeitar a natureza, saber cuidar, preservar.

No que se refere ao entendimento sobre o que é Educação do Campo, os entrevistados tem a percepção de que tal educação é direcionada para os sujeitos que possuem algum vínculo com a terra e que prioriza a valorização da mesma e dos produtos que esta pode oferecer. É importante ressaltar que alguns estudantes tem a conscientização da importância

dessa educação para a sua formação, e como ela está diretamente ligada aos mesmos por meio de suas origens familiar.

Percebe-se então, que a Educação do Campo desenvolve nos educandos a noção de pertencimento ao campo ao relatarem que esta se aproxima de suas realidades, despertando-os para a valorização e respeito com a natureza.

É possível notar também, por meio do relato de E3 que essa educação busca fazer com que os seus sujeitos reflitam sobre as condições agrícolas existente no país. Sobre isso, Caliari (2013), enfatiza que por meio de “diálogos e aprendizagem desenvolve-se reflexões sobre as condições das famílias camponesas frente ao padrão de produção agrícola capitalista, suas estratégias, adoção de racionalidades próprias e inserção no contexto do agronegócio brasileiro”.

Frente a isso, os educandos foram questionados se estudam temas relacionados às questões rurais nas disciplinas e em quais.

E1: Antes eu não estudava. Mas, agora eu tou estudando, que é tipo, Forragicultura, Fruticultura, Horticultura, Biologia da Agricultura.

E2: Zootecnia, Forragicultura, Horticultura, entre outras.

E3: Fruticultura, Horticultura, Agricultura Geral, Biologia. Pra falar a verdade, a gente estuda em todas as disciplinas, a gente estuda menos em Português e Matemática. A gente tem mais de 30 disciplinas e quase todas elas são voltadas pro estudo do campo.

Quanto aos estudos sobre questões rurais, os entrevistados falaram que estudam temas relacionados ao campo em quase todas as disciplinas, sendo citadas principalmente as de núcleo profissional. A parte prática dessas disciplinas é realizada nas unidades pedagógicas produtivas.

Por ser uma Educação que possui metodologia que une teoria e prática no processo de ensino aprendizagem, os estudantes foram interrogados se utilizam os conhecimentos adquiridos no tempo-escola ao realizarem suas atividades cotidianas no período tempo-comunidade.

E1: Poucas coisas são aplicadas lá em casa porque a gente não ta mexendo com coisa de agricultura assim e tal. Mas a minha mãe tem uma plantação assim de canteiro aí... tem muitos que botam carvão só que meu professor me ensinou já que o certo em vez de botar carvão tem que ser a cinza do carvão porque ela contém cálcio e outros nutrientes pras plantas.

E2: Em casa mesmo, porque nós trabalha com gado e essas coisas, aí a gente sempre leva um aprendizado pra gente trabalhar em casa.

E3: Eu como moro na cidade e também sou mulher, não gosto muito de ir pra roça. Os meus colegas vão, e põem em prática. Lá em casa, eu uso mais só na parte da horta, só da hortinha. Nós aplica. Mas, aplica mais na escola, porque a gente tem a aula prática, geralmente pela manhã tem aula teórica e à tarde prática.

A Educação do Campo por meio da Pedagogia da Alternância exige que as atividades teóricas sejam executadas através da práxis, ou seja, teoria-ação-reflexão e o conhecimento adquirido devem ser colocados em prática durante o tempo-comunidade por meio de experimento ou intervenção.

Sobre isso, os estudantes responderam que algumas atividades são executadas durante o tempo-comunidade ou até mesmo nas unidades de produção de suas famílias. No entanto, essas aplicações acontecem com mais frequência durante as aulas práticas no tempo-escola.

Essas atividades práticas desenvolvidas pelos estudantes no momento do tempo-escola e também no tempo-comunidade justificam o trabalho como princípio educativo fundamental, sendo entendido como um “instrumento de mediação entre o homem e o mundo, e é, ao mesmo tempo, objeto de estudo e meio de integração entre teoria e a prática, entre a crítica e a transformação social” (GADOTTI, 2010, p. 210).

No que se refere às metodologias utilizadas no processo de ensino, o entrevistados relataram que:

E1: Eu acho legal porque a forma como eles dão pra gente, eles tentam facilitar o modo da gente compreender o que eles tão passando pra gente, pra ver que... que não é um bicho de sete cabeça, quando a gente... antes de eu conhecer mais assim, me aprofundar um pouco mais nas matérias, eu imaginava que seria mais complicado, só que eles demonstraram que não é tão complicado, que não é um bicho de sete cabeças.

E2: Bom, todos são bons, porque eles dão atenção a todos e respeitam a todos também.

E3: Eu gosto, porque como a gente estuda o dia todo, eles gostam de trazer coisas pra gente se distrair e focar ao mesmo tempo, gincanas depois das aulas. A gente também tem trabalho prático, que a gente estuda e se diverte ao mesmo tempo, porque não tem como a gente ficar só na sala de aula todinho, os aluno desfoca, tem calor, é cansativo.

No que se referem às metodologias utilizadas pelos professores, os entrevistados relatam que suas aulas são bem dinâmicas e que usam meios para manter a atenção dos mesmos. Além de sempre buscarem sanar as dúvidas dos estudantes.

Outro questionamento feito foi referente a como os estudantes avaliam a Educação do Campo, comparado à educação oferecida pelas escolas convencionais.

E1: Ah, sei lá, eu acho que são melhores, porque tipo assim, tem mais disciplina.

E2: Importante. Porque a escola... Quando nós estamos aqui, nós estamos estudando, né, se estamos em tempo-escola é pra estudar mesmo e as outras não.

E3: Sim. No meu ponto de vista eu penso que seja melhor devido ter conscientização e crítica. Porque têm esses dois pontos principais. Porque conscientização de que nós somos do campo, que a gente quer preservar o campo. E nas metodologias, a gente preserva a agricultura familiar. Tinha um tempo que a gente fazia roça e vamos voltar a fazer, tudo que a gente consumia era da roça, aí a gente estuda e preserva isso.

Sobre a avaliação dos entrevistados, no que se refere à comparação entre Educação do Campo e o ensino em escolas convencionais, os mesmos já estudaram nestas anteriormente e avaliam a Educação do Campo como importante e melhor porque busca promover sujeitos críticos. Quanto a isso, Cunha *et al*, (2013), afirma que a educação como instrumento de reflexão sobre a vida, buscando desenvolver a autonomia e criticidade dos seus sujeitos para atuarem na transformação da sociedade, não é uma tarefa fácil. Pois, as instituições escolares convencionais oferecem um ensino profissional em detrimento da formação humana, estabelecendo uma relação vertical entre os profissionais da educação e os educandos.

É importante frisar na fala de E3 a preocupação em que essa educação tem para com a preservação do seu espaço, buscando a promoção da sustentabilidade ignorando o acesso a padrões de consumos urbanos por meio da agricultura familiar.

Sobre a definição do que seja a Pedagogia da Alternância na concepção dos entrevistados, os mesmo responderam que:

E1: Eu acho que, é... uma ótima maneira e... sei lá, eu acho melhor esse método de... da alternância porque fica... a gente passa... como da pra passar mais tempo na escola, a gente fica mais focado nas matérias, porque em aulas nas escolas normais a gente vai pra escola e depois volta pra casa e só foca quando tá na escola, quando chega em casa já o conteúdo todinho, tipo, meio já some da cabeça.

E2: Pedagogia da Alternância é uma oportunidade de estudar. E como a gente fica muito tempo longe dos pais, eles passam um trabalho pra gente fazer em tempo-comunidade. E como é puxado, a gente pode descansar a mente.

E3: Eu acho excelente, dá pra estudar mais. Porque quando a gente tá aqui a gente foca só no estudo e quando a gente tá em casa a gente também estuda porque os professores passa trabalho pra gente fazer. E também porque é mais acessível, porque nem todo mundo tem condição de ir pra escola estudar todo dia e nem tem parente na cidade pra ficar morando pra estudar. Aí assim não, a gente vem só 4 vezes no ano e passa um bom tempo e depois volta pra casa. Aí também é menos gasto de dinheiro pra quem não tem condição.

Quanto ao questionamento referente à concepção dos estudantes entrevistados sobre a Pedagogia da Alternância, todos salientaram que é uma oportunidade de acesso à educação tornando-a mais acessível para aqueles que não têm acesso ao nível médio em sua localidade e que não tem condições de estudar em outra cidade. Enfatizaram também a rotina intensa dos estudos nessa modalidade, referindo-se ao tempo-escola e ao tempo-comunidade, sendo avaliada como fundamental para suas aprendizagens e convívio social.

Ainda sobre a Pedagogia da Alternância, os estudantes foram indagados sobre a importância da mesma em suas aprendizagens, respondendo que:

E1: A importância...? é importante porque ... pra mim, comparada a outras escolas ela tá me ajudando a focar mais, assim, nos meus estudos, porque como... a gente... nas outras escolas é de segunda a sexta, quando a gente vai pra escola, foca nos estudos somente quando tá no momento da escola, mas quando chega em casa, todo aquele conhecimento, tipo é como se evaporasse e aí como... o tempo que a gente passa aqui, a gente fica o tempo todo focado nos estudos e ajuda bem mais a gente a assimilar as coisas e tal e quando chega em casa com os trabalhos que o professor passa também ajuda bastante.

E2: É importante porque a gente passa um tempo aqui e outro em casa, colocando em prática o estudo.

E3: Porque a gente estuda mais e porque a gente não estuda só teoria, a gente põe em prática o que estuda e assim aprende mais.

Sobre a importância da Pedagogia da Alternância em suas aprendizagens, os educandos relataram que se torna essencial, porque conseguem assimilar melhor os conteúdos por conta da associação entre teoria e prática.

Por fim, os educandos foram interrogados sobre continuar frequentando a escola, se já pensaram em desistir ou se há alguma dificuldade que seja motivo de sua permanência. Os entrevistados deram as seguintes informações.

E1: Jamais, mesmo querendo às vezes, eu não vou desistir porque essa escola é essencial pra formação do meu futuro e se eu desistisse seria por

algumas pessoas e...o desgosto quando eu olho pra essas pessoas que não dão o devido valor que essa escola merece.

E2: Não, nenhuma.

E3: Não, só é ruim o caminho pra cá, mais não impede de eu vim.

O último questionamento foi sobre desistirem de estudar na UI Roseli Nunes. Os entrevistados comentaram que não tem essa pretensão. E1 justificou que às vezes fica desmotivado para ir à escola, devido alguns colegas não valorizar o ambiente educativo como espaço de formação. Mas, mesmo assim, confia na escola como essencial para sua formação. E2 e E3 falaram que não enfrentam nenhuma dificuldade, sendo ressaltado por E3 que o caminho até a escola não possui boas condições de trajeto. Contudo, não é motivo de desistência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os estudos realizados para o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber que a educação oferecida nas zonas rurais não possui muita atenção do poder público. Constata-se isso levando em consideração o cenário educacional e as poucas leis que contemplavam o ensino rural até o final do século XIX. Tal panorama sofreu algumas mudanças significativas mediante as contribuições dos movimentos e organizações sociais de trabalhadores do campo, efetivadas em forma de leis, decretos e programas.

A Educação do Campo é uma proposta educacional que ainda está em processo de construção e encontra muitos desafios a serem superados. Fruto das mobilizações e reivindicações dos movimentos sociais, essa educação tem como premissa romper com a concepção de educação rural que sempre foi destinada à população campesina, como forma de acesso a escolarização, pautada em um currículo escolar pré-estabelecido e geralmente “importado” de escolas convencionais urbanas, ou seja, de um contexto que difere das necessidades dos sujeitos do campo. Nesse sentido, tal educação é arquitetada para e pelas pessoas que compõem o âmbito rural, levando em consideração seus saberes, experiências e culturas, distinguindo-se da educação tradicional.

Compete destacar também a influência da Pedagogia da Alternância enquanto método que possibilita aos jovens do campo o acesso a uma educação que associa teoria e prática como estratégia de reflexão na formação humana. Esse método de ensino é adotado nas escolas do campo como meio de formar os educandos sem que os mesmos se desvinculem do ambiente em que estão inseridos, sendo beneficiados por um currículo que leva em consideração a troca de conhecimentos de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem mediado por uma relação horizontal, propiciando um novo conhecimento.

Durante a pesquisa de campo foi possível vivenciar por meio das atividades cotidianas como os sujeitos da comunidade escolar se auto organizam e se relacionam baseados nos princípios da Pedagogia do Movimento, ou seja, baseados no trabalho coletivo para a formação humana. Outro fator importante que cabe ressaltar é a relevância da escola para o desenvolvimento local, já que a mesma possui algumas unidades produtivas destinadas a atender a demanda de alimentação saudável do assentamento e também é utilizada para realização das atividades práticas dos estudantes.

Com relação ao corpo docente e administrativo atuante no período da investigação, foi possível perceber que todos desempenham suas funções com responsabilidade e compromisso com a escola. Os educadores sempre buscam diversificar suas práticas pedagógicas com o

intuito de atender aos anseios dos estudantes, contextualizando os assuntos abordados nas aulas com a realidade em que vivem, além de manterem uma relação bem dinâmica entre si, percebida mediante aos diálogos informais com os estudantes ocorridos nas dependências da escola.

Quanto à importância e influência da Educação do Campo na vida dos jovens presentes na escola, percebeu-se por meio de conversas informais e das entrevistas, que para eles o ensino oferecido é primordial para suas formações enquanto sujeitos sociais ativos. Alguns sempre se referiam ao ambiente educativo com entusiasmo, pois era um objetivo estudarem na mesma, por possuir um ensino que está mais próximo de seus contextos de vida e que os conhecimentos adquiridos podem ser utilizados nas atividades econômicas desenvolvidas por suas famílias. Além de a metodologia favorecer a permanência dos mesmos na escola.

Com os dados coletados por meio das observações, conversas e entrevistas realizadas também foi possível perceber a magnitude da UI Roseli Nunes e o comprometimento da comunidade escolar com a Educação do Campo. Apesar dos desafios já enfrentados para que a comunidade local tivesse acesso a uma escola de boa qualidade sem ter que se deslocar para a cidade, é possível perceber que ainda há muitas dificuldades a serem superadas, como é o caso da falta de formação continuada dos professores que não é ofertada pelo Estado, como mencionado pelos entrevistados, a falta de verba para manter as unidades produtivas e instalações físicas adequadas às necessidades do método de ensino.

Perante a essa situação, pelo fato da escola ser mantida pelo Estado, é necessário que a Secretaria Estadual de Educação desenvolva ações que possibilitem sanar as dificuldades ora apresentadas, pois a Educação do Campo é essencial para garantir o acesso à escolarização dos jovens pertencentes às áreas rurais da região em que está situada, exercendo assim seu papel como órgão competente e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico da população do campo.

Entretanto, embora a escola ainda possua esses impasses, é notório a sua responsabilidade com a formação humana por meio de princípios que despertam nos sujeitos do campo pensamento crítico e o anseio por mudanças políticas, sociais e econômicas. É importante evidenciar que a escola é bem referenciada na região em que está localizada, devido à boa qualidade de ensino integrado ao curso técnico, possibilitando que os jovens concluam a última etapa da Educação Básica habilitados para atuar em espaços de produções agrárias.

Em suma, com a pesquisa realizada foi possível perceber que a Educação do Campo ainda é um desafio para as comunidades rurais que a assume como responsabilidade. Contudo, as experiências que essa proposta educacional oferece, possibilita a renovação das aspirações dos sujeitos do campo que almejam uma educação de qualidade, que corresponda aos seus anseios sem necessitarem sair do ambiente em vivem. No mais, tal experiência proporcionou um conhecimento amplo e enriquecedor, respondendo às questões e curiosidades que surgiram no início da graduação sobre a relação existente entre educação e os movimentos sociais do campo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Prefácio. *In*: BEGNAMI, João Batista. BURGHGRAVE, Thierry De. (orgs). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. Orizona-GO: Unefab, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Pedagogia do Oprimido*. *In*:. CALDART, S. C. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo. Expressão Popular, 2012.

_____. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf. Acesso em: 15 de nov. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEGNAMI, João Batista. *Experiências das Escolas Famílias Agrícolas - EFAs do Brasil*. *In*: **Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: UNEFAB, 2002.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*:. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República [1946]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 16 de set. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 de out. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados [1946]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 de set. 2019.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativo**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Secretaria da educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, 2012.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Secretaria da educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, 2012.

BRASIL. **Escola Ativa**: Projeto base. 2ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010.

BRASIL. **II Plano Setorial De Educação e Cultura (1975/1979)**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: 1976.

BRASIL. INCRA. **II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – II PNERA**. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015/pnera-2pesquisa-educa-reforma-agraria.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2019.

BRASIL. INCRA. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília/DF: 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/projetos-e-programas/pronera/manual_pronera_-_18.01.16.pdf. Acesso em: 03 de out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Presidência da República [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 17 de set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 de set. 2019.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO**: Documento Orientador. Brasília, DF: SECADI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 de out. 2019.

BRASIL. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004**. Brasília, DF. SECAD 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 de out. 2019.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009**. Ministério da Educação. Brasília, DF: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf. Acesso em: 02 de out. 2019.

CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do estudo no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (*Org.*). **Educação e escola no campo**. Campinas papiros, 1993.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p.207-224, dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142001000300016&script=sci_arttext. Acesso em: 29 de mar. 2019.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Educação do Campo. *In.*: CALDART, S. C. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Salete Caldart. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *In.*: Educação do Campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico. Coleção cadernos temáticos, ano I, nº 1. Santa Maria da Boa Vista – PE, 2010.

CALIARI, Rogério. Alternância e sustentabilidade: suportes para a valorização a vida, dignificar a pessoa e tecer relações entre saberes. *In.*: BEGNAMI, João Batista. BURGHGRAVE, Thierry De. (orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona-GO: Unefab, 2013.

CIAVATTA, Maria; LOBO Roberta. Pedagogia Socialista *In.*: CALDART, S. C. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo. Expressão Popular, 2012.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção Coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua trajetória. *In.*: MARTINS, Fernando José. (Org). **Educação do Campo e formação continuada de professores**: uma experiência coletiva. Porto Alegre: EST Edições, 2008.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva e HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/PEDAGOGIA-DA-ALTERNANCIA-E-SEUS-DESAFIOS.pdf>. Acesso em: 10 de out. 2019.

CUNHA, Evilânia Bento da. et al. Reflexão acerca da Pedagogia da Alternância no Brasil. *In.*: BEGNAMI, João Batista. BURGHGRAVE, Thierry De. (orgs). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona-GO: Unefab, 2013.

FACHIN, Odília. **Fundamentos e metodologia**: noções básicas em pesquisa científica. São Paulo: Saraiva, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A Formação do MST no Brasil. 2. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2000.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In.*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRITTI, S. M. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF Editora, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. *In.*: CALDART, S. C. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo. Expressão Popular, 2012.

KREUTZ, Arno. **O Projeto João de Barro e o poder político no Maranhão**. São Luís, UFMA, 1983.

_____, Arno. **O projeto João de Barro: uma experiência oficial de educação popular no Maranhão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
 MARANHÃO. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Maranhão**. São Luis, MA: Assembleia Legislativa do Maranhão, 2019. Disponível em: <http://legislacao.al.ma.gov.br/ged/cestadual.html>. Acesso em: 01 de out. 2019.

MARANHÃO. **Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão**. Estado do Maranhão. São Luís, MA: Secretaria De Estado da Educação, 2016. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/Regimento-Escolar-dos-Estabelecimentos-de-Ensino-da-Rede-Pública-Estadual-do-Maranhão-2016-PDF.pdf>. Acesso em: 02 de out. 2019.

MARANHÃO. **Resolução nº 104/2011, de 25 de agosto de 2011**. Conselho Estadual De Educação Do Maranhão, São Luis, MA: Sala das Sessões Plenárias do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, 2011. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87%C3%83O-2011-104.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. HISTÓRIA ORAL COMO FONTE: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, p.95-108, 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/3264/Hist%C3%B3ria%20oral%20como%20fonte%20problemas%20e%20m%C3%A9todos.pdf?sequence=1> Acesso em: 16 de mai. 2019.

MENDONÇA, Carlos Magno Soeiro. A Educação do Campo no Maranhão: algumas considerações *In.* **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária** GT 14 – Educação do/no campo. ISSN: 1980-4555. Curitiba: 2017. Disponível em: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1507655310_arquivo_singafinal1.pdf. Acesso em: 24 de set. 2019.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura/FARPEJ, 2007.

_____, Sonia Regina de. ?As políticas de educação rural do Ministério da Agricultura (1945-1961). *In.* V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. **Anais Eletrônicos do V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracaju: ABHE, 2008. p.

1-15. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/848.pdf>. Acesso em: 17 de set. 2019.

MIRALHA, Wagner. **Questão agrária brasileira: origem, necessidade e perspectivas de reforma** hoje. 2006. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1445/1422>. Acesso em: 08 set. 2019.

MOLINA, Mônica Castangna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

NOSELLA, Paollo. **Educação no Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Vitória, ES. Edufes: 2014.

OLIVEIRA, Lia; Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In.*: CALDART, S. C. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo. Expressão Popular, 2012.

PIATTI, Célia Beatris. Pedagogia da alternância: espaços e tempos educativos na apropriação da cultura. **Boletim Gepep**. v. 03, n. 05, p.48-64, dez. 2014. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/3e.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da UI Roseli Nunes**. P.A. Cigra, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 03 de nov. 2019.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A Educação do Campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera** – ano 14, nº. 18 p. 37-46 – janeiro/junho de 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1347>. Acesso em: 16 de out. 2019.

RIBEIRO, Claudett de Jesus. **História de uma escola para o povo: Projeto João de Barro no Maranhão**. São Luís, UFMA/Secretária de Educação - MA, 1985.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In.*: CALDART, S. C. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo. Expressão Popular, 2012.

SALDANHA, Lilian Maria Leda. **A instrução maranhense na primeira década republicana**. Imperatriz, MA: Ética, 1992.

SILVA, Diana Rocha. **Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão (1903-1920)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/bitstream/tede/206/1/dissertacao%20Diana.pdf>. Acesso em: 18 de set. 2019.

SILVA, Lourdes Helena da. Concepções e práticas de alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760>. Acesso em: 10 de out. 2019.

SOUZA. Angélica Maria Frazão de. **Projeto Escola Ativa no Maranhão**: a prática pedagógica dos professores e supervisores no município de Viana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2009.

STÉDILE, João Pedro. **Brava gente**. A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 3 Reimpressão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

WEREBA, Maria José Garcia. **30 Anos Depois**: grandezas e misérias do ensino no Brasil. São Paulo: Ática, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista (professores)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ENTREVISTA**1. Onde você mora?**

2. Qual a sua formação?
3. Qual (is) disciplina(as) você ministra?
4. Como você define a Educação do Campo?
5. Os pais participam ativamente da vida escolar dos educandos? Justifique.
6. Quais materiais você utiliza como referência para realizar o planejamento das aulas?
7. Há uma contextualização dos conteúdos trabalhados com a realidade dos alunos? Como é feita?
8. Quais são as metodologias de ensino que você utiliza durante as aulas e como se dá a participação dos estudantes?
9. Como você avalia a Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino?
10. Quais os desafios encontrados nessa modalidade de ensino no contexto geral e na UI Roseli Nunes?
11. O currículo pedagógico tem despertado nos alunos o sentimento de pertencer ao campo como sujeitos sociais ativos? Quais atitudes podem ser notadas quanto a isso?
12. É oferecida alguma formação continuada? Com que frequência?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista (estudantes)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ENTREVISTA

1. Onde você mora e qual a distância percorrida até você chegar à escola?
2. Porque optou em estudar na UI Roseli Nunes?
3. O que você entende por Educação do Campo e qual a importância dela pra você?
4. Você estuda temas relacionados às questões rurais nas disciplinas? Quais?
5. O que você aprende aqui na escola é colocado em prática em casa ou comunidade? Cite um exemplo.
6. Como você avalia as metodologias utilizadas pelos professores?
7. Você estudou em alguma escola convencional? Se sim, na sua concepção a metodologia utilizada na Educação do Campo é melhor ou pior que as convencionais? Por quê?
8. Como você define Pedagogia da Alternância?
9. Qual a importância do método da Pedagogia da Alternância na sua aprendizagem?
10. Você já pensou em desistir de estudar na UI Roseli Nunes devido à alguma dificuldade que impeça você de continuar estudando? Se sim, qual?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista (Gestora)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ENTREVISTA

1. Qual o processo de criação da escola?
2. Quais os níveis de ensino ofertado?
3. Como ocorre a modalidade de ensino ofertado?
4. Como é realizada formação continuada dos profissionais atuantes na escola? Todos são graduados?
5. Os professores são da comunidade ou de outra localidade?
6. Todos os estudantes da UI Roseli Nunes são oriundos da zona rural? Estes percorrem um longo caminho para chegar à escola?
7. Quais as mudanças que já foram alcançadas no que se refere a organização pedagógica e a produção de conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem desde a implantação da Educação do Campo nesta escola?
8. Referente à pergunta anterior, quais mudanças ainda devem ser alcançadas?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista (Morador da comunidade)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E FILOSOFIA
CURSO DE PEDAGOGIA

ENTREVISTA

1. Como se deu o processo e ocupação do PA CIGRA?
2. Como se deu a iniciativa de criação da UI Roseli Nunes e o seu processo de consolidação?
3. Quais as dificuldades e desafios enfrentados para a implantação da escola no assentamento?
4. Qual a relação da comunidade com UI Roseli Nunes? E a relação desta com o MST?
5. Qual a representatividade (importância) da UI Roseli Nunes e da Pedagogia da Alternância para a comunidade local?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CARO (A) SENHOR (A)

Estou realizando uma pesquisa de conclusão de curso da graduação, intitulada **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: lutas, conquistas e desafios de uma escola da Rede Estadual de Ensino em área de assentamento vinculado ao MST, no município de Lagoa Grande do Maranhão – MA**. O presente estudo tem o propósito de realizar uma análise acerca da implantação de políticas voltadas para a Educação do Campo na UI Roseli Nunes.

Sua participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada, transcrita e considerada para fins de pesquisa acadêmica.

Venho convidá-lo(a) a participar voluntariamente da pesquisa. Sua participação é opcional, podendo não aceitar participar ou desistir em qualquer fase dela, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UEMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o e-mail do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Delsuita Bastos (graduanda em Pedagogia) pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Email delsuitab92@gmail.com, Tel (98) 984791488.

Eu aceito participar voluntariamente da pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecida.

_____, _____ de _____ 2019.

Assinatura do participante

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEL)

Eu, _____,
 Nacionalidade: _____, Estado civil _____, inscrito(a) no
 CPF/MF sob nº _____ residente à
 Rua _____ nº _____, Bairro
 _____ representante legal de
 _____ nascido em
 _____ menor de idade, **AUTORIZO a participação
 voluntária na entrevista e o uso da imagem do(a) menor aqui descrito, em todo e
 qualquer material fotográfico** realizado pela pesquisadora Delsuita Bastos, brasileira,
 solteira, inscrito(a) no CPF/MF sob nº 05250429386, graduanda em Pedagogia pela
 Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo a entrevista realizada e o uso da imagem acima mencionada na pesquisa de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, intitulado de intitulada **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: lutas, conquistas e desafios de uma escola da Rede Estadual de Ensino em área de assentamento vinculado ao MST, no município de Lagoa Grande do Maranhão – MA, com a orientação do Profº Dr. Isaac Giribet Bernat, sob qualquer forma e meios, sejam eles impressos, ou em mídia (Power Point), sendo utilizadas apenas para fins acadêmicos e científico.**

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da participação na entrevista e da imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

_____, _____ de _____ de 2019.

 Responsável Legal