



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGEPE)

MARCELO FREITAS DE SÁ

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE COROATÁ - MARANHÃO**

Imperatriz
2024

MARCELO FREITAS DE SÁ

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE COROATÁ - MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Betania Oliveira Barroso

Imperatriz
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sá, Marcelo Freitas de.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO
DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE COROATÁ - MARANHÃO / Marcelo
Freitas de Sá. - 2024.

190 f.

Coorientador(a) 1: Betania Oliveira Barroso.

Orientador(a): Witembergue Gomes Zaparoli.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade
Federal do Maranhão, Imperatriz, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Política Educacional. 3.
Práticas Educativas. 4. Saberes e Fazeres Populares. 5.
. I. Gomes Zaparoli, Witembergue. II. Oliveira Barroso,
Betania. III. Título.

MARCELO FREITAS DE SÁ

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE COROATÁ - MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Betania Oliveira Barroso

Aprovada em 16/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Betania Oliveira Barroso (Coorientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Ubiratan Francisco de Oliveira (Membro Titular Externo)
Universidade Federal do Norte do Tocantins

Prof.^a Dr.^a Herli de Sousa Carvalho (Membro Titular Interno)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Francisco do Livramento Andrade (Membro Suplente Externo)
Faculdade Vale do Aço

Prof.^a Dr.^a Ilma Maria de Oliveira Silva (Membro Suplente Interno)
Universidade Federal do Maranhão

À Tamiris dos Santos Pereira Sá, minha querida esposa, pelo apoio incondicional ao longo destes 9 anos de convivência, partilha e ternura. Aos familiares e amigos, pelo incentivo e torcida neste percurso tão instigante e desafiador.

Aos Movimentos Sociais, em especial à Associação em Área de Assentamento no Estado do Maranhão – ASSEMA pelas oportunidades recebidas ao longo de minha formação humana e profissional, pelas experiências e vivências com os povos do campo, e atualmente, ao Movimento das Comunidades Populares – MCP pelas aprendizagens e interações nos momentos de socialização, meditação e iniciativas nas comunidades de povos tradicionais. Aos sujeitos e sujeitas do campo inseridos/as nesse universo coletivo tão diversificado, dedico essa dissertação.

Ao saudoso Neilson Oliveira da Silva (*in memoriam*) pelo incentivo e contribuições nas pesquisas sobre Educação do Campo e ao Me. Paulo Roberto de Sousa Silva, suas orientações foram cruciais para atingir o meu propósito.

AGRADECIMENTOS

O sentimento que me preenche nesse momento é de gratidão. Sou grato à Deus, pelas bênçãos recebidas. A concretização de um sonho, certamente é por intermédio de Sua infinita bondade. Tornar-me um Mestre em Educação e Práticas Educativas foi um propósito iniciado desde que fui apresentado à Educação do Campo através do Programa Nacional de Formação de Educadores na Reforma Agrária – PRONERA. O início desse esperar foi plantado no curso de Magistério e germinado na graduação, na Pedagogia da Terra, inspirado por tantos outros mestres e doutores camponeses agora colho os frutos que se materializaram neste curso. Foi uma experiência ímpar que transformou minha vida pessoal e profissional. Doravante, que outras sementes do saber possam ser cultivadas ao longo dos meus caminhos.

Aos trabalhadores rurais, quebradeiras de coco babaçu da comunidade Centro do Coroatá, suas lutas e resistências ensinaram-me a ter orgulho de ser camponês, a minha identidade foi construída neste chão. Aos educadores e educadoras da Escola Municipal Sete de Setembro, pelas primeiras descobertas, aventuras, medos, enfim, pela jornada escolar que iniciou neste lugar. Aos meus conterrâneos sou grato pelas oportunidades, pela partilha ao longo do período que lá morei.

Aos familiares, especialmente aos Freitas, pela interação feita nos momentos oportunos, por sempre lembrar e valorizar os ensinamentos da “Mãe Lurdes” (*in memoriam*), sua vida foi e sempre será motivo de orgulho. E aos irmãos e irmãs da Pastoral Familiar, pelas orações, cuidados e aprendizado, sobretudo, pelas partilhas da Palavra, dos testemunhos de fé e do amor fraternal.

Aos queridos/as companheiros/as que conheci ao longo dos cursos em Educação do Campo, pela amizade duradoura. O envolvimento inicial com Joventino da Silva Pereira, Cássio de Souza Freitas, Maria Cristina Felizardo Danta, Geovane de Sousa Silva Freiras, Leonardo Pereira Soares e Francisco Nobre, depois chegando outros/as amigos/as tão especiais quanto, como Auricélia Pereira, Leonice Lima, Joelson Ribeiro, Raimundo Gomes, Erenilda Neres, Bruna Oliveira Sá, Sandra Soares, Kleidiane Ferreira, Antônia Corrêa, Maria Lúcia da Silca Cruz (“Tia Lúcia”), Evaldo Araújo, Jane Nunes e Arnandes Nascimento. A todos vocês tenho um carinho imensurável, pelas vivências, aventuras e aprendizados nos cursos do Pronera.

Ao Polo Alto Alegre dos Maranhenses, portanto, a todos/as sujeitos/os envolvidos/as na pesquisa. Obrigado pelos momentos de aprendizados, pelas interações coletivas e descobertas tão necessárias. De forma especial estendo meus agradecimentos aos meus companheiros de profissão, pela amizade e interações feitas no chão da escola, Wanda Reis,

Larissa Saraiva, Dayse Chaves, Fransuar Ferreira, Claubetânia Alves e Jocélio Santos. Também, agradeço a Secretaria Municipal de Educação, por ter me liberado integralmente para realizar este curso, de forma especial a diretora administrativa do RH, Andréa Cardoso Amorim, por sua ajuda, orientação e esclarecimentos quanto aos meus direitos e deveres como servidor público municipal de Coroatá, Maranhão.

Aos amigos e amigas que conheci e convivi durante o Mestrado, em especial, Antonio Hercles Coelho e Ilka Padilha pela união e companheirismo. Aos demais da Turma 04, Frank, Thalia Braga, Fernando Lima, Mônica Vale, Jamilly Esthefannie Lima, Paula Milena Miranda, Rinalva Sales e Antonia Thelma Araújo, gratidão pelo apoio, momentos de estudos e descontração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus de Imperatriz – MA, gratidão aos educadores e educadoras que compartilharam seus conhecimentos, pela imersão ao mundo acadêmico, especialmente as Professoras Doutoras Herli de Sousa Carvalho, Betânia Oliveira Barroso e Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, por suas contribuições ao longo do curso. Ao Professor Dr. Witembergue Gomes Zapparoli, meu orientador, por acreditar no meu potencial, pelo carinho, cuidado e principalmente por ter me deixado a vontade para desenvolver esta pesquisa. E a todos e todas que contribuíram de forma direta e indireta na concretização do meu sonho, o Mestrado Profissional em Educação e Práticas Educativas, gratidão.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar não é desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo....

Paulo Freire (1992)

RESUMO

Nome do autor: Marcelo Freitas de Sá

Título do trabalho: A implementação das diretrizes curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão

Linha de Pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares

Esta pesquisa propõe-se analisar a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão, especificamente, no Polo Alto Alegre dos Maranhenses, assim dialogando a partir de uma concepção de educação como um direito específico, sobretudo, aos sujeitos/as que vivem no/do campo. A Educação do Campo é resultado das lutas e resistências dos Movimentos Sociais, surgiu no chão dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária como uma proposta educativa diferenciada, germinada a partir de um processo contra hegemônico, diferenciando-se da educação rural ou educação para o campo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo um enfoque metodológico nas concepções do Materialismo Histórico Dialético, assim privilegiamos a pesquisa-ação como estratégia para construção dos dados sobre o universo pesquisado. O aporte teórico contou com as contribuições de autores/as filiados/as a presente temática, dialogando sobre Educação do Campo como espaço de resistência (Coutinho; Muniz, 2012), seu contexto e origem (Caldart, 2012), acerca da sua prática pedagógica (Reis, 2006) e no que diz respeito aos saberes necessários à prática docente, a leitura de mundo e emancipação política (Freire, 1989; 1992; 1996). Além desses, dialogamos sobre a ocupação do saber com Outras Pedagogias (Arroyo, 2014) e interculturalidade crítica (Candau, 2003, 2008, 2009). A análise documental, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2001 e institucionalizadas em 2002 passou a referenciar nossos estudos, na tentativa de compreender os avanços e as limitações da política educacional brasileira a partir da sua efetivação ou não nas escolas camponesas, seja por meio das práticas educativas e da elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos. A pesquisa de campo no referido polo contou com a participação do Coordenador Geral da Educação do Campo do município de Coroatá através da entrevista semiestruturada, em seguida, foi realizada a Observação Participante nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da comunidade escolar pertencente a esse polo. E por último, a realização de 05 (cinco) encontros mediante as rodas de conversas, com base nos Círculos de Cultura, explorando os achados da pesquisa, tendo em vista a aproximação entre o fazer pedagógico aos saberes e fazeres populares. Os partícipes da pesquisa passaram a dialogar e refletir sobre a realidade das escolas do campo, identificando os principais desafios existentes e construindo as possibilidades para a efetivação dos direitos à educação específica. Portanto, constatamos que a implementação das diretrizes curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá foi feita a partir da força da lei, sendo aprovada uma Lei Municipal que passou a nortear a organização e funcionamento das escolas camponesas. Todavia, apesar dessa legislação aprovada, não foi o suficiente para evitar o fechamento das escolas e garantir os direitos ao transporte e merenda escolar de forma satisfatória. Há conquistas notáveis, como a substituição dos barracões por escolas de alvenaria, melhorando a estrutura dos prédios escolares com a construção de salas de informática, por exemplo. Diante desses resultados, passamos a construir algumas proposições, a promoção de práticas educativas interculturais alinhadas as especificidades desse território tão singular, reconhecendo os aspectos históricos, a luta pela terra e as resistências culturais, portanto as questões do cotidiano escolar que são diversas, valiosas e de grandes significações para os/as sujeitos/as do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Política educacional. Práticas educativas. Saberes e fazeres populares.

ABSTRACT

Author name: Marcelo Freitas de Sá

Title of work: The implementation of Rural Education curricular guidelines in the municipality of Coroatá, Maranhão

Line of Research: Pluriculturality, Interculturality and Interdisciplinary Educational Practices

This research proposes to analyze the implementation of the Rural Education Curricular Guidelines in the municipality of Coroatá, Maranhão, specifically, in the Polo Alto Alegre dos Maranhenses, thus dialoguing from a conception of education as a specific right, above all, to the subjects/ those who live in/from the countryside. Rural Education is the result of the struggles and resistance of Social Movements, it emerged on the ground in camps and agrarian reform settlements as a differentiated educational proposal, germinated from a counter-hegemonic process, differentiating itself from rural education or education for the countryside. This is a qualitative research, with a methodological focus on the concepts of Dialectic Historical Materialism, thus we privilege action research as a strategy for constructing data about the universe researched. The theoretical contribution included the contributions of authors affiliated with this theme, discussing Rural Education as a space of resistance (Coutinho; Muniz, 2012), its context and origin (Caldart, 2012), about its pedagogical practice (Reis, 2006) and with regard to the knowledge necessary for teaching practice, reading the world and political emancipation (Freire, 1989; 1992; 1996). In addition to these, we discussed the occupation of knowledge with Other Pedagogies (Arroyo, 2014) and critical interculturality (Candau, 2003, 2008, 2009). The documentary analysis of the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools, approved in 2001 and institutionalized in 2002, began to reference our studies, in an attempt to understand the advances and limitations of Brazilian educational policy based on its implementation or not in the peasant schools, whether through educational practices and the elaboration of Political-Pedagogical Projects. The field research at the aforementioned hub included the participation of the General Coordinator of Rural Education in the municipality of Coroatá through semi-structured interviews, followed by Participant Observation in the classes of the initial years of Elementary School and the school community belonging to this pole. And finally, the holding of 05 (five) meetings through conversation circles, based on Culture Circles, exploring the research findings, with a view to bringing pedagogical practices closer to popular knowledge and practices. The research participants began to dialogue and reflect on the reality of rural schools, identifying the main existing challenges and building possibilities for realizing the rights to specific education. Therefore, we found that the implementation of Rural Education curricular guidelines in the municipality of Coroatá was carried out through the force of law, with a Municipal Law being approved that began to guide the organization and operation of peasant schools. However, despite this approved legislation, it was not enough to avoid the closure of schools and guarantee the rights to transport and school meals in a satisfactory manner. There are notable achievements, such as replacing barracks with masonry schools, improving the structure of school buildings with the construction of computer rooms, for example. Given these results, we began to build some propositions, the promotion of intercultural educational practices aligned with the specificities of this unique territory, recognizing the historical aspects, the struggle for land and cultural resistance, therefore the issues of everyday school life that are diverse, valuable and of great significance for the subjects of the field.

KEYWORDS: Rural Education. Educational policy. Educational practices. Popular knowledge and practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem da fachada da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses.....	98
Figura 2 - Fachada da Escola Municipal Santo Antônio dos Maranhenses	98
Figura 3 - Fachada da Escola Municipal Santana III	99
Figura 4 - Fachada da Escola Municipal Capa Bode	99
Figura 5 - Barracão localizado na comunidade Tatu Cavou, em 2017.....	100
Figura 6 - Mística de abertura	126
Figura 7 - Noite Cultural no chão da comunidade Santo Antônio dos Maranhenses.....	143
Figura 8 - Roda de conversa com os integrantes do MCP	144
Figura 9 - Última roda de conversa	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diretrizes implementadas pela SECADI.....	56
Quadro 2 - Quantidade de estudantes matriculados na Escola Municipal Agrícola de Coroatá.....	83
Quadro 3 - Categorias encontradas na Base Nacional Comum Curricular.....	87
Quadro 4 - Observação Participante.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEL	Academia Esperantinopense de Letras
ASSEMA	Associação em Área de Assentamento no Estado do Maranhão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB's	Comunidade Eclesiais de Base
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CF	Constituição Federal
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLUN	Colégio Universitário
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
EFA	Escola Família Agrícola
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento das Comunidades Populares
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PAC	Programa de Alfabetização de Coroa
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDE Campo	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa a Iniciação a Docência para a Diversidade
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático do Campo
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEPE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PROMEI	Programa Municipal de Educação Integral
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UAEFAMA	União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

TEMPOS DE COLHEITAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	16
1 INTRODUÇÃO	21
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO!	42
2.1 Caracterizando a Educação do Campo	43
2.2 A Educação do Campo e a participação dos Movimentos Sociais na contemporaneidade	51
2.3 Práticas educativas curriculares da Educação do Campo para a promoção da identidade camponesa.....	58
3 TEM QUE ESTAR FORA DE MODA, CRIANÇA FORA DA ESCOLA, POIS A TEMPO NÃO VIGORA O DIREITO DE APRENDER.....	65
3.1 Currículo: uma breve caminhada sobre seus significados	66
3.2 As Diretrizes, Pareceres e Decretos sobre Educação do Campo na construção das propostas curriculares	69
3.3 A política educacional para as escolas do campo a partir dos Planos de Educação nas esferas nacional, estadual e municipal	74
3.4 As implicações da BNCC para a Educação do Campo.....	86
4 QUE-FAZERES EDUCATIVOS NO POLO ALTO ALEGRE DOS MARANHENSES	96
4.1 Conhecendo e anunciando o lócus e os/as sujeitos/as da pesquisa.....	96
4.2 Análise do Projeto Pedagógico da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses...	103
4.3 Um diálogo através da Entrevista Semiestruturada com o Coordenador Geral da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão	106
4.4 Constatando a partir da Observação Participante e do diário <i>itinerante</i>	122
4.5 Dialogando nas rodas de conversa com os/as sujeitos/as da pesquisa.....	126
4.6 Caderno Temático da Educação do Campo: cultivando os saberes e fazeres populares	155
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	175
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	176
APÊNDICE B – RODAS DE CONVERSA	177
APÊNDICE C – CAPA DO PRODUTO FINAL.....	178
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA O COORDENADOR GERAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	179
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA	183
APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	187

TEMPOS DE COLHEITAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

“É tempo de colher”

Há momento na história
 Em que todas as vitórias
 Parecem fugir da gente.
 Mas vence quem não desanima
 E busca em sua autoestima
 A força para ser persistente.
 O tempo passa lento, mas também passa
 Com ele a glória do imperador
 Quem tem as mãos de construir
 Terá de levantar-se e decidir o dia de enterrar a dor
 E erguer-se de todos os lugares
 Para dizer que é hora de colher
 Tudo o que se plantou.
 Gente é como a água do mar
 Mesmo se movendo devagar
 Mostra no seu balançar
 Que nunca se dobrou
 Regamos o deserto da consciência
 E um novo ser nasceu
 É hora de ir em frente companheiro, companheira
 Você é o Militante que a história nos deu.

Ademar Bogo (2004)

A poesia de Ademar Bogo me permite rememorar minha origem, os caminhos aos quais percorri, ainda neles percorrendo, e ainda, de evidenciar minhas buscas, meus sonhos, enfim, minhas colheitas tanto pessoal, como social e profissional, enquanto um sujeito camponês que ousa ser Mestre em Educação e Práticas Educativas. Sou um Pedagogo da Terra na busca incansável por mais conhecimentos no deserto da consciência para tornar-me um novo ser.

A minha jornada estudantil, profissional, bem como a militância nos Movimentos Sociais e tantas outras experiências fizeram e ainda se fazem importantes para a constituição da minha identidade, a partir do meu pertencimento em comunidades de povos tradicionais, especificamente, em áreas de assentamento da reforma agrária. Ao remorar essa jornada remete-se a poesia de Pedro Munhoz e Ademar Bogo, “De você é que precisa”, um tempo de aprendizados, partilhas e descobertas, sobretudo, um tempo de construção de sonhos: “Precisa de um braço erguido, precisa de um grito no espaço, uma bandeira hasteada, um campo molhado, um abraço, carinho, ternura. Sempre começar de novo, acreditar em um sonho construído pelo povo. Precisa de uma esperança, um projeto, um caminho, uma vanguarda sincera, um canto de passarinho”.

Entre inúmeras poesias estas remetem alguns episódios da minha existência enquanto sujeito camponês, educador do campo, pesquisador, escritor, militante, católico, dentre tantas

outras representações que me constituem ao longo de 34 anos. Sou Marcelo Freitas de Sá, filho de Enilde Freitas de Sá e Antonio Gomes de Sá, nasci no dia 05 de maio de 1990, natural do município de Esperantinópolis, Maranhão. Tenho apenas um irmão, Marcos Vinícius, ao qual tenho enorme admiração e respeito. Atualmente sou casado com Tamiris dos Santos Pereira Sá, com quem compartilho meus sonhos, minhas inquietações, à minha vida. Nesse ensejo aproveito para recitar mais uma poesia de Pedro Munhoz, “Amor demais pra dois”: “Para vós escrevi, ó doce amada, minha lira poemada, versejei, enfim, quem sois, foram tantas as cantigas dedicadas, mas a rima naufragava, neste amor demais pra dois”. Residimos na cidade de Coroatá, Maranhão desde 2020.

Ao descrever e historicizar alguns momentos da minha vida, dada à minha origem em uma comunidade em área de assentamento marcada por conflitos de terras e de lutas pelos direitos de permanecer nelas. A narrativa sobre minha própria história acadêmica procura dar ênfase também a uma “série de concorrências e tensões, observados em campos circunscritos das relações sociais, os pequenos territórios de vida cotidiana” (Mello, 2016, p. 238).

Imediatamente os registros escritos estão organizados em algumas fases de um percurso de mais de três décadas, desde a alfabetização em uma escola localizada no campo, posteriormente, com a continuidade dos estudos na cidade e iniciação da formação profissional na Universidade Federal do Maranhão, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, tanto pelo curso de Magistério (2009), como pelo Pedagogia da Terra (2017). Atualmente sigo minha jornada acadêmica pelo Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE pesquisando sobre a Educação do Campo.

Ao longo dessas formações outras vivências foram se constituindo, como a participação nos movimentos sociais e sindicais, a ocupação de uma cadeira na Academia Esperantinopense de Letras – AEL, e a aprovação no concurso público como educador do campo no município de Coroatá, Maranhão.

A minha infância ficou marcada pelas lembranças da escola, lugar este que me possibilitou o acesso à leitura e escrita, aos convívios necessários de qualquer criança, apesar das limitações naquele período. Foi na Escola Municipal Sete de Setembro, localizada na comunidade Centro do Coroatá, município de Esperantinópolis (MA), em 1996, que iniciei minha escolarização com estudo da cartilha do ABC, para depois cursar para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Logo depois, fui estudar na cidade de Esperantinópolis, em escolas estaduais, sendo da 5ª a 7ª série no Centro de Ensino Antonio Corrêa e 8ª série no Centro de Ensino João Almeida, nesse período morei com minha avó paterna, Maria Gomes de Sá.

Ao descrever um pouco das vivências na Comunidade Centro do Coroatá, que possui esse nome devido uma fruta nativa, possui aproximadamente 350 moradores, é integrante da área de assentamento denominada “PA – Palmeiral Vietnã”, desapropriada no final da década de 80. Pertencer a esse território permitiu-me inserir nos grupos de base, participando das discussões e ações dos movimentos sociais e sindicais.

O direito à educação garantido na Constituição Federal de 1988 é pautado nos princípios da igualdade e da universalidade, entretanto, a Educação do Campo enquanto um direito nem sempre foi ofertado nos municípios brasileiros. Na comunidade não tinha como os jovens continuar os estudos, quando ofertado era caracterizado por inúmeras fragilidades.

Historicamente, a inexistência de políticas públicas tem sido reproduzida nas realidades dos territórios camponeses, bem como, a negação a qualidade de vida digna e dos direitos humanos indispensáveis a quaisquer sujeitos/as que ali viviam e continuam vivendo sem o acesso à educação e tantas outras ações governamentais consideradas básicas. As ponderações de Cavalcanti (2012, p. 129), permitem uma reflexão: “pensar a Educação do Campo como um direito nos remete a pensá-la, sobretudo, enquanto dever do Estado”.

Nessa perspectiva, a fragilidade ou até inexistência do Ensino Médio na comunidade tornou-se uma pauta de discussão entre estudantes, pais e lideranças dos Movimentos Sociais e Sindicais para tornar a educação um direito em sua plenitude, garantindo a sua universalidade, mas também primando pelos princípios da igualdade e da diferença.

Além das lutas pelo acesso à educação no chão das comunidades de base foram realizadas atividades específicas, desde a participação no grupo de jovens local, nos fóruns, congressos e assembleias da Associação em Área de Assentamento da Reforma Agrária – ASSEMA, compreendendo acerca da valorização do próprio território, dos povos e demais questões que permeiam o contexto camponês.

Certamente, este percurso e envolvimento direto nos movimentos sociais foi fundamental para a formação da minha identidade enquanto camponês e na iniciação na formação acadêmica. O Curso de Ensino Médio com habilitação em Magistério, sob convênio PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA (2006-2009), tornou-se uma conquista pessoal e coletiva. Foi nesse curso no polo de Esperantinópolis com aproximadamente 80 estudantes tiveram a primeira imersão com a Educação do Campo, ainda desconhecida, apesar de residir em uma área de assentamento.

Ao longo do curso de Magistério, inicialmente com disciplinas comuns do Ensino Médio, e também com a realização de seminários temáticos organizados pelos Movimentos Sociais com uma formação para além dos conhecimentos escolares e científicos, instigava-se o

acesso a compreensão crítica da própria realidade, possibilitando as primeiras “leituras de mundo” (Freire, 1989).

Em 2009 no Campus da UFMA em Bacabal, foi realizada a última etapa do curso, proposto a partir da Pedagogia da Alternância – Tempo Escola e Tempo Comunidade – e na sede do Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária – INCRA em São Luís, Maranhão foi realizada a aula da Saudade e a Cerimônia do II Seminário de Formação e Colação de Grau do II Projeto de Formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo no Estado do Maranhão, no dia 08 de novembro de ano já descrito, habilitando educadores e educadoras do campo.

Em 2012, realizei o Vestibular Especial do Território da Cidadania, com vagas destinadas aos povos de áreas de assentamento, quilombolas e egressos de Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs, assim iniciando minha graduação em Pedagogia da Terra, pelo Pronera, no Campus de Bacabal. A partir de então as atividades acadêmicas sobressaiam além das disciplinas curriculares ofertadas, com a participação em eventos científicos, congressos e programas de pesquisa e extensão, como o Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade, iniciado em 2014 com o seu término em 2016.

A conclusão do curso Pedagogia da Terra – Territórios da Cidadania em 2017, no campus de São Luís, Colégio Universitário – COLUN, com a defesa da monografia, com o tema: “Educação do campo *versus* educação rural: A formação pedagógica dos (as) professores (as) da Escola Municipal Sete de Setembro” foi um resultado dos estudos e vivências na Pedagogia da Alternância. Concomitantemente a esse período formativo pude vivenciar outra experiência, a atuação profissional em uma escola do campo, retornei à escola ao qual fui alfabetizado exercendo o cargo de gestor escolar por um quadriênio (2013 a 2016).

A obra literária: “Comunidade Centro do Coroatá – Saberes e Fazeres Populares” foi fruto de uma articulação coletiva na Escola Municipal Sete de Setembro realizada em 2016, que me permitiu receber o convite para participar da Academia Esperantinopense de Letras – AEL em 2017. Por meio de edital para ocupar a Cadeira de nº 15, na qual a Patrona escolhida foi Maria de Jesus Ferreira Bringelo, “Dijé” (*in memoriam*), mulher negra, quilombola, militante da Comunidade Monte Alegre, município de São Luís Gonzaga, Maranhão. A ela e a tantos/as outros/as sujeitos/as do campo dedico minhas produções literárias, algumas poesias que retratam a vida dos Povos e Comunidades Tradicionais. Sua história de vida tornou-se um legado a ser respeitado, perpetuado por gerações, pois em uma de suas falas que dizia: “*Nós queremos o território para nascer, viver, germinar e morrer*”.

Em 2019, realizei uma prova de concurso público no município de Coroatá, Maranhão fui aprovado e passei a trabalhar em 2020 como educador do campo na Escola Municipal Santo Antônio dos Maranhenses, instituição de ensino localizada em uma comunidade tradicional pertencente ao polo educacional Alto Alegre dos Maranhenses, localizado neste município.

O Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE, por meio da Turma IV constituiu-se a realização de um sonho, desde a divulgação do edital Nº 005/2022 que tornaria concreto um sonho outrora distante. A Linha de Pesquisa II – Pluralidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares foi a que mais se aproximou do meu propósito inicial, pós a aprovação e orientações ao longo do curso resolvemos ajustá-lo, definindo como objeto de pesquisa: Implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá – Maranhão.

Um esperançar constitui-se como uma força capaz concretizar esta jornada, pois como diz Freire (1989), “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da força histórico-social de estar sendo mulheres e homens”. Portanto, a aprovação no Mestrado Profissional em Educação significou a efetivação de um desejo que foi internalizado ao longo de minha formação acadêmica, no intuito de realizar novas buscas, novas descobertas e sobretudo, novas realizações em meio a um contexto da Educação do Campo, mediante a realidade das escolas camponesas, que um dia me alfabetizou, e atualmente, em uma delas exerço a tarefa de educar crianças do campo.

Penso que o “tempo da travessia” me forjou a ousar, a fazê-la para que eu não fique à margem de nós mesmos (Pessoa, 2011). Que eu possa enroupar-me desses saberes, que outros caminhos possam ser percorridos para que, de fato nessa história, os/as sujeitos/as do campo possam lutar pela vida, pelo que é de direito: por escolas humanizadoras em que sejam cultivados os saberes e fazeres populares como elementos para a formação da identidade camponesa de forma crítica, reflexiva, participativa e transformadora.

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é uma alternativa. Mas sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos na realidade, visando uma humanização mais plena e feliz.

(Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011)

No decorrer da história brasileira no âmbito do acesso à escola e ao conhecimento sistematizado predominou-se uma negação do direito a educação pública. A educação pública no Brasil tem uma particularidade sócio-histórica em sua formação, revelada nos movimentos de luta pelo acesso à escolarização gratuita como um direito social. Trata-se de uma conquista, fruto de lutas caras para o povo brasileiro, uma busca permanente a depender de cada momento e cada lugar.

Os direitos educacionais passaram a ser oficialmente garantidos quando contemplados na Constituição Federal que entrou em vigor em 1988. A educação passa então a ser um direito de todos, dever do Estado e da família por meio do Art. 205, a lei constitucional diz que “o princípio da educação como direito de todos e dever do Estado é acompanhado de mecanismos de responsabilização e colaboração entre os entes federados no que se refere ao financiamento da educação pública”, pontuou Cavalcanti (2012, p. 136). Desse modo, é a partir desta obrigatoriedade que a educação passa a ser um direito humano fundamental, portanto, indispensável a todos/as brasileiros/as.

Direito esse conquistado a partir das lutas sociais universais da classe trabalhadora, possibilitando a abertura de políticas públicas específicas. “Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos” (Arroyo, 2007, p. 160). Sobretudo, quando se observa os desafios enfrentados pelos povos do campo¹, evidencia-se uma educação pública promovida tardiamente e ainda a passos lentos no avanço dessa concepção de educação como um direito.

A partir da década de 80, especificamente, a educação para as escolas do campo passou a ganhar notoriedade, uma vez que os Movimentos Sociais passaram a discutir com seus

¹ Povos do campo, entendidos como trabalhadores/as rurais, assentados/as, acampados/as, extrativistas, ribeirinhos/as e demais habitantes que trabalham e vivem nas florestas e nas águas, da pecuária, das minas, agricultura e tantos outros espaços territoriais localizados na zona rural.

integrantes a idealização da Educação do Campo promovida em décadas anteriores nos acampamentos, áreas de assentamentos e outros territórios.

Coadunando com Arroyo (2007), na Educação do Campo, a concepção de educação como direito “não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural” (p.160). Segundo o autor, a ênfase dada na educação como um direito de todos/as deixa claro tensões na concepção de direito, de educação, de cidadania, de políticas públicas, em que pese a propagação do vislumbre das defesas por esses direitos sem o reconhecimento das diferenças.

Cabe destacar que a educação para os diferentes territórios brasileiros ficou caracterizada pela lógica ruralista, com uma reprodução urbanocêntrica e ao longo de cinco séculos foi imposta de cima para baixo, enraizando-se uma prática tradicional, uniforme, portanto, reprodutora.

Diante do longo período de exclusão social, educacional, econômica, política, cultural, entre outras áreas, desde a colonização até a contemporaneidade foi possível perceber a imposição de um modelo de sociedade segregadora, discriminatória, cuja invisibiliza os grupos minoritários. A perpetuação deste projeto dominante e reprodutor implicou na padronização da educação, desconsiderando a diversidade brasileira existente, negando as especificidades dos diferentes povos.

A Educação do Campo surge como uma proposta para o tensionamento e superação das estruturas dominantes com o envolvimento dos Movimentos Sociais na promoção de um processo contra hegemônico. ‘Manifesta-se a partir da organização coletiva dos povos brasileiros para lutar por direitos básicos, especificamente, dos que vivem no e do campo com a necessidade de criar possibilidades educacionais e sociais pautadas no reconhecimento da diversidade cultural, dos valores e princípios que permeiam a realidade em que estão inseridos/as.

Apresentamos uma breve discussão acerca dos achados do Estado da Arte, intitulado “Por Uma Educação do Campo: apontamento sobre as diretrizes curriculares para as escolas do e no campo”, o qual objetivou analisar implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, desde a sua aprovação em 2002, com isso, após duas décadas de sua aprovação em 2001 e implementação em 2002, procuramos evidenciar os avanços e os principais entraves dessa conquista histórica, refletindo na organização e funcionamento das escolas do campo na atualidade.

Atualmente, essa temática tem despertado um número expressivo de pesquisadores/as sobre as políticas educacionais específicas para as escolas do e no campo, estudos que

evidenciam as lutas, conquistas e os atuais desafios para tornar a Educação do Campo um direito em sua totalidade.

De acordo com as constatações no levantamento bibliográfico, utilizamos como banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações – TEDE, da biblioteca digital da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, assim identificando as experiências das escolas do campo quanto a sua concretização nos municípios brasileiros.

Entre os descritores escolhidos, destacam-se Educação; Diretrizes Curriculares; Educação do Campo; Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, resultando na BDTB 1.006 teses e dissertações, com a utilização dos filtros selecionamos 32 (trinta e duas) pesquisas na CAPES, apenas 01 (uma) dissertação sobre a implantação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. E na TEDE, mediante as consultas das dissertações de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE, encontramos 05 (cinco) dissertações voltadas para a temática em evidência.

Com 38 (trinta e oito) trabalhos pesquisados, destas produções, apresentamos 13 (treze) dissertações e 01 (uma) tese, mediante a realização de filtros, como o percurso temporal de 2012 a 2022. Posteriormente, passamos a analisar apenas 07 (sete) textos, levando em consideração as palavras-chaves, os objetivos gerais, a metodologia adotada, os instrumentos da pesquisa, as discussões e os resultados.

Esses trabalhos dissertativos foram devidamente analisados mediante uma fundamentação teórica contextualizada, assim tecendo diálogos com autores/as que versam sobre o nosso objeto de pesquisa e ainda, buscando uma aproximação com a metodologia utilizada, em sua maioria, são pesquisas de cunho qualitativo, com base nas contribuições do Materialismo Histórico Dialético. Portanto, mediante o método dialético que permitiu estabelecer uma relação entre os estudos bibliográficos, análise de documentos e ainda, intervenção na realidade pesquisada, utilizando alguns instrumentos, como entrevistas, observação participante, registros em diários de campo e rodas de conversa.

Constatamos a partir destas dissertações e de uma tese, que nos últimos 10 (dez) anos, a implementação das DOEBEC é uma conquista histórica dos/as próprios/as camponeses/as, organizados/as nos movimentos sociais, que resultou em avanços legais, como, por exemplo, as resoluções e decretos voltados para viabilidade das normas, princípios e demais orientações para o funcionamento das escolas do campo, portanto, garantindo a consolidação da política de Educação do Campo, que apesar dessas conquistas, os impasses continuam.

Entre os principais resultados obtidos revelamos a necessidade dos/as próprios/as sujeitos/as conhecer as políticas educacionais específicas, como citou Adalberto Penha de Paula (2012), cabe aos partícipes do processo educativo conhecer essas políticas educacionais para que possam implementá-las na prática, de modo concreto.

Outras evidencias indicam que as diretrizes curriculares não se traduziram em políticas públicas, como apontou Jenijunio dos Santos (2014), estas por sua vez, foram constituídas em ações governamentais pouco efetivas no contexto pesquisado, portanto, restringindo-se aos interesses dos governantes e a ausência quanto a participação popular nas discussões e gestão das diretrizes educacionais da Educação do Campo.

As demais pesquisas também expressam as limitações da política educacional da Educação do Campo, especificamente, quando Marlete Turmina Oiteiro (2015) menciona que Educação do Campo não superou o desafio da implementação de políticas públicas. A realidade de algumas escolas do campo dos municípios brasileiros é caracterizada ainda pela reprodução da lógica urbanocêntrica, sem acesso aos documentos específicos, tampouco sem nenhuma discussão e menção dos elementos da Educação do Campo nos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas analisadas, como ficou evidente na dissertação de Andrea Silva Castro (2022). Entretanto, a luta é contínua, há algumas possibilidades, sobretudo, quando os partícipes desse processo educativo passam a acompanhar e vivenciar a implementação das Diretrizes no chão das escolas camponesas.

Diante da incursão teórica da temática em evidência, esses estudos possibilitaram aprofundar ainda mais as pesquisas sobre a implementação das DOEDEC no município de Coroatá, Maranhão, assim buscando uma imersão sobre o processo histórico da Educação do Campo, os avanços legais, estruturais e pedagógicos nas escolas do campo corooataenses.

Em meio ao processo investigativo podemos constatar que a partir de 2004, as escolas camponesas passaram por mudanças, pela força da Lei através das mobilizações populares e sindicais, na época. Existem regulamentações aprovadas no município, alguns avanços estruturais como construção de escolas, substituindo os barracões, mas na parte conceitual não há um aprofundamento das definições sobre a Educação do Campo, da sua organização curricular.

Tendo em vista essas primeiras considerações, o presente trabalho dissertativo tem como objeto de estudo a Educação do Campo a partir da implementação de suas Diretrizes Curriculares, em específico, na realidade do município de Coroatá, Maranhão. Neste prisma, lançamos mão do documento conquistado e aprovado por meio da Resolução Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, nº 01, de 3 de 2002, como ponto de

partida. Trata-se de um documento que se constituiu como uma política educacional própria para as escolas do campo, uma normativa específica para a garantia de sua efetividade mediante a sua implementação há mais de duas décadas.

A priori, este trabalho parte do pressuposto de que a Educação do Campo precisa ser entendida numa esfera de constituição coletiva, com elementos próprios, e, por sua vez, vem construindo uma nova alternativa educacional, baseada nas experiências reais dos/as próprios/as sujeitos/as que a idealizam.

Destarte, torna-se um projeto social legítimo, com suas especificidades voltadas aos direitos humanos dos povos que vivem no e do campo, pois, “a garantia do direito à educação a esses sujeitos exige a construção de condições específicas, como a estrutura diferenciada de tempos e espaços escolares, metodologias, conteúdos” (Cavalcanti, 2012, p.142).

Com isso, entendemos a necessidade de evidenciar a importante função da Educação do Campo, por meio de diretrizes curriculares específicas enquanto um projeto de sociedade coletivo, participativo e transformador, pensado e gestado pelos/as próprios/as sujeitos/as do campo, no sentido de perceber a escola e o seu contexto sociocultural, político, econômico, em síntese, as suas múltiplas relações constituídas no processo educativo, tendo em vista a protagonismo daqueles/as que dela participam de forma ativa, crítico-participativa.

Nesse contexto, compreendemos a pertinência e força da Constituição Federal, que juntamente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mediante o Art. 28, contempla os direitos educacionais ao ofertar a educação básica para a população rural. Nisto, é viabilizado alguns caminhos para a concretização de projetos sociais e coletivos nesse âmbito. Contudo, as lutas legítimas travadas em décadas anteriores continuam idealizando a garantia da educação para as populações do campo, construída em condições específicas, desde a sua estrutura diferenciada, metodologias e conteúdo que reconheçam as especificidades dos povos do campo (Cavalcanti, 2012). O que nos obriga a reconhecer a pertinência da temática em tela.

Apesar das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – que aprovou por meio do Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e da Resolução nº 01, de 3 de 2002, que instituiu as diretrizes operacionais, fruto das mobilizações e lutas dos Movimentos Sociais, Universidades, educadores/as, entre outras representações que passaram a reivindicar uma proposta de educação específica, coerente com as reais necessidades das populações do campo – a efetivação nas escolas do campo encontra-se distante, embora já passado duas décadas após a sua aprovação. Com a oficialização desse direito, alguns avanços foram conquistados, outros

precisam ser reafirmados, no sentido de tornar as leis efetivas e, para que cheguem realmente nos diversos territórios camponeses.

Diante desse contexto, alguns questionamentos se fizeram necessários, estes passaram a nortear o percurso da pesquisa, são eles: Como estão organizadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no município de Coroatá, Maranhão? Como os Movimentos Sociais e as escolas do campo se fizeram presentes na construção das DOEDEC? E, de que forma, as escolas do campo incorporam no seu fazer pedagógico as especificidades da Educação do Campo?

No esforço de responder a esses questionamentos, objetivamos: Analisar a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão, especificamente, no Polo Alto Alegre dos Maranhenses. Para tanto, estruturamos o percurso de resolução dessa objetivação geral tendo como base objetivos específicos, tais como: verificar a partir de uma incursão no contexto formador da Educação do Campo, a organização curricular dessa modalidade de ensino e suas implicações para o processo de efetivação de uma educação específica, como direito da população que vive no/do campo; investigar como vem sendo realizada a proposta de Educação do Campo para as escolas camponesas do município de Coroatá, Maranhão; e por último, construir práticas educativas interculturais nas escolas do campo do Polo Alto Alegre dos Maranhenses, obedecendo as diretrizes vigentes da Educação do Campo.

Tendo em vista a proposta desta pesquisa, temos como aportes teóricos os autores/as filiados/as a presente temática, que trazem apontamentos sobre o objeto de pesquisa em evidência, em especial, sobre a ocupação do saber com Outras Pedagogias e sobre o currículo enquanto um território em disputa (Arroyo, 2011; 2014); as relações entre cultura e escola voltadas para os cruzamentos das diferenças e sobre a interculturalidade crítica (Candau, 2003; 2008; 2009); o financiamento da educação pública, enquanto dever do Estado (Cavalcanti, 2012; 2023), a Educação do Campo como espaço de resistência (Coutinho; Muniz, 2012); sobre a prática pedagógica com efeito humanizante (Reis, 2009); os saberes necessários à prática educativa e a leitura de mundo (Freire, 1989; 1992; 1996, outras mais), entre outros/as pesquisadores/as sobre o contexto educacional das escolas do campo.

Esta pesquisa é resultado do trabalho coletivo, pois requiriu além da minha participação um olhar atento do orientador, bem como as escutas, os depoimentos e as histórias compartilhadas ao longo da pesquisa com os/as sujeitos/as interlocutores/as. Se justifica pela sua dimensão num esforço colaborativo com o debate contemporâneo e movimento para a

efetivação qualitativa da educação com formas e conteúdos específicos para quem vive no/do campo.

A escolha dos caminhos desta pesquisa é nitidamente vinculada a perspectiva freiriana, tem como princípio ideológico as contribuições de Paulo Freire. A razão pela qual escolhemos uma pesquisa qualitativa, que por sua vez, possui um enfoque metodológico com base no Materialismo Histórico Dialético e no método da Pesquisa-ação volta-se para a tentativa de compreender o mundo, a própria realidade.

A realidade concreta precisa ser desvelada. É preciso imergir na própria realidade para compreender as nuances, as problemáticas e as possibilidades ao seu entorno, assim viabilizando as alternativas viáveis para transformá-la. O desvelamento da realidade concreta é um desafio. Diante dessa procura, dialogamos com o poeta Thiago de Mello, quando diz “não tenho caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar”.

Nesse entendimento passamos a definir algumas maneiras de conhecer a realidade investigada a partir dos estudos bibliográficos e documentais, com a utilização de alguns instrumentos, como: a entrevista semiestruturada, observação participante e registros em diário de itinerância, e ainda, mediante encontros com os participantes da pesquisa em rodas de conversas, também, identificadas como Círculos de Cultura, de Paulo Freire realizadas no Polo Alto Alegre dos Maranhenses, localizado no município de Coroatá, Maranhão.

Conforme cita Freire (1992, p. 14), ao referir-se ao desvelamento da realidade, afirma que “a mudança da compreensão, de importância fundamental, não significa, porém, ainda, a mudança do concreto”. Isso implica em dizer que, apesar das buscas, dos caminhos percorridos e dos diálogos estabelecidos durante a pesquisa, não há certezas, tampouco, fórmulas fixas ou modelos ideais a serem seguidos.

O que propomos mediante este trabalho dissertativo é uma reflexão com alternativas viáveis, com proposições construídas pelos/as próprios/as sujeitos/as da pesquisa, no chão dos assentamentos, lócus desta pesquisa. Em conformidade a essa intencionalidade privilegiamos a abordagem qualitativa, tendo em vista a temática e os objetivos propostos. Nisto, a escolha deu-se por suas subjetivas definições para o contexto da pesquisa em educação. Nesse sentido, percebemos que essa abordagem vai ao encontro da proposta deste estudo, proporcionando, em especial, por considerar o social “como um mundo de significados passíveis de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem” (Teixeira, 2005, p. 140).

A abordagem qualitativa permitiu uma imersão no contexto pesquisado, mediante uma busca investigativa sobre a realidade do município de Coroatá, Maranhão, especificamente, do

Polo Alto Alegre dos Maranhenses, conhecendo de perto as vivências e experiências desenvolvidas nas escolas do campo, e ainda, percebendo como as orientações curriculares e pedagógicas são implementadas no cotidiano escolar.

Para além disto, traçar o percurso metodológico a partir da abordagem qualitativa permitiu-nos a conjugação de diferentes técnicas e instrumentos para construir dos dados da pesquisa, buscando como estratégia a participação, reflexão e intervenção dos partícipes da pesquisa, tornando possível também as ricas contribuições do envolvimento entre pesquisadores/as e sujeitos/as pesquisados/as (Lüdke; André, 1986).

Portanto, as subjetividades dos/as sujeitos/as precisam ser consideradas diante do objeto em estudo. Pois entendemos por meio da pesquisa qualitativa que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2005, p. 77).

Diante do exposto, o enfoque metodológico desta pesquisa baseia-se nas concepções teórico-metodológica de Marx – Materialismo Histórico Dialético – levando em conta seus princípios fundamentais, bem como suas leis da dialética, assim assegurando uma intencionalidade durante o processo investigativo, mediante uma análise fundante do contexto pesquisado.

Apropriando-se da concepção marxista, a sua teoria está relacionada a “reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto”, entretanto, a palavra reprodução não significa que é uma teoria mecânica, consiste a partir do “pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si” (Paulo Neto, 2011, p. 25). Em outros termos, a referida concepção busca no ato da pesquisa uma imersão no contexto pesquisado através de uma análise profunda, para além da análise espelhada, visa também uma intervenção real.

Adotamos como percurso estratégico a escolha da teoria Materialismo Histórico Dialético, amparando-se na abordagem qualitativa, especificamente, na pesquisa-ação, pois são metodologias que dialogam entre si, contribuindo para a compreensão do contexto pesquisado.

As buscas e reprocuras nesse processo dialético constituem as bases metodológicas desta pesquisa a partir das indagações (Situação-Problemas-Desafio), na tentativa de problematizá-las e apontar as possibilidades viáveis para o que ainda está desconhecido, anunciando as novidades construídas coletivamente.

Conforme Reis (2000, p. 48), ao utilizar as Situações-Problemas-Desafio, afirma que essa ferramenta dialética se constitui como “eixo- dorsal de referência político-metodológica-pedagógica”, assim explorando-a em um processo de alfabetização a partir da discussão e

escolha da situação-problema-desafio, posteriormente, a definição de encaminhamentos, revisões e por último, a sua superação.

Nesse sentido, além das buscas no contexto pesquisado buscamos fazer algumas indagações a partir de uma entrevista semiestrutura, observação participante com registros em diário itinerante e principalmente, nas rodas de conversas com os/as sujeitos/as que integram a comunidade escolar do polo em evidência.

As indagações vão ao encontro das constatações e intervenções. Por isso, o Círculo de Cultura, de Paulo Freire, é um espaço indispensável para promover uma relação dialógica capaz de mobilizar os partícipes, instigando-os a reflexão sobre o mundo, por meio da criticidade, emancipação e transformação (Spigolon; Campos, 2016).

Dito isto, o Materialismo Histórico Dialético, de modo geral, é uma “base filosófica do marxismo e como tal realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento” (Triviños, 2012, p. 51). Para isso, utilizamos uma abordagem qualitativa, especificamente por meio da pesquisa-ação para permear em um contexto desconhecido, conhecendo-o, comunicando-o e anunciando suas especificidades.

Dentro do universo da abordagem qualitativa optamos por um tipo de pesquisa que proporcionasse oportunidades em seu percurso para o esforço em desenvolver ações de contribuição no ambiente pesquisado. Para tanto, privilegiamos a Pesquisa-Ação.

Nesse viés, a pesquisa-ação em sua concepção teórica e com base na sua revolução epistemológica consiste em uma “verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas”. Desse modo, complementamos o entendimento sobre essa abordagem metodológica, “torna-se existencial e passa a perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a ação organizada para dar-lhe um sentido. Ela se define, então, em sua relação com a complexidade da vida humana” (Barbier, 2007, p. 18).

Tendo em vista as contribuições dessa abordagem metodológica, a pesquisa-ação possibilitou o encontro entre o objeto de pesquisa com a realidade concreta, a partir das relações no meio social, de suas dinâmicas e das contradições existentes, possibilitando a abertura para a criação de outras análises. Logo, a pesquisa-ação é, portanto, em sua natureza, pedagógica e política.

Em princípio, apontamos que a pesquisa-ação, “aceita eventualmente diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão”. Nesse viés, tem-se “numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência

e a arte” (Barbier, 2007, p. 18). Desse modo, compreendemos que a postura profissional do/a pesquisador/a deve respeitar tais elementos da vertente dialética, permeados no contexto pesquisado e concomitantemente, perceber as inúmeras possibilidades no ato da pesquisa.

A pesquisa-ação possui uma abordagem metodológica que alcança as questões educacionais e sociais. Por isso, recorremos a Barbier (2007, p. 14) para conceituá-la, “a pesquisa-ação obriga o pesquisador a *implicar-se*. Ele percebe que está *implicado* pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses dos outros”. É justamente por estarmos implicados nesta pesquisa, pela inserção e envolvimento com o contexto pesquisado que delineamos um certo interesse em investigar, problematizar e contribuir com propostas educativas para o Polo Alto Alegre dos Maranhenses.

No que diz respeito a pesquisa-ação as atribuições do/a pesquisador/a algumas atitudes são levadas em conta, o movimento dialético que viabiliza a implicação e o distanciamento, como também, a afetividade e a racionalidade, a mediação e o desafio, entre outras situações:

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, é um autor de sua prática e de seu discurso (Barbier, 2007, p. 19).

Nesse sentido, enfatizamos quão necessária é a atribuição do/a pesquisador/a na pesquisa-ação, atento ao processo dialético no qual é capaz de articular o afeto e a razão, como também, pode deixar de ser um ator para tornar-se autor de sua prática e de seu discurso. Em outras palavras, a sua participação não se dar de forma passiva, como um mero técnico que aplica alguns procedimentos metodológicos, mas como um pesquisador ativo envolvido durante a pesquisa.

Essa perspectiva implicou em considerar a sensibilidade para o diálogo, a escuta, a reflexão, a partir das observações, dos depoimentos e demais percepções sobre o universo pesquisado. Tais preceitos são fundantes para a obtenção das informações necessárias e vitais para o percurso de análise sobre a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão.

A análise dos dados se deu à luz do método Materialismo Histórico-Dialético. Trata-se de um método que permite obter “explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, sociedade e do pensamento (Triviños, 2012, p. 64). Portanto, o referido enfoque marxista passou a sustentar o desenvolvimento da pesquisa, sendo iniciada a partir de uma revisão bibliográfica, estudo documental das leis, decretos e regulamentações e pesquisas voltadas para a Educação do Campo e, por último, a análise do contexto pesquisado, buscando

estabelecer uma estreita relação teórica e prática entre a bibliografia e os documentos apresentados com a realidade educacional do referido município.

Na linha desse pensamento, a base bibliográfica coletada em artigos e revistas eletrônicas, como também em livros foi possível aproximar tais teorizações e análises à realidade pesquisada. Exploramos alguns conceitos no intuito de contribuir para a efetivação da Educação do Campo no já citado município, principalmente, quando se aproximou tais contribuições teóricas ao Polo Alto Alegre dos Maranhenses de forma crítica, reflexiva e transformadora.

Portanto, a aproximação entre o aporte teórico, junto a análise documental com a realidade investigada permitiu com base na abordagem metodológica escolhida, a busca pela totalidade concreta, tendo em vista uma “investigação dialética da realidade social” (Kosik, 1976, p. 49). Dito isso, esses estudos permitiram uma análise das relações sociais, dos fenômenos e demais situações que afetam direta e indiretamente a sociedade, especialmente o *locus* da pesquisa.

A pesquisa-ação, como qualquer outro método científico passou por mudanças conceituais. Sua base histórica se deu na primeira metade do século XX, relacionada inicialmente à Sociologia com estudos voltados a revolução epistemológica e a eficácia política e social (Barbier, 2007). Ao apropriarmos do conceito inicial da pesquisa-ação, suas primeiras impressões consistiam em:

A dimensão do transtorno epistemológico não foi de imediato percebida pelos sociólogos. Eles avaliaram, durante um longo tempo, a pesquisa-ação como uma corrente secundária dentro de sua área disciplinar. A pesquisa-ação parecia muito próxima da psicossociologia, distanciando-se assim da suposta “pureza” das obras dos grandes fundadores como Durkheim, Marx ou Max Weber (Barbier, 2007, p. 14).

Com o passar do tempo, a pesquisa-ação foi ampliando-se, deixando de ser uma corrente secundária da Sociologia e das primeiras definições postas pelos seus idealizadores, como cita Barbier (2007, p. 14), “sabe-se que existem inúmeras experiências de inovação pedagógica nas escolas, nos colégios e nas universidades que se prestam à abordagem da pesquisa-ação”. Desse modo, passou a pesquisar as questões sobre a vida afetiva e imaginária de cada sociedade.

De acordo com Barbier (2007), o seu percurso histórico é permeado pelos avanços das Ciências Sociais, foi originalmente desenvolvida nos Estados Unidos, no intuito de pensar uma nova metodologia, transformando a compreensão e os atos da pesquisa em Ciências Humanas. O período de consolidação deu-se nas primeiras décadas do século passado, efetivamente, na década de 60. A sua radicalização política e existencial ocorreu a partir do final dessa mesma década e vem sendo desenvolvida até os dias atuais.

Evidenciamos a mudança da antiga pesquisa-ação para a nova pesquisa-ação. Inspirada no ciclo em espiral, é compreendida como uma metodologia moderada e disciplinada. Para isso, segue um roteiro-guia que passa a ser um instrumento operacional. Já a nova pesquisa-ação após as críticas sofridas é vista como libertadora e crítica, o seu renascimento abriu espaços para que os/as pesquisadores/as participassem diretamente das pesquisas:

A pesquisa-ação torna-se a ciência exercida pelos técnicos no âmbito de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção (Barbier, 2007, p. 57).

A nova compreensão da pesquisa-ação enquanto libertadora e crítica dar-se pela superação dos preceitos positivistas, passando a se envolver direta, participativa e conscientemente do objeto pesquisado, constituindo-se a práxis (ação informada e implicada). A práxis evidenciada acima, pode ser facilmente encontrada nas obras de Karl Marx e de inúmeros teóricos marxistas, como Karel Kosik (1976), conceitua-a como um pensamento dialético capaz de compreender a realidade como ela está posta, para que de forma reflexiva e consciente possa intervir e transformá-la. O desafio da práxis consiste em desnudar a realidade:

Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apontado do mundo; apresenta-se como campo em que exercita a sua atividade prática-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade [...] (Kosik, 1976, p. 14).

Como mencionado acima, o desafio é justamente em enxergar a realidade para além das pseudoconcretidades postas no meio social. É mediante um esforço e também pelo desvio que permite superar o falseamento das relações sociais, permitindo aos homens e as mulheres a compreensão nítida do contexto ao qual estão imersos/as.

Diante disso, reconhecemos a necessidade de uma análise fundante das relações sociais, bem como das questões que envolvem as atividades humanas, o vínculo com a natureza, com seres humanos, e ainda, com as questões relativas aos interesses individuais e coletivos que permeiam tais relações.

Nesse entendimento, o olhar de Kosik (1976, p. 43), direciona-nos a seguinte compreensão, “o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita”. As buscas e

reprocuras consistem na tentativa de evidenciar as situações cotidianas subjacentes, tornando-as visíveis, assim enxergando a realidade em sua essência, na sua totalidade.

Conforme cita Kosik (1976, p. 44), é mister dizer que “a dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, é oferecer um quadro ‘total’ da realidade”. Entretanto, pode ser percebida como uma “teoria da realidade como totalidade concreta”, conclui o autor.

Desse modo, a pesquisa-ação, nesse processo dialético busca exatamente a análise do contexto pesquisado a partir de um recorte da realidade, ou seja, da seleção ou amostragem, pois sabemos que a totalidade não significa necessariamente todos os fatos da sociedade como um todo.

Outro procedimento adotado para a iniciação da análise da realidade é a observação participante. Para isso, recorremos a Barbier (2007), quando nos apresenta as técnicas da pesquisa-ação, a citar: a observação participante e o diário de *itinerância*. É um processo essencialmente vital para o levantamento preliminar dos dados da pesquisa, faz-se necessário que o/a pesquisador/a tenha um olhar e uma escuta sensível.

Em relação a escuta sensível, Barbier (2007), relaciona o “escutar/ver” como uma capacidade do/a pesquisador/a ser empático/a, atento/a as atitudes, comportamentos, aos valores, símbolos, linguagens e a tantos outros aspectos que devem ser sentidos. Na verdade, a utilização da escuta sensível na observação participante permite a imersão no universo pesquisado, bem como a coleta dos primeiros dados a serem analisados posteriormente. É nesse entendimento que a análise da vida cotidiana passa a ser imprescindível, pois:

Para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinados ambientes (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais complexas, nos dias atuais (Franco, 2008, p. 34).

São inúmeras situações evidenciadas nas comunidades de povos tradicionais, por exemplo, são percebidas as peculiaridades regionais, as questões relacionadas as temporalidades, bem como os modos de vida dos grupos culturalmente diferenciados. Encontramos nesse contexto as suas relações econômicas, sobretudo, a relação com o trabalho, as manifestações culturais transmitidas de geração em geração, enfim, as práticas sociais cotidianas e tantas outras especificidades locais que constituem os primeiros conteúdos obtidos na pesquisa.

Tanto a observação participante, como o diário *itinerância* (caderno de campo) precisam dar conta dessas situações por meio dos registros das principais informações coletadas. Sobre o diário de *itinerância*, ressaltamos que é um instrumento metodológico específico e diferente de outras formas de diário. O termo *itinerância*, Barbier (2007, p. 134) define-o da seguinte forma, “representa um percurso estrutural de uma existência concreta que tal se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo”. E acrescentamos:

O diário de *itinerância* toma emprestado ao diário íntimo seu caráter relativamente singular e privado. Registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos, muito secretos num diário de *itinerância* [...] O diário de *itinerância* comporta bem esse caráter de intimidade com a afetividade e as relações em relação ao mundo circundante, mas ele apresenta igualmente a característica de ser publicável, ou pelo menos, difundível no todo ou em partes (Barbier, 2007, p. 134).

Portanto, evidenciamos nesse instrumento alguns pensamentos com base nas escutas e nos olhares realizados durante a observação participante, assim sistematizando os escritos e posteriormente, levando-os para a roda de conversa a partir das Situações-Problemas-Desafio a serem dialogados pelos/as sujeitos/as da pesquisa nos Círculos de Cultura.

Aproximando da pesquisa propriamente dita, a roda de conversa constitui-se como instrumento pedagógico capaz de democratizar o diálogo, a escuta, portanto, as buscas e reprocuras da realidade. É nesse espaço que realizamos uma análise fundante sobre o contexto das escolas do campo, das políticas educacionais e curriculares direcionadas a organização da Educação do Campo no município pesquisado. Utilizamos como amostra um polo que integra 04 (quatro) instituições de ensino a serem devidamente apresentadas no próximo subcapítulo.

Os Círculos de Cultura são estratégias metodológicas utilizadas por Paulo Freire. Uma prática educativa adotada para colocar os seus partícipes face a face, superando as relações hierárquicas, como também a transmissão do conhecimento, criando condições Outras para a construção de novos saberes, pois, “transformar a palavra de quem fala e o silêncio atento de quem escuta, de uma ação de poder em um gesto de partilha. Eis a arquitetura social do diálogo” (Spigolon; Campos, 2016, p. 17).

Segundo Bertoldo (2018), ao conceituar a roda de conversa, a autora enfatiza o diálogo e a reflexão como elementos constitutivos nesse processo coletivo:

A Roda de Conversa é uma estratégia na qual os participantes dialogam a respeito de uma temática escolhida. Muito comum em intervenções comunitárias, consiste em um método participativo de debates, possibilitando o desenvolvimento do diálogo e da reflexão de forma compartilhada. (Bertoldo, 2018, p. 11).

A roda de conversa é um espaço propício para a abertura do diálogo, sendo uma inspiração da pedagogia freiriana para a construção de palavras geradoras. Por essa razão, a escolha desse procedimento metodológico vai ao encontro da “boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (Freire, 1996, p. 136). Com isso, buscamos e reprocramos exatamente os dialogicidade dos/as sujeitos/as da pesquisa, suas histórias, seus anseios e suas leituras de mundo, especificamente, como veem as escolas, de que forma a idealizam.

Mediante as rodas de conversa podemos explorar as relações do cotidiano, suas culturas, costumes, tradições, religiosidades, suas vivências e experiências com a natureza, com o trabalho e tantos outros elementos que resultam em novas Palavras Geradoras. As palavras geradoras podem ser refletidas, socializadas e publicizadas, sobretudo, relacionando-as ao conhecimento científico cotidianamente ministrado nas escolas do campo, dialogando com os saberes e fazeres populares para aproximar o currículo escolar ao contexto local.

No que diz respeito a essa intencionalidade, a roda de conversa oportuniza-nos a fazer as buscas e reprocramos, vejamos:

[...] A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas as múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (Freire, 1996, p. 136).

Nessa perspectiva, as inquietações e as múltiplas perguntas desenvolvidas nesse espaço voltam-se para a compreensão da realidade em sua totalidade, a partir de reflexões coletivas e de apontamentos que direcionam para a construção de novas relações mediante a transformação dos fatos reais, consciente e reflexivamente.

Novamente recorrendo aos apontamentos de Bertoldo (2018), quando enfatiza sobre as possibilidades da roda de conversa nesse processo dialético, revela-nos que esse espaço dialógico propicia o pensamento crítico e a transformação da realidade dos/as sujeitos/as que dele participam:

Considerando que o espaço da Roda de Conversa intenciona a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar e sendo essas algumas das premissas inferidas a partir dos estudos voltados para o Pensamento Crítico, percebemos a necessidade da elaboração e da implementação de estratégias de ensino que corroborem para que este processo ocorra (Bertoldo, 2018, p. 12).

As possibilidades evidenciadas nesse espaço coletivo e participativo devem ser emergidas das próprias inquietações, nas tentativas decorrentes de um diálogo contínuo, reflexivo, principalmente, a partir a efetividade dos discursos na prática e nas ações concretas.

O pensamento crítico integra justamente a relação indissociável entre teoria e prática, mediante a efetivação das ideias em atitudes que transformam o meio social.

Além disso, as informações coletadas durante a observação participante nas escolas e no contexto sociocultural foram socializadas em um painel ilustrativo a partir dos registros fotográficos dos principais aspectos regionais, bem como as questões inerentes às comunidades que integram o Polo Alto Alegre dos Maranhenses, assim catalogadas no diário de *itinerância*.

Tais elementos locais, como as experiências e vivências dos/as moradores/as dessas comunidades passaram a ser relacionadas com nossas produções acadêmicas sobre a Educação do Campo publicadas em eventos científicos, assim subsidiando os diálogos nas rodas de conversa sobre as Situações-Problemas-Desafio.

A condução dos diálogos foi baseada na apresentação inicial da realidade, dos estudos já desenvolvidos (artigos, resumos simples e expandidos) e posteriormente, com Mapas Conceituais sobre os principais avanços na política educacional, principalmente na Educação do Campo. O primeiro encontro permitiu compreender o contexto da pesquisa, as principais discussões acerca da temática em evidência, dessa forma, instigando os/as participantes a dialogar, questionar e construir propostas pedagógicas no chão da escola.

O universo da pesquisa foi delimitado a 04 (quatro) instituições que integram o Polo Alto Alegre dos Maranhenses, a saber: A Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses e as demais anexas: Escola Municipal Santo Antônio dos Maranhenses, Escola Municipal Santana III e Escola Municipal Capa Bode.

Os partícipes da pesquisa são totalizados em 17 (dezessete) sujeitos/as. Inicialmente contanto com a minha participação enquanto responsável pela pesquisa, este que por sua vez, está inserido no universo pesquisado como educador-pesquisador². Em seguida, contamos com a colaboração do Coordenador Geral da Educação do Campo do município de Coroatá, que foi convidado a fazer uma entrevista semiestruturada.

Posteriormente, contamos com a participação da equipe gestora e pedagógica: 01 (uma) gestora, 01 (um) coordenador e 01 (uma) supervisora. Também envolvemos nessa pesquisa a participação de alguns representantes da comunidade escolar, a citar: 02 (dois) educadores/as

² O educador-pesquisador através da pesquisa participante, conforme aponta Brandão (2021), amparado nas contribuições de Freire (1981), anunciando as contribuições desse tipo de pesquisa, de imediato, revelam que a ciência nunca é neutra e nem objetiva e acrescentam suas perspectivas “a pesquisa participante ganha confiabilidade a partir de sua contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano, para além da instrução e sabedoria, implica-se nesse processo metodológico uma formação igualmente de um ser humano justo, livre, crítico, criativo, participativo, corresponsável e solidário (Brandão, 2021, p. 16-17).

por cada instituição educativa pesquisada; 02 (dois) funcionários da escola; 02 (dois) pais e/ou responsáveis e 02 (dois) representantes dos movimentos sociais da comunidade e região.

Ao longo da pesquisa de campo, a partir das observações participantes e anotações no diário de itinerância foi se estabelecendo diálogos com diferentes educadores/as, como também com os funcionários da escola, pais e representantes dos movimentos sociais. Estes, por sua vez, demonstraram interesse pela proposta da pesquisa, prontamente foram convidados a participar das rodas de conversa para continuar os debates sobre a Educação do Campo.

Para fins de seleção, inicialmente fez-se necessário cumprir as normas estabelecidas pelo Conselho de Ética e Pesquisa – CEP, respeitando a quantidade de participantes, atentos aos critérios de inclusão, principalmente dos/as educadores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, então selecionei aqueles que possuem mais afinidades ou disponibilidades para dialogar sobre a temática em questão. Os demais participantes foram por meio de motivação pessoal, portanto, aqueles/as que demonstraram interessados com as discussões nas rodas de conversa.

Inicialmente definimos o aporte teórico com base em estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo, desde a sua concepção, sua gênese e contribuições para a construção de possibilidades educativas. Outras. Mediante o referencial teórico, o qual vem subsidiando uma discussão com “conceitos ou constructos pertencentes a teorias diversas para dar conta da complexidade dos fenômenos observados em estudo” (Biachette; Machado, 2012, p. 48), com isso, realizamos uma análise bibliográfica a partir de estudiosos/as que versam sobre o objeto de pesquisa em evidência.

A análise documental das principais leis, decretos e resoluções sobre o objeto de pesquisa, com foco nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2001 e institucionalizadas em 2002, e ainda, analisando outros documentos que afetam direta e indiretamente a política educacional na contemporaneidade, como a BNCC, DCTMA, Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e por fim, o Projeto Pedagógico do Polo investigado.

Conforme cita Cellard (2001, p. 295), “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”, por isso, acreditamos que esses documentos escolhidos, como também os autores/as que dialogam sobre a legislação educacional possam evidenciar os avanços da Educação do Campo. Dessa forma, analisamos os principais embates para a sua efetivação e os anseios para torná-la um direito prático e significativo para a população que vive no/do campo.

Mediante a pesquisa de campo passamos a definir como técnica de construção de dados a Entrevista Semiestruturada com o Coordenador Geral da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão. Com essa entrevista passamos a obter as primeiras informações sobre a política educacional local a partir de perguntas e respostas, um diálogo entre entrevistador e entrevistado. Assim tornou-se um instrumento capaz de possibilitar uma mediação face a face, implicando em “uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações” (Szymanki, 2011, p. 12).

Posteriormente, a Observação Participante no Polo Alto Alegre dos Maranhenses com foco na rotina escolar, na relação entre escola e comunidade e principalmente nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo de observação participante, “é um instrumento de pesquisa que apresenta dimensões particulares” (Barbier, 2007, p. 126).

Dito isso, tornou-se predominantemente essencial durante a pesquisa um olhar e uma escuta atenta, pois é nesse momento que me inseri no contexto pesquisado para examiná-lo. Utilizei o Diário de *Itinerância* (caderno de campo) como um instrumento indispensável ao longo da investigação, com anotações dos principais registros das vivências, escutas, olhares e registros dos acontecimentos durante a pesquisa.

Por fim, a análise dos dados construídos foi sistematizada e fundamentada a partir de Situações-Problemas-Desafio (Reis, 2000), as quais foram dialogadas nas rodas de conversas com a equipe gestora, educadores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pais e/ou responsáveis dos educandos/as, funcionários da escola e demais membros da comunidade escolar, inclusive, representantes dos Movimentos Sociais locais.

Optamos pelas rodas de conversa por ser uma metodologia dos Círculos de Cultura³, inspirado nas contribuições de Paulo Freire, em que exploramos a relação dialógica, a reflexão e a busca por alternativas concretas para resolver as Situações-Problemas-Desafio, assim, constituindo uma estratégia para a construção de novos debates, a partir das Palavras Geradoras (Bertoldo, 2018).

Nessa perspectiva, procuramos fazer discussões, reflexões e problematizações sobre os documentos norteadores e suas implicações nas escolas do/no campo. Nossa pretensão visou estimular as vivências no chão da escola a partir do fazer pedagógico, enaltecer a riqueza do

³ Os Círculos de Cultura, de Paulo Freire, são compreendidos como instrumentos metodológicos para permear o contexto pesquisado de forma fundante, crítica e participativa, com momentos de leituras da realidade. Dito isso, recorreremos aos apontamentos deste autor para conceituar, em parte, o “círculo de cultura”: que implica em um “aprendizado da escrita e da leitura da palavra, que faziam na compreensão do discurso, emergia ou fazia parte de um processo maior e mais significativo – o da assunção de sua cidadania, o da tomada da história em suas mãos” (Freire, 1992, p. 102).

contexto social, cultural, político, econômico, ambiental, entre outras especificidades locais, pois acreditamos que é preciso dialogar, pesquisar e publicizar esses diferentes saberes, levando-os para dentro da escola, da comunidade.

Por isso, faz-se necessária uma mobilização dos/as sujeitos/as do campo para construírem coletivamente as propostas pedagógicas interculturais para essas escolas, envolvendo-os como protagonistas de suas histórias, valorizando o seu contexto local.

A opção política, bem como, a decisão de percorremos metodologicamente por um caminho que vislumbre a complexidade educacional, sua natureza inacabada e consciente, logo, dialogamos a partir das contribuições de Karl Marx (1818-1883), teórico fundador do Marxismo em 1840.

Para melhor compreensão dessa corrente filosófica, apontamos para a interpretação dialética do mundo de forma coerente, lógica e racional, com base em uma concepção científica da realidade, com uma estreita relação com a prática social da humanidade (Triviños, 2012, p, 52). Em outras palavras, acrescentamos a seguinte definição sobre o Materialismo Histórico, possui algumas dimensões, como “sociedade, formações socioeconômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, a personalidade, progresso social, etc”.

Nessa perspectiva, os seus conceitos fundamentais abrangem as essas dimensões, dando conta de analisar a sociedade em sua totalidade, desde as questões sociais às questões individuais. Entre as categorias dessa corrente teórica destacam-se a Matéria – realidade objetiva dada ao homem; a Consciência – entendimento da realidade objetiva; e a Prática Social – atividades individuais e sociais que transformam a realidade (Triviños, 2012). Essas categorias englobam tanto a matéria, a consciência e a prática social são analisadas a partir das Leis da Dialética: a primeira lei da transformação da quantidade em qualidade (tese); a segunda lei da interpretação dos contrários – Lei da Unidade e “Luta” dos contrários (antítese); e a terceira lei da negação da negação (síntese).

No que diz respeito a aproximação dessa teoria filosófica com o contexto pesquisado, as leis da dialética vão ao encontro da lógica, ou seja, da realidade como ela é, constituindo a tese inicial. Em seguida passa-se para a análise da essência, das contradições existentes, configurando a antítese. Por último, a lei fundamental da construção de todo o sistema, em outros termos, volta-se para a idealização de uma nova realidade, da sua transformação, portanto, constituindo a síntese do processo dinâmico.

Sendo uma pesquisa voltada para a análise de uma determinada realidade, levamos em consideração o seu contexto histórico, social, econômico, cultural, ambiental, étnico, entre

outras peculiaridades. Por isso, procuramos a proximidade com a pesquisa qualitativa, enquanto uma alternativa metodológica que reconhece a diversidade pesquisada.

Os procedimentos adotados vão ao encontro das buscas e reprocuras de modo flexível, com base em Situações-Problemas-Desafio (Reis, 2000). Como também nas discussões desenvolvidas entre pesquisador/a e os/as sujeitos/as da pesquisa, portanto, resultando nos achados da realidade pesquisada, inclusive, tais informações devem ser relacionadas aos fundamentos teóricos, vinculando-os aos diálogos nas rodas de conversa a partir da exploração dos saberes e fazeres populares na prática educativa.

A referida dissertação está estruturalmente organizada em quatro capítulos. Inicialmente apresentamos as primeiras impressões sobre objeto de pesquisa, bem como uma breve sistematização sobre o contexto das escolas camponesas, as lutas coletivas travadas para a construção de uma nova alternativa escolar – Educação do Campo – germinada através das experiências coletivas dos/as trabalhadores/as rurais Sem Terra organizados/as nos Movimentos Sociais. A luta Por Uma Educação do Campo resultou em conquistas significativas que foram se ampliando por todo o país. Além disso, na parte introdutória apresentamos acima alguns elementos cruciais, como a justificativa, a delimitação do problema da pesquisa, os objetivos (geral e específicos), como também, o Estado da Arte com ênfase nas diretrizes curriculares voltadas às escolas do e no campo e ainda, os caminhos metodológicos utilizados ao longo da pesquisa.

No primeiro capítulo epistemológico, abordamos sobre a Educação do Campo e seu Contexto Histórico na construção e organização curricular da educação brasileira. Evidenciamos as especificidades dessa modalidade educativa, sua gênese atrelada a participação dos Movimentos Sociais e ainda, uma discussão acerca das práticas educativas curriculares da Educação do Campo para a promoção da identidade camponesa.

No segundo capítulo documental, passamos a compreender a Proposta de Educação do Campo a partir dos documentos oficiais e curriculares. Levamos em conta as orientações para a organização e funcionamento das escolas camponesas expressas nesses documentos. Apresentamos uma breve abordagem sobre o currículo e seus significados, como também uma análise das Diretrizes, Pareceres e Decretos sobre a Educação do Campo na construção das propostas curriculares. E ainda, sobre a política educacional para as escolas do campo a partir dos Planos de Educação nas esferas nacional, estadual e municipal. Por último, uma discussão direcionada as implicações da Base Nacional Comum Curricular e do Documento Curricular do Território Maranhenses no que diz respeito às escolas camponesas. Tais documentos foram

devidamente analisados a partir das categorias Educação do Campo, Currículo e Cultura, assim identificando como esses descritores são retratados oficialmente.

No terceiro capítulo, apresentamos a Pesquisa de Campo, os que-fazer educativos no Polo Alto Alegre dos Maranhenses, assim anunciando o lócus e os/as sujeitos/as da pesquisa. Evidenciamos as principais características da região, desde o contexto histórico, as questões sociais e culturais entorno do universo pesquisado. Realizamos também, uma análise do Projeto Pedagógico da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses e uma descrição dos resultados da pesquisa de campo, revelando o diálogo da entrevista semiestruturada, os dados da observação participante e as vivências nas rodas de conversa com os sujeitos da pesquisa. E por último, a exposição do produto final, um Caderno Temático da Educação do Campo: Cultivando os Saberes e Fazeres Populares, uma produção criada a partir da incursão teórica e prática ao longo dessa pesquisa, evidenciando algumas sugestões com práticas educativas interculturais para as escolas do campo.

E no quarto e último capítulo, destinamos as Considerações Finais com alguns apontamentos que corroboram aos anseios idealizados inicialmente. Reafirmamos as lutas e resistências dos povos do campo para as garantias de seus direitos, a efetivação na prática da Diretrizes Curriculares da Educação do Campo para a construção de possibilidades Outras com práticas educativas interculturais que reconheçam e valorizam a diversidade cultural, os saberes e fazeres populares no cotidiano escolar e no meio social, tornando os partícipes desse processo protagonistas de suas próprias histórias.

Ao longo desses capítulos escolhemos algumas epígrafes que passaram a ilustrar poeticamente as discussões propostas nesta dissertação. Logo, os pensamentos são referenciados em autores/as que versam sobre a temática em evidência, bem como intelectuais engajados na luta dos Movimentos Sociais a nível nacional, estadual e regional, assim, compondo uma Mística ao longo das discussões. Acreditamos que essas citações desde a parte introdutória até sua conclusão dão inúmeras significações para a proposta dissertativa ao qual se apresenta a seguir.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO DIREITO NOSSO, DEVER DO ESTADO!

A luta pela Educação do Campo como um direito específico só faz sentido e só cumprirá sua função social se inserida no contexto mais amplo da sociedade e das lutas sociais universais da classe trabalhadora. A educação do campo precisa ser tratada como direito de sujeitos concretos, que antes de serem camponeses são indivíduos portadores de direitos, são trabalhadores e, portanto, solidários a outros trabalhadores da cidade na luta por melhores condições de trabalho, por uma sociedade mais igualitária e, conseqüentemente, por um mundo mais digno.

(Cavalcanti, 2012)

Este capítulo traça uma linha de discussão sobre o contexto histórico da Educação do Campo, assim iniciamos com um grito de ordem “Educação do Campo direito nosso, dever do Estado”, no intuito de despertar nossos olhares para uma política pública tão cara para nós, o acesso ao direito da educação pública, gratuita e de qualidade. Inspirados por esta chamada inicial e com o trecho acima, Cavalcanti (2012), instiga-nos quanto a luta pela Educação do Campo como um direito específico e coadunando com tais inspirações, ilustramos com a seguinte canção: “Nessa história nós somos os sujeitos, lutamos pela vida, pelo que é de direito, as nossas matas se espalham pelo chão, a nossa escola ela vem do coração”.

Apresentamos a sua gênese a partir de um novo conceito educacional, germinado pelas experiências e vivências dos povos que vivem no e do campo, a qual pode ser conceituada como um “fenômeno da realidade brasileira atual que somente pode ser compreendido no âmbito contraditório da práxis e considerando seu tempo e contexto histórico de origem” (Caldart, 2012, p. 13).

A Educação do Campo é compreendida desde a sua gênese como “outra pedagogia”, construída no chão dos territórios camponeses como uma alternativa para a construção de conhecimentos a partir da realidade, dos anseios e perspectivas dos grupos sociais que a integram. Com isso, pretendemos verificar a partir de uma incursão no contexto formador da Educação do Campo, a organização curricular desta modalidade de educativa e suas implicações para o processo de efetivação de uma educação específica, como direito da população que vive no e do campo.

Em razão disso, abordaremos inicialmente sobre alguns aspectos importantes que caracterizam a Educação do Campo mediante a apreensão do seu movimento real, no qual está vinculado constitucionalmente com a prática/projeto/política de educação voltada aos povos do campo. Posteriormente, a discussão permeia justamente sobre a gênese da Educação do Campo atrelada a participação dos Movimentos Sociais, evidenciando a luta e o protagonismo dos/as

sujeitos/as organizados/as em acampamentos e assentamentos da reforma agrária e nos demais territórios de comunidades e povos tradicionais. Por último, apresentamos as práticas educativas curriculares da Educação do Campo para a promoção da identidade camponesa, sinalizando os avanços legais e educacionais dessa modalidade educativa.

2.1 Caracterizando a Educação do Campo

A Educação do Campo vem ganhando dimensões em todo o país. Sustentada por um projeto social mobilizado pelos Movimentos Sociais, educadores/as, instituições educativas e defensores/as de uma educação diferenciada, que esteja atrelada à realidade camponesa, aos anseios dos sujeitos/as que constroem e a utilizam como ferramenta de transformação do meio em que vivem.

Trata-se de uma modalidade de ensino que se caracteriza pela especificidade de suas formas e conteúdo, por sua necessidade em conectar-se de modo significativo com os espaços camponeses, materializando tais aspectos por meio da estruturação curricular com vistas a considerar a cultura camponesa.

Para além de conceitos sobre a Educação do Campo passaremos a permear o seu contexto histórico no intuito de compreender o seu surgimento no Brasil. Temos como ponto de partida a década de 1960 com algumas iniciativas notáveis, como as experiências da educação popular, projetos educativos realizados que foram ganhando força no contexto rural, entre outros movimentos educacionais.

Entre os principais acontecimentos que ganharam notoriedade na década de 60 foram as intervenções de intelectuais e militantes de Movimentos Sociais e Sindicais que passaram a discutir e realizar ações educativas, como os chamados “Movimentos de Educação Popular”, os Centros Populares de Cultura – CPC, os Movimentos de Cultura Popular – MCP, o Movimento de Educação de Base – MEB e tantas outras experiências e vivências populares voltadas para o contexto escolar nos territórios camponeses.

Sabemos que essas mobilizações populares, como do educador Paulo Freire, por exemplo, com o desenvolvimento de atividades de alfabetização de jovens e adultos no sertão nordestino, especificamente, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, assim denominada como “40 horas de Angico”, tornou-se um marco histórico na educação brasileira.

Sobre a experiência freiriana mencionada acima, recorreremos aos apontamentos de Silva e Sampaio (2015, p. 927), quando discorrem sobre essas práticas de alfabetização, as quais tiveram um “desejo político, vontade pedagógica e realidade objetiva e subjetiva com um grupo

de pessoas que até então não disponibilizava desse recurso tecnológico da sociedade letrada – os sistemas alfabéticos”. Nessa perspectiva, entendemos o teor desta experiência que visava alfabetizar cerca de trezentos homens e mulheres do campo.

O intuito de garantir o acesso ao saber escolar sistematizado baseado em métodos específicos, partindo de Palavras Geradoras com ênfase no contexto desses/as trabalhadores/as, dialogando, escrevendo e lendo sobre suas vidas, sobre seus pensamentos, portanto, suas perspectivas de vida.

Seguindo a compreensão acerca das experiências coordenadas por Paulo Freire e acompanhada por grupos de estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, conforme revelam Silva e Sampaio (2015), sobre essas experiências que possibilitaram aos seus participantes a capacidade de ler e escrever, de forma consciente e reflexiva:

Dos lugares ordinários onde habitavam e ainda habitam homens e mulheres alfabetizados em quarenta horas ecoam vozes inusitadas, prenes de vida verdadeira e, contrariamente aos cânones dos moldes de investigar a realidade, trazemo-las como “primeiras”, compreendendo que só falamos, significativamente, daquilo que conhecemos. Os coordenadores e educandos das “40 horas”, após cinquenta anos, seguem representando a memória viva da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso país, com base nos princípios freirianos. Esses sujeitos autodenominam-se coautores dessa experiência (Silva; Sampaio, 2015, p. 928).

Ao analisar os ideários freirianos voltados para a realidade de Angicos, uma experiência tão importante e necessária, pois passou a dar visibilidades a homens e mulheres que até então não tiveram condições de acesso à escola, ao saber escolar. Essa realidade se espelha em tantas outras regiões do território brasileiro, marcado por elevados índices de analfabetismo. De acordo com o Mapa do Analfabetismo no Brasil, na década de 60 tinha aproximadamente 16 milhões de jovens acima de 15 anos analfabetos, com um percentual de 39,7% (MEC, INEP, 2003).

Tais experiências, como já enfatizado, tinham a finalidade de alfabetização em massa para obter a consciência política e ao concomitantemente aumentar a quantidade de eleitores/as, pois o direito ao voto é permitido para as pessoas alfabetizadas. Essa iniciativa também se efetivou em outro estado brasileiro, em Pernambuco, por meio do Movimento de Cultura Popular – MCP.

As mobilizações no campo e na cidade se faziam presentes no cenário brasileiro diante do combate das injustiças sociais, na busca por um projeto de educação que contemplasse as reais necessidades dos povos do campo, que por muito tempo foram invisibilizados, ignorados e violados de seus direitos.

Diante dessa negação, Movimentos Sociais do campo, como: Ligas Camponesas e Via Campesina, entre outros construíram suas experiências coletivas atuando no enfrentamento das mazelas sociais no campo, como o combate ao analfabetismo, que no final do século os índices ainda eram altos, com mais de 18 milhões de analfabetos (MEC, INEP, 2003).

De acordo com Shiroma (2007), ao mencionar as iniciativas populares no contexto brasileiro, sobretudo, nos territórios camponeses, a participação das Ligas Camponesas, juntamente com a União Nacional dos Estudantes – UNE, que se organizavam em sindicatos urbanos e rurais para promover as Reformas de Base. Anunciamos também a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, em 1963, que passou a pautar em suas lutas históricas o acesso à educação para os povos do campo.

Além das Ligas Camponesas, que por décadas esteve atuante na luta pelas questões agrárias, destacamos a promulgação do Estatuto da Terra em 1963, também a atuação da Comissão da Pastoral da Terra – CPT, na década de 80 e o surgimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST em 1984, mas sua gênese e nascimento estão atrelados a articulações desde a década de 70.

Ainda permeando o contexto da década de 60, as Reformas de Base estavam postas em evidência, como as discussões sobre reforma agrária, campanhas de alfabetização em massa, entre outras pautas sociais, bem como a expansão dos projetos de Paulo Freire que estavam em ascensão. No entanto, medidas drásticas foram tomadas para conter os avanços dos direitos básicos aos brasileiros/as, sob a justificativa de impedir a instalação do comunismo. Os grupos conservadores mais uma vez utilizaram das táticas de golpes para tomar o poder e impor o tecnocratismo dos militares a serviço das elites e dos seus próprios interesses.

Ao descrever sobre esse período, o Regime Militar, instalado em abril de 1964 foi uma medida que tinha como finalidade “garantir o capital e o continente contra o socialismo, afastou sem hesitação quaisquer obstáculos que no âmbito da sociedade civil pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país” (Shiroma, 2007, p. 28). Como resultado desta medida nefasta, generais destituíram o direito do voto, como também da participação da sociedade civil, dos Movimentos Sociais, Sindicais e Partidos Políticos de oposição.

Entre as principais ações impostas, destacam-se os Atos Institucionais, como também, prisão, tortura e exílio de intelectuais e personalidades brasileiras que discordavam do Regime Ditatorial. Predominava nesse cenário político-militar o controle do Estado mediante a censura, os arrochos salariais e entre outras ações de cunho autoritário.

Adentrando ao período do golpe, a questão educacional passou por mudanças a partir da implantação de leis e pareceres que alteraram a LDBEN de 1961. Com base nos apontamentos de Shiroma (2007, p. 30), que menciona a Lei 5.671/1971, tinha como propósito uma “política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas”.

Nesse contexto, a conjuntura educacional brasileira estava submetida aos interesses políticos e ideológicos dos militares, que impuseram os Atos Institucionais para controlar a população com disciplinas e regras conservadores e autoritárias (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros) a serem impostas nas instituições de ensino, nos diferentes níveis da educação pública.

Certamente, a legislação educacional nesse período ficou marcada por censuras nas universidades através da regulamentação da participação estudantil, institucionalização do salário-educação, suspensão das atividades da União Nacional dos Estudantes – UNE, reestruturação das universidades, permissão dada aos reitores e diretores que enquadrassem o movimento estudantil e a implementação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

Segundo Vieira (2003), ao mencionar sobre o programa educacional ofertado pelos militares, “a educação de jovens e adultos, materializada no MOBRAL e na forte ênfase depositada no ensino supletivo é uma das prioridades do período”. Sendo um projeto educacional com viés ideológico divergente aos princípios de Paulo Freire, visando a aquisição de técnicas de leitura, escrita e cálculos. Outra questão emblemática desse programa de governo foi a sua organização metodológica a partir da ótica de técnicos e de militares.

Com o término do período ditatorial em 1985 iniciamos o período de redemocratização do Brasil, com a retomada das discussões sobre os direitos coletivos e individuais, bem como das discussões sobre as políticas sociais, entre elas, educacionais. Foi um período fértil para retomar a luta pelas políticas públicas necessárias para dar dignidade aos brasileiros/as. Com isso, a elaboração e promulgação da Constituição Federal – CF, promulgada 5 de outubro de 1988, significou uma conquista histórica, apesar de ainda persistir as velhas questões conservadoras e os interesses das elites ainda predominando.

Quanto aos direitos educacionais contemplados na Constituição de 88, a educação passa a ser um direito de todos, dever do Estado. De acordo com Cavalcanti (2012, p. 136), ao referendar a lei constitucional diz que “o princípio da educação como direito de todos e dever do Estado é acompanhado de mecanismos de responsabilização e colaboração entre os entes federados no que se refere ao financiamento da educação pública”. Desse modo, é a partir desta

obrigatoriedade que a educação passa a ser um direito humano fundamental, portanto, indispensável a todos/as brasileiros/as. Direito esse conquistado a partir das lutas sociais universais da classe trabalhadora, como revelou a autora acima.

Ao compreender a força dos direitos educacionais contemplados na atual Constituição, juntamente com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, contemplam os direitos e deveres educacionais a partir da concretização de projetos sociais e coletivos voltados para a educação básica e superior.

As lutas e reivindicações por melhores condições de trabalho, por uma sociedade mais igualitária e digna foram travadas em décadas anteriores e continuam sendo forçadas com algumas conquistas expressas na legislação. A garantia da educação para as populações do campo, construída em condições específicas e com sua estrutura diferenciada, metodologias e conteúdos que reconheçam as especificidades dos povos do campo é uma luta cara, portanto necessária (Cavalcanti, 2012).

Apresentamos uma discussão acerca da origem da Educação do Campo, tendo como percussor os Movimentos Sociais do campo, que assumiram o protagonismo nas lutas dos direitos humanos, individuais e coletivos para os/as sujeitos/as que vivem no campo. Além das experiências de Paulo Freire, enfatizamos as atividades das Ligas Camponesas, das Comunidades Eclesiais de Base – CEBs e da CONTAG, que semearam e cultivaram as pautas da Educação do Campo, frutificadas posteriormente, a partir da década de 1990.

Coutinho (2009), ao salientar sobre a luta por uma educação específica, idealizada pelos movimentos sociais do campo, apresenta sua contraposição à educação rural – na qual foi configurada na lógica urbano-industrial com fins meramente para ensinamentos elementares de leitura e escrita dos trabalhadores para suprir a demanda do mercado de trabalho e ao mesmo tempo conter o êxodo e a pobreza nos centros urbanos – assim, a Educação do Campo foi construída a partir de um novo paradigma, pelo reconhecimento da própria realidade, da luta camponesa na construção de um projeto político-pedagógico para as escolas do campo:

O paradigma de educação do campo toma como ponto de partida a realidade e a luta camponesa por reforma agrária; valoriza o fazer pedagógico em educação e a produção de cultura e, ao mesmo tempo, busca delinear qual o melhor caminho teórico-metodológico que a educação deva seguir. Daí a noção de paradigma como uma ponte ente a teoria e a realidade concreta, usadas para fomentar políticas, projetos, visões de sociedade, de educação, de campo (Coutinho, 2009, p. 45).

O paradigma da Educação do Campo foi forjado coletivamente pelos movimentos sociais e organizações camponesas que além da luta pelas questões agrárias passaram a discutir entre seus participantes um novo modelo de educação. Sendo idealizada uma proposta

educativa que valoriza o fazer pedagógico em educação e a produção das culturas, tendo em vista a promoção de princípios teóricos-metodológicos que façam jus as especificidades do campo. A Educação do Campo por meio da sua proposta teórica-metodológica volta-se para as questões agrárias, bem como para a produção e cultura local, para além disso, tais especificidades juntas implicam na “territorialização e/ou reterritorialização desses povos no espaço agrário brasileiro” (Oliveira, 2020, p. 207).

A proposta de Educação do Campo vinculada aos movimentos sociais, especificamente, aos trabalhadores/as do campo na efetivação do direito à educação como uma política pública indispensável, na concretização do vínculo entre os conhecimentos escolares aos saberes locais e concomitantemente, viabilizando os procedimentos teóricos-metodológicos para tornar essa relação entre teoria e prática indissociável, tendo em vista a problematização da realidade concreta, de forma reflexiva e crítica.

Nesse viés, o processo educativo passa a dar novos significados para a realidade dos estudantes que vivem no e do campo, superando os preceitos sociais predominantes que impuseram a educação rural, alheia à realidade e aos interesses da população camponesa. Ou seja, é no reconhecimento da diversidade cultural que as práticas educativas se estabelecem de forma concreta, para isso, é preciso o comprometimento de sujeitos/as envolvidos/as para que haja de fato a sua concretização:

É preciso que, enquanto educadores e educadoras, se compreenda na prática pedagógica o efeito humanizante, transformador e socializador exercido pelo processo educativo, importantíssimo aliado no desenvolvimento de novas atitudes e práticas dos sujeitos sociais. Nesse sentido, se oportunizar os alunos do campo ou da cidade, desde a educação infantil aos cursos de pós-graduação, uma formação que permita compreenderem-se, como parte fundamental do processo de geração, ameaça e preservação da vida no planeta, estar-se-á contribuindo significativamente para a efetivação das possibilidades concretas da garantia da teia da vida, que liga às gerações passadas e vindouras (Reis, 2009, p. 71).

Posto isso, um desafio instigante para os profissionais da educação é a promoção da Educação do Campo, que seja exercida em todas as etapas, níveis e modalidades educativas, principalmente iniciando com as crianças pequenas e demais estudantes para que compreendam a realidade ao qual estão inserido/as, sendo conscientizados/as de suas funções sociais, portanto, sendo autores/as de relações pautadas na equidade de direitos. Desse modo, a Educação do Campo vem sendo construída desde a pré-escola até as universidades, com a participação dos camponeses para o fortalecimento de suas identidades, dos territórios:

A Educação do Campo busca a construção de um conhecimento que tenha os camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, trabalhadores rurais sem terras, posseiros, dentre outros povos de comunidades de trabalhadores e trabalhadoras rurais

como sujeitos políticos e pedagógicos que trazem para o tempo/espaço da escola e da universidade seus saberes, suas culturas, seus conhecimentos sistematizados em processos formativos da educação popular e seus modos de vida. Fortalecendo, assim, suas identidades e seus territórios (Oliveira, 2020, p. 224).

Diante desse comprometimento é preciso estabelecermos uma discussão que legitime a Educação do Campo com outras garantias legais, como os direitos humanos, por exemplo. Nas escolas camponesas e demais espaços formativos se fazem necessárias o estabelecimento das pautas reais, com base nas relações cotidianas, no enfrentamento dos conflitos e na busca constante de soluções viáveis para legitimar esses direitos na prática. Acreditamos que nesses espaços formativos a luta pelo combate às desigualdades e diferenças se dar mediante o reconhecimento das especificidades dos diferentes grupos, superando as tendências de homogeneização que ainda perduram no cotidiano escolar. Por isso, é de suma importância que sejam valorizadas as diversidades culturais e fortalecidas as identidades camponesas para serem exploradas na prática educativa.

Apontamos as contribuições de Candau (2008, p.5), quando dialoga sobre a perspectiva educacional baseada na inclusão das diferenças culturais, principalmente quando cita que “todas as culturas possuem concepções de dignidade humana”. Vale ressaltar que o próprio termo de culturas apresentado pela autora está no singular, assim ultrapassando a compreensão limitada da cultura dominante, como uma única cultura padrão a ser seguida e reproduzida em detrimento da invisibilidade de tantas outras que foram silenciadas por muito tempo.

No que diz respeito à perspectiva intercultural apresentada por Candau (2008), procuramos desenvolver um diálogo necessário e urgente quanto ao reconhecimento da diversidade cultural. Com isso, as interrelações culturais presentes no contexto da Educação do Campo, por exemplo, podem ser analisadas a partir do olhar sensível da autora, quando se rompe com a visão essencialista da cultura dominante.

Tal compreensão ganha exemplificação mediante o rompimento da lógica urbanocêntrica nas escolas do campo. Seja pelos embates quanto a reprodução do currículo, da cultura “padrão” e tantos outros preceitos alheios à realidade camponesa. Diferentemente dessa lógica excludente, verticalizada e reprodutora, “a perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (Candau, 2008, p. 9).

A Educação do Campo deve ser compreendida como uma ferramenta educacional capaz de transformar a realidade da escola, da comunidade, dos/as sujeitos/as que dela participam. Dessa forma, Candau (2003) acrescenta, é oportuno que a escola, nesse contexto, mais que

transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como espaço de cruzamento, conflitos e diálogos entre as diferentes culturas.

O reconhecimento das diferenças sociais e culturais nas escolas do campo pode acontecer a partir do resgate da identidade dos/as próprios/as sujeitos/as que fazem parte dessa escola. De modo sugestivo, a autora apresenta um elemento crucial para tornar essa ideia concreta:

É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional. Por outro lado, especial atenção deve ser dada aos aspectos relativos à hibridização cultural e à constituição de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão das culturas como universos fechados e em busca do “puro”, do “autêntico” e do “genuíno”, como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento. Este aspecto se relaciona também com o reconhecimento e a promoção do diálogo entre diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais (Candau, 2008, p. 11-12).

Nessa perspectiva, entendemos que cabe à escola, aos profissionais que nela trabalham fazer o resgate cultural do contexto da comunidade escolar, seja por meio das escutas, narrativas e tantas outras experiências individuais e coletivas das pessoas que fazem parte da história local. Igualmente, explorando outros aspectos considerados relevantes para compor a prática educativa intercultural, tendo em vista, a exploração dos âmbitos econômicos mediante as atividades agrícolas, extrativistas, ambientais, entre outras dimensões.

No que diz respeito ao reconhecimento do território camponês, bem como das culturas existentes nesse espaço tão diverso, identificamos alguns elementos que o torna singular, cheio de representações identitárias, como: “a escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura” (Arroyo, 2007, p. 132). Por isso, passamos a reconhecer esses espaços como ambientes fundamentais para o fortalecimento da identidade dos povos do campo.

Trata-se, portanto, não só de uma modalidade da educação básica, mas uma conquista, cara e recente, oriunda de um processo de lutas das classes populares em repúdio ao atual modelo de educação e de sociedade que vem reproduzindo desigualdades, discriminações e tantas outras formas de violação de direitos aos povos do campo.

Apresentamos a seguir uma discussão acerca da origem da Educação do Campo, tendo como percussor os Movimentos Sociais do campo, que assumiram o protagonismo nas lutas dos direitos humanos, individuais e coletivos para a população camponesa.

2.2 A Educação do Campo e a participação dos Movimentos Sociais na contemporaneidade

A Educação do Campo surge em um contexto histórico permeado pelas relações contraditórias, marcadas pela negação dos direitos dos/as trabalhadores/as do campo. Isto posto, foi construída coletivamente em meio aos confrontos existentes, tendo em vista a aproximação entre a prática social e a tomada de posição – política e teórica – favorecendo a construção de sua especificidade. E ainda, buscando a relação dialética entre o particular e universal, específico e geral (Caldart, 2012).

Historicamente, situando o contexto da Educação do Campo, as primeiras experiências estão fortemente vinculadas a luta pela Reforma Agrária liderada pelos Movimentos Sociais, em um período determinante para que os direitos fossem reivindicados a partir dos protestos, das ocupações e das organizações internas nas instâncias locais, regionais e nacional do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Desde as últimas três décadas do século passado o MST foi se articulando nacionalmente, criando um movimento político e ao mesmo tempo pedagógico, com sua organicidade interna, coletiva e consciente.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo surge a partir dos espaços formativos e da construção da consciência camponesa idealizados pelo MST. Nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária foram e continuam sendo desenvolvidos espaços escolares, cursos de formações de forma sistematizada/convencional, como também, a partir das experiências cotidianas, sejam nas ocupações das terras, nas reuniões, nas manifestações públicas, portanto, nas vivências coletivas, no trabalho e na vida produtiva e social (Andrade, 2022). É nesses diferentes espaços que práticas educativas Outras são criadas, ressignificando-as para que as crianças, jovens, adolescentes e os adultos possam ter uma formação humana e consciente.

Para além do direito à educação nos acampamentos e assentamentos do MST, a luta perpassa também por outros territórios. Tornou-se preciso assegurar o acesso à escola, universidades para toda a população camponesa, para as comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e demais povos tradicionais.

A construção da proposta da Educação do Campo emergiu de um contexto de embates e resistências, caracterizado em um cenário de “lutas por um ensino significativo, busca-se superar a rotulação dos sujeitos do campo como inferiores e, portanto, não merecedores de uma educação de qualidade” (Silva; Campos; Zaparoli; Oliveira, 2021, p. 5).

Para melhor compreensão dos avanços educacionais na realidade brasileira, nesse momento faremos um recorte temporal para descrever a luta pela Educação do Campo. Germinada ainda nas décadas de 80 e 90 mediante a organização dos Movimentos Sociais, que de forma coletiva, participativa e consciente, fez-se necessário a mobilização, lutas e conquistas de espaços para debater uma nova concepção de educação, como também de sociedade.

Segundo Caldart (2000, p. 86), “o MST tem sua gestação no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná”. A importância desse último movimento pode ser entendida em suas ações concretas, na sua filosofia, portanto, na sua notoriedade por todo o país. Para isso, é preciso aprofundar sobre a sua missão, enquanto movimento social do campo:

O projeto do MST tinha como base os ideais das ligas camponesas do final dos anos 1950 e início dos anos de 1960 – desarticulado do Estado e autônomo quanto às ações. A equidade social seria fruto de uma reforma agrária eficiente e de recursos que tornassem viável o trabalho dos expropriados da terra (Sales, 2014, p. 32).

A atuação do MST vai além das questões da terra, consiste na busca por políticas públicas para o desenvolvimento das áreas assentamento, como: o acesso à educação, saúde, moradia, infraestrutura, culturas, soberania alimentar, entre outros direitos fundamentais para a garantia da posse da terra e as condições para permanecer nela.

Os Movimentos Sociais do campo assumiram um protagonismo nas lutas de direitos coletivos dos camponeses, que ao longo dos anos estavam imersos em uma sociedade desigual. Uma das pautas reivindicatórias foi e ainda continua sendo a promoção da vida digna no campo. Desse modo, refletimos sobre a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva na escola e nos demais espaços de convivência, que muito se assemelha às experiências dos Movimentos Sociais, cuja durante sua organicidade utiliza a educação como instrumento de conscientização e politização (Andrade, 2022).

De acordo com Arroyo (2007), ao sinalizar um tempo propício à afirmação-reconstrução de direitos dos povos do campo, aponta os Movimentos Sociais como uma possibilidade para efetivação de seus direitos, tornando-os agentes históricos capazes de construir e reconstruí-los:

Os movimentos sociais como coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas da sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam, historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos. Estamos em um tempo propício à reconstrução dos direitos (Arroyo, 2007, p. 162).

Acrescentamos ainda, que a prática pedagógica nas escolas do campo deve estar voltada para além das questões pedagógicas, permeando pelo universo da política, da cultura, entre outras áreas consideradas pertinentes para a formação humana, consciente e reflexiva. Nessa perspectiva, “o pensamento pedagógico é levado a um lado a se alargar os processos pedagógicos mais complexos e mais tensos de nossa história. De um lado é política, cultura e pedagógica” (Arroyo, 2012, p. 29).

A década de 1990, foi o período marcado pelo protagonismo do MST. Em um dos processos de negociação com o Estado, uma das pautas em evidência foi o acesso à educação. Para isso, o próprio Movimento juntamente com seus integrantes e parceiros passaram a discutir a proposta de educação que queriam, bem como, a sua concepção filosófica e seus princípios norteadores. O resultado desse diálogo e negociações resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Rocha (2011), quando menciona a origem desse projeto de educação idealizado pelos próprios sujeitos do campo, traz um marco inicial de sua elaboração, no mês de julho de 1997, na Universidade de Brasília – onde foi realizado o “I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA”. A atuação do MST junto a universidade e outros parceiros, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura – UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, de uma forma colaborativa, ambos passaram a legitimar esse projeto educativo.

Vale frisar o protagonismo do MST a partir da colaboração de entidades de renome nacional e internacional no qual passaram a viabilizar um novo projeto de educação – a Educação do Campo. Para compreender o propósito do I ENERA recorremos aos apontamentos de Rocha (2011, p. 52):

Esse encontro teve como objetivo partilhar as diversas experiências em educação existentes nos assentamentos que vinham ocorrendo em diversas regiões do Brasil em conjunto com professores universitário de inúmeras instituições públicas em parceiras informais, principalmente, com o MST. Tal evento buscou também pressionar o Estado pelo cumprimento do direito à educação, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/94, nas áreas e assentamentos da reforma agrária.

O I ENERA constituiu-se como ponto de partida para o debate a nível nacional acerca das experiências educacionais já desenvolvidas em diversas áreas de assentamento. Sua efetivação se deu através de relatos de educadores/as, de militantes e universitários/as que evidenciavam a necessidade de ampliar tais práticas educativas em outros assentamentos. Dessa

maneira, houve a necessidade utilizar o evento citado acima, para pressionar o Governo Federal em favor do cumprimento das leis.

Ainda seguindo a descrição histórica feita por Rocha (2011), quando menciona os primeiros passos para a efetivação da Educação do Campo, aponta que no ano de 1998 foi realizado o I Censo da Reforma Agrária do Brasil, com a finalidade de coletar os dados sobre o analfabetismo nas áreas de assentamento de reforma agrária. Os dados revelaram que na região do Norte e Nordeste os índices chegavam a 60% de analfabetos. Uma ação conjunta entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, universidades brasileiras, sob a coordenação da Universidade de Brasília – UnB, com iniciativas educativas para combater esses índices tão elevados.

Os dados coletados no I Censo, a mobilização conjunta dos Movimentos Sociais, universidades públicas e ainda, os impactos do I ENERA, possibilitaram a busca por soluções, cabendo ao governo federal contemplá-las após tais mobilizações, assim, garantiu medidas eficazes para sanar as demandas apresentadas. Segundo Rocha (2011), foi por meio do Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias que foi criado PRONERA, em abril de 1998, mediante a Portaria n. 10/1998. Desde a sua criação, a população do campo passou a ter condições a ter uma escola, a uma educação específica, diferente daquela ofertada pela lógica ruralista:

Ao se instituir esse programa mostrava-se à sociedade brasileira que a Educação do Campo proposta resultava de um projeto criado pelos povos do campo, diferentemente da Educação Rural ofertada, até hoje, para a população do campo. A primeira, em seu movimento concebe o campo como espaço de vida e resistência. Por sua vez, a segunda visão pauta-se no produtivismo (Coutinho; Muniz, 2012, p. 167).

Sobre a notoriedade dessas conquistas, as quais evidenciaram a ampliação das discussões sobre a Educação do Campo, com isso, é possível perceber alguns elementos dessa proposta educativa, com vínculos estreitos entre as culturas e as histórias dos/as sujeitos/as que a integram:

A educação, sob esta nova perspectiva, conforme a expressão dos educadores militantes das escolas dos assentamentos do MST no I ENERA, deve ser pensada em consonância com as diversas dimensões do ser humano e a favor de um processo educativo que se preocupe em formar o povo do campo para a participação ampla e consciente no contexto social. O trabalho sob essa perspectiva deve ser considerado em sua íntima relação com a cultura e a história do trabalhador camponês. Trata-se de um modelo educacional que se apoia na necessidade de uma ação educativa que forme o sujeito do campo para a sua participação ativa e consciente no mundo (Teixeira, 2012, p. 120).

Outros eventos importantes foram se constituindo para garantir a consolidação do Pronera. Nesse sentido, a Educação do Campo com uma proposta diferenciada, é germinada a partir dos interesses dos povos do campo, pelo reconhecimento de suas culturas, do contexto ao qual estão imersos.

Nesse contexto se destaca também a importância da I Conferência Nacional: “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia-GO, realizada nos dias 27 a 31 de julho de 1998, organizada pelo MST, universidades públicas, pelas organizações nacionais e internacionais. Esse evento trouxe contribuições de intelectuais e educadores/as, como Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes que abordaram temáticas sobre a Educação Básica e o Movimento Social do Campo e Por Uma Educação do Campo (Arroyo, 2020).

No âmbito dos principais avanços legais da Educação do Campo, apresentamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001); Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002); Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata de consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica do Campo; e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Brasil, 2012).

Uma das conquistas históricas dos povos do campo, especificamente, povos indígenas, comunidades quilombolas, população do campo, entre outros representados pelos Movimentos Sociais e demais organizações coletivas, foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004, no primeiro governo do Luiz Inácio Lula da Silva.

A criação deste órgão do Estado, constituiu-se em uma ação do Ministério da Educação – MEC, resultando na “ampliação do esforço para avançar rumo à universalização da educação básica – e até como condição necessária e indispensável para a realização desse objetivo prioritário da política educacional nacional” (Brasil, 2005, p. 5).

Entre os beneficiários dessa secretaria destacam-se: jovens e adultos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes e jovens privados de liberdade e internos em instituições socioeducativas.

A SECAD desde sua criação e ao longo de 15 anos de atuação passou a desenvolver ações específicas para os segmentos sociais minoritários. No ano de 2011 foi acrescentada a temática “inclusão”, passando a ser denominada como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI:

A tarefa conferida a esta nova Secretaria, aliada ao seu perfil institucional inovador, sinaliza claramente a disposição do governo atual de superar o déficit educacional, estabelecendo como uma das prioridades da política educacional o atendimento aos segmentos sociais desfavorecidos e discriminados. Demonstra, ainda, que a educação passou a ser reconhecida como área prioritária para o desenvolvimento de políticas para superação das desigualdades sociais e raciais (Brasil, 2005, p. 9).

O reconhecimento da educação enquanto uma política pública para esses segmentos configurou também a abertura para as questões voltadas para a diversidade. Segundo Jakimiū (2021, p. 118), a referida secretaria tinha como atribuição o “desenvolvimento de atividades sobre o planejamento, orientação e coordenação articuladas com os sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal e municípios e as representações sociais”.

A SECADI passou a fomentar e implementar diretrizes curriculares, as quais apresentamos no quadro abaixo com seus respectivos pareceres e resoluções entre os anos 2004 a 2012:

Quadro 01: Diretrizes implementadas pela SECADI

Diretrizes implementadas	Parecer e Resolução
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Parecer CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CEB 1 de 17 de junho de 2004.
Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo	Resolução CNE/CEB 2 de 28 de abril de 2008
Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	Parecer CNE/CEB 13/2009 e Resolução CNE/CEB 4 de 2 de outubro de 2009
Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais	Parecer CNE/CP 4/2010 e Resolução CNE/CEB 2 de 19 de maio de 2010
Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância	Parecer CNE/CEB 6/2010 e Resolução CNE/CEB 3 de 15 de junho de 2010
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica	Parecer CNE/CP 13/2012 e Resolução CNE/CEB 5 de 22 de junho de 2012
Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância	Parecer CNE/CP 14/2011 e Resolução CNE/CEB 3 de 16 de maio 2012.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica	Parecer CNE/CP 16/2012 e Resolução CNE/CEB 8 de 20 de novembro de 2012
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	Parecer CNE/CP 8/2012 e Resolução CNE/CEB 1 de 30 de maio de 2012
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental	Parecer CNE/CP 14/2012 e Resolução CNE/CEB 2 de 15 de junho de 2012

Fonte: Brasil (2013)

São conquistas significativas para os/as sujeitos/as minoritários/as contemplados/as nessa legislação educacional específica, com direitos conquistados as duras penas para que sejam reparados com oportunidades no contexto educacional e social. Entretanto, as políticas públicas direcionadas para a diversidade e inclusão sofreram drasticamente com as ofensivas da agenda neoliberal, que de forma arbitrária, em defesa dos interesses conservadores se insere na iniciação dos desmontes dessas conquistas. A exemplo apontamos a extinção da SECADI em 2 de janeiro de 2019 por meio do Decreto 9.465, como resultado do golpe imperialista, midiático-jurídico-parlamentar deflagrado em 2016.

De acordo com Santos (2020), é nesse contexto que as medidas neoliberais passaram ganhar mais espaços, assim aprovando reformas trabalhistas com ataques a previdência pública, cortes orçamentários, contingenciamentos e criminalização dos professores, universidades e institutos federais. E ainda, a hostilização dos Movimentos Sociais populares e sindicais. Desse modo, a educação pública passou a ser um dos alvos prioritários desses últimos governos conservadores:

O sistema do capital é uma forma necessariamente violenta que se estrutura sobre a exploração do trabalho humano, a opressão de classe, étnico-racial e de gênero, a diversidade geracional e a depredação da natureza. Seu objetivo último é a reprodução ampliada do capital, apropriando-se privadamente das forças e da capacidade humana e da natureza como mercadorias. Nesse sentido, a Educação tem sido uma área prioritária para expansão dos interesses do capital em nosso país (Santos, 2020, p. 425).

Foram mais de 4 anos de retrocessos que resultaram na alteração das leis educacionais, como também na aprovação de outras que passaram a legitimar o Novo Ensino Médio com viés neotecnista. Essas imposições são respostas de empresários e organizações privadas que disputam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Soma-se a isso, a institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) imposta a partir de 2017, que visa a padronização das competências, habilidades e conteúdos em todo o Brasil por meio de um currículo base a ser seguido.

Os avanços dos interesses privados na esfera pública, com a imposição de medidas conservadoras e excludentes visam a todo momento a transformação da educação em mercadoria. Nisso, avançam os projetos neoliberais, assim evidenciando “uma crescente tensão em para retirar a educação do âmbito dos deveres do Estado e colocá-la na esfera do mercado” (Molina; Santos, 2022, p. 12).

Nesse cenário, a Educação do Campo, assim como outras conquistas da classe trabalhadora passaram a ser ameaçadas pelos interesses empresariais. Entre as principais

ameaças, tanto o Pronera, o Procampo e Programa Saberes da Terra estão sofrendo com os cortes no orçamento, resultando o encerramento dos projetos e programas para a Educação do Campo.

Diante do avanço dos interesses do capital em todo o território brasileiro a partir das medidas econômicas neoliberais impostas, o Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC⁴ elaborou coletivamente uma Carta-Manifesto denunciando essa política educacional. Entre as ações políticas protagonizadas por esses representantes da Educação do Campo:

O FONEC viu-se desafiado a confrontar-se com situações emergentes, o que o conduziu ao aperfeiçoamento de sua organização interna de modo a expandir, descentralizando os espaços de elaboração e atuação. Ao mesmo tempo, passou a unificar a análise teórica e a ação política para enfrentar a ofensiva (ou destruição) por parte do capital contra a legislação educacional e os sistemas de ensino, disputando a consciência da sociedade acerca dos direitos (Molina; Santos, 2022, p. 17).

Atualmente, os Movimentos Sociais e demais organizações estão em intensos debates e negociações para retomar as políticas públicas de Educação do Campo com a recriação da SECADI e do Pronera, que tem ofertado cursos em todas as áreas do conhecimento (Ribeiro, 2023). De forma breve, citam-se algumas iniciativas em defesa dessa política educacional: a frente das escolas do campo visando a ampliação e a organização em torno do direito dos(as) camponeses(as) à Escola do Campo nos seus territórios em todas as dimensões implicadas; a frente do Pronera para a garantia da continuidade de mais de 25 anos de atuação; e a frente dos Institutos Federais e a frente das Comunicações (Molina; Santos, 2022).

Com isso, apresentamos a seguir a continuidade desse diálogo, tendo em vista o reconhecimento dos principais elementos que compõem a realidade das escolas do campo, ressaltando a relação entre culturas e currículos na prática educativa.

2.3 Práticas educativas curriculares da Educação do Campo para a promoção da identidade camponesa

A Educação do Campo, desde a sua origem vem ganhando dimensões curriculares, sociais, políticas, culturais, entre outras que passam a reconhecer um conjunto de princípios e de procedimentos sintetizados nestas Diretrizes, que buscam a partir da realidade, a valorização

⁴Somos camponesas e camponeses, educadoras e educadores da Educação Infantil, das escolas de Educação Básica, da Educação de Jovens e Adultos, dos Institutos Federais, dos Centros Familiares de Formação por Alternância, das universidades, estudantes da Educação do Campo, gestoras e gestores no âmbito público, dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais (Santos, 2020).

de seus/as sujeitos/as e suas pluralidades de ideias, experiências e culturas a serem vivenciadas cotidianamente no fazer pedagógico.

A discussão acerca dos elementos da Educação do Campo, como uma proposta pedagógica específica para as escolas do campo, pensada e organizada pelos/as sujeitos/as que dela fazem parte, teve suas primeiras experiências marcadas pela necessidade de superar a imposição de um modelo educacional ruralista. Esse modelo, por sua vez, ignora as diferentes realidades dos territórios brasileiros, diversos, dinâmicos e em constantes transformações sociais.

Imersos nesse pensamento revolucionário travado pelos Movimentos Sociais, a luta pela construção de territórios humanizados perpassa pelas áreas de assentamentos ou acampamentos da Reforma Agrária, nas comunidades quilombolas, povos indígenas e demais populações tradicionais que se organizam e resistem para preservar suas culturas, costumes e tradições.

Nessa perspectiva, é imprescindível que suas singularidades possam ser respeitadas, que suas culturas sejam cultivadas de geração em geração, bem como suas relações do trabalho com a terra, águas, florestas, em síntese, com a natureza de modo geral, sejam pautadas no respeito, no equilíbrio ecológico e na sustentabilidade. Levando em conta tais especificidades para o contexto escolar, acreditamos que a prática educativa precisa vincular esses elementos do contexto camponês para o currículo das escolas do campo.

Por tudo isso, ressaltamos a necessidade de evidenciar tais aspectos no processo educativo. Em vista disso, o contexto sociocultural precisa ser reconhecido e explorado didaticamente no cotidiano escolar, aproximando a realidade aos conhecimentos curriculares. Coadunando com esse pensamento, Reck (2005), dialoga sobre a necessidade do/a educador/a procurar em sua prática educativa:

Conhecer, identificar-se e amar as tradições culturais de sua comunidade, de seu povo e da região do mundo em que vive. De especial interesse para que o educador que deseja a transformação social, são os conteúdos que se referem às tradições pedagógicas (Reck, 2005, p. 110).

As contribuições postas acima vão ao encontro dos apontamentos de Paulo Freire quando dialoga sobre o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos/as educandos/as. Dessarte, filiados as perspectivas freirianas destacamos que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir. 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. A assunção de nós mesmos não significa a

exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (Freire, 1996, p. 41).

Nessa assunção desafiadora que a prática educativa nos envolve, no sentido dos seus partícipes se assumirem enquanto seres sociais e históricos pensantes e atuantes, para isso, é fundante que se reconheçam como objetos e concomitantemente, possam se perceber no contexto ao qual estão imersos/as. Pensar e agir em função dessa prática educativa implica em assumir que “a questão da 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, 1996, p. 42).

Como evidenciamos ao longo deste diálogo, a Educação do Campo é um universo dinâmico, cheio de possibilidades pedagógicas, que além da formação curricular desenvolvida no chão da escola cotidianamente, há inúmeros elementos que podem ser explorados. Nisto, estão as questões culturais, a ancestralidade, religiosidade, a relação com a natureza e tantos outros aspectos inerentes a diversidade dos territórios camponeses, inclusive, os saberes e fazeres populares podem andar lado a lado os conhecimentos científicos, sendo dialeticamente trabalhados no fazer pedagógico das escolas camponesas.

Tendo em vista a dialeticidade entre os saberes populares e os conhecimentos científicos, é imprescindível que seja repensado e ressignificado algumas questões, desde a concepção de educador/a, como citado acima, como também a concepção de educação, de escola, de currículo, entre outros conceitos a serem (re)construídos.

Nessa perspectiva, o currículo e a programação didática precisam ser idealizados mediante “uma função ecológica, com a tarefa de prever e de preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem com relação à reciprocidade entre si e com o próprio ambiente” (Fleuri 1999, p. 134).

As contribuições da Educação do Campo perpassam pelo reconhecimento do direito dos povos do campo a ter uma educação específica, que contenha propostas pedagógicas, o respeito às diferenças e o direito a uma educação *no* e *do* campo. Caldart (2002, p. 18), chama atenção para a importância de percebermos as definições das expressões “Do Campo e No Campo”. Esclarece então, “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a participação, vinculada à sua cultura e às especificidades humanas e sociais”.

Em outras linhas, é preciso que as práticas educativas estejam direcionadas a iniciativas que caracterizem a diversidade de interesses que os identificam e os diferenciam. Dessa forma,

os/as sujeitos/as do campo devem conhecer a sua própria realidade, tomando dimensão das relações históricas, geográficas e culturais de onde vivem.

Desse modo, se faz necessário compreender que a prática educativa nas escolas do campo necessita do entendimento que seus partícipes precisam ter acesso ao conhecimento e ao mesmo tempo, socializar seus saberes e experiências, numa perspectiva de fortalecimento de histórias, vivências e projeções sociais enquanto protagonistas de suas próprias vidas.

Nesse contexto, educadores/as, gestores/as, coordenadores/as, educandos/as e demais envolvidos/as precisam discutir seu próprio currículo, para que os livros didáticos enviados pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional do Livro Didático do Campo – PNLD Campo não sejam reproduzidos sem escolhas e análises críticas. Pois, como aponta Pereira (2014), os livros comumente são oriundos da região Sudeste, possuem imagens e textos com uma certa carga de estereótipos uniformizados.

Dessa forma, a sua reprodução sem nenhuma escolha ou análise crítica dos conteúdos acaba perpetuando preconceitos, demonstrando o campo como lugar do atraso, entre outras situações. Acrescentamos a visão da autora acerca das problemáticas em torno da mera reprodução dos livros didáticos:

Imagens estereotipadas, conceitos rígidos, conhecimentos compartimentados que não possibilitam as/os alunas/os e professoras/es se verem, a desenvolverem um pertencimento àquilo que estudam, vão se tecendo ao longo do livro que vai fazer parte da vida escolar de professoras e professores, alunas e alunos por três anos até um outro ser adotado. É por via do livro didático que muitas vezes ignoramos o chão que pisamos, negamos nossa naturalidade e nos impomos outras formas de colonização. Historicamente, o livro didático constitui-se por uma metodologia pautada no congelamento e na fragmentação dos conteúdos de modo que o processo de ensino e aprendizagem de dá através de modelos, ações repetidas, inviabilizando a capacidade de pensamento que professoras/es e alunas/os têm, além de dissociar os conhecimentos que podem ser produzidos nos espaços educativos (Pereira, 2014, p. 134-135).

Os livros didáticos são instrumentos curriculares capazes de reproduzir ideologias culturalmente impostas de uma região para outra (Pereira, 2014). Nesse entendimento, os conteúdos expressos nesses materiais impressos passam a normalizar as formas de colonização, por meio da “romantização” da violência, das relações de poder e de tantas outras situações que violaram os direitos dos grupos minoritários, inclusive, ainda permanecem sutilmente tais relações.

Conforme cita Arroyo (2007), a educação foi pensada no paradigma urbano, assim a cidade vista como um espaço civilizatório e o campo com uma visão negativa, como lugar do atraso, portanto, de inferioridade. Diante dessa realidade, apontamos a necessidade de ocupar espaço do saber, criando espaços para outros conhecimentos, com saberes e fazeres dos povos

do campo a partir de escritos publicizados por autores e estudiosos que buscam a superação desses pensamentos historicamente transmitidos:

Nesse quadro de exclusividade pedagógica tão institucionalizada resulta politicamente desestruturante que esses seres pensados inferiores, portadores de saberes inferiores se afirmem sujeitos de Outras Pedagogias, de outros saberes e façam desse território cercado, um campo de disputa. “Ocupemos o latifúndio do saber” (Arroyo, 2014, p. 33).

Diante disso, propomos que as escolas do campo por meio de seus integrantes possam ocupar o “latifúndio do saber”, buscando a sistematização de um currículo diferenciado e contextualizado, tendo em vista a valorização dos princípios da Educação do Campo. É preciso fazer o resgate cultural, o reconhecimento das experiências dos mais velhos, alinhando e aproximando o senso comum com o conhecimento científico. Assim, possibilitando a concretização de um acervo literário específico, que dialogue, respeite e valorize os/as sujeitos/as envolvidos/as no contexto das escolas camponesas.

Até aqui destacamos a importância das práticas educativas curriculares no contexto das escolas do campo, e por isso, apresentamos a compreensão do que entendemos como currículo escolar para além do conceito fechado, amarrado e atrelado à lógica dominante. Aquele currículo conceituado como um conhecimento universal, único e verdadeiro.

Diferentemente desse olhar restrito sobre o currículo, Sacristán (2013, p. 34) o apresenta como uma “perspectiva holística, complexa e estimulante”. Para uma definição propriamente dita, o currículo está atrelado aos aspectos acadêmicos, pode ser considerado um guia, uma bússola dos conteúdos em uma ordem lógica.

Além de Sacristán (2013), recorremos a Macedo (2017) que faz uma análise acerca do currículo, resignificando-o para uma perspectiva crítica. Aponta-se o currículo enquanto uma práxis social, também idealizando-o como um espaço vivo de construção de conhecimento. Acrescentamos a seguinte compreensão sob o olhar do autor acerca do currículo:

O currículo deve ser desconfigurado, rasurado, na medida em que a desfocalização do aprendizado, hoje, nos remete a outros cenários, outros atores/autores curriculares, outras experiências que, de longe, não compreendem as formas convencionais de implementar o aprendizado e a formação (Macedo, 2017, p. 71).

Compreendemos que o currículo nas escolas do campo deve ser relacionado a práxis social, mediante uma prática educativa consciente, baseada em fundamentos teóricos e com relação permanente com a realidade concreta. Tal como, o currículo idealizado como um movimento dinâmico, capaz de superar a verticalização do saber, desconfigurando-o, rasurando com o olhar atento dos/as atores e atrizes, autores/as curriculares. Estes/as precisam valorizar

os diferentes saberes e experiências para que a identidade camponesa seja evidenciada no chão da escola.

Diante do reconhecimento da diversidade cultural e da sua exploração na prática educativa nas escolas camponesas, recorreremos aos apontamentos de Reck (2005), ao citar “La Edad De Oro”, referindo-se ao ensino das crianças como a idade de ouro, revela-nos algumas possibilidades quando apresenta:

A visão de uma educação autêntica, verdadeira, tem neste ideário pedagógico uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida em que capacita o sujeito e lhe assegura para o exercício de si próprio, ensinando a maneira de luta frutuosa e honestamente na vida (Reck, 2005, p. 49).

A orientação apresentada acima vai ao encontro de uma prática educativa que realmente leva em conta uma formação autêntica, em que os estudantes possam ser formados numa perspectiva real, valorizando a cultura local, as histórias de vida, do lugar, da escola e os demais espaços. A formação escolar precisa capacitá-los a refletir e ao mesmo tempo, atuar conscientemente para transformar sua realidade, lutando por seus direitos e pela dignidade no lugar em que vivem.

Ainda delineando sobre a exploração da cultura local, Candau (2008) faz uma alerta pertinente, quando a percepção da hibridização cultural. Revela-nos que é preciso compreender as culturas enquanto processos dinâmicos, em constantes transições. Pois, as culturas não são isoladas, tampouco, fechadas em um conceito pronto e acabado.

Recorreremos também aos apontamentos de Arroyo; Caldart e Molina (2004), ao assegurarem que a escola é um espaço de construção de novos conhecimentos, logo, é um espaço de construção de novas identidades que estão imersas em um contexto culturalmente vivo, que precisa está estreitamente relacionado ao saber científico:

Interpretar os processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos-técnicos para interpretar a intervir na realidade, na produção e na sociedade (Arroyo; Caldart e Molina, 2004, p. 78).

É no espaço escolar com seus partícipes que a construção de novos currículos deve ser desenvolvida, com a sistematização da própria história local. Em outras linhas, acreditamos que é de suma importância que sejam levantados os dados históricos, geográficos, políticos, ambientais, enfim, das demais informações que integram o contexto escolar e comunitário, assim realizando a catalogação e utilização de forma prática, consciente e reflexivamente na sala de aula e demais espaços formativos.

Conforme cita Reck (2005), ao apresentar as lições pedagógicas do educador cubano José Martí, ainda se referindo a *La Edad De Oro*, apresenta-nos algumas possibilidades:

A necessidade de transformação de um sistema de educação voltado à instrução do pensamento e na direção dos sentimentos, em que a criança aprenda por si mesma, e o professor exerça o seu papel de mediador, sendo ambos construtores e sujeitos do próprio conhecimento. Também cremos, conforme ele, que a única maneira de ser livre é ter conhecimentos sólidos e aprofundados da vida, da ciência, e da natureza. (Reck, 2005, p. 53).

Nesses vieses, passamos a ressaltar quão necessária é ter uma prática educativa transformadora, capaz de oportunizar aos educandos/as a sua autonomia para o aprendizado e aos educadores/as a mediação necessária para despertar neles/as o interesse pela própria realidade, pela cultura e demais saberes oriundos do contexto ao qual estão imersos/aa. Assim ambos/as possam ser construtores/as do próprio conhecimento, buscando conhecimentos Outros tão importantes quanto.

Cabe aos seus integrantes apropriar os aspectos socioculturais no Projeto Político Pedagógico da instituição educativa, produzindo os conteúdos específicos voltados à realidade escolar, aproximando a diversidade cultural aos conhecimentos científicos. Desse modo, cria-se novos saberes curriculares, portanto, um currículo específico. Cabe à escola valorizar o conhecimento local, entretanto, é necessária a apropriação desse conhecimento como instrumento de luta e emancipação dos sujeitos (Silva, 2004).

O trabalho pedagógico das escolas do campo precisa ir além da reprodução do currículo. Deve envolver a significação de conteúdos escolares associados aos aspectos sociais e culturais, assim promovendo a reflexão sobre a sua organização (Silva, 2004). É necessário que haja uma reflexão acerca da prática educativa, das culturas e do currículo ofertado, bem como a definição de novas propostas que atendam aos anseios da comunidade escolar.

Diante do exposto até aqui, a discussão continua e apresentamos a seguir uma análise sobre os documentos legais aprovados ao longo de duas décadas, com foco das regulamentações recentes. Estas normas legais que de certa forma influenciam na organização e funcionamento das escolas do campo, assim as relacionando com o Currículo, Interculturalidade e Educação.

3 TEM QUE ESTAR FORA DE MODA, CRIANÇA FORA DA ESCOLA, POIS A TEMPO NÃO VIGORA O DIREITO DE APRENDER

Os currículos são obrigados a superar noções elementares, superficiais para vivências tão radicais que experimentam desde os começos de seu dever. Se reconhecermos que as crianças-jovens-adultos são obrigadas a pensar para sobreviver privilegiamos suas formas de pensar, seu acúmulo de saberes sobre si mesmos, sobre seu viver; suas leituras de si e do mundo.

(Arroyo, 2011)

Esta discussão tem como ponto de partida uma linha de análise, as regulamentações que versam sobre a Educação do Campo, de forma específica os principais documentos oficiais e curriculares que norteiam as práticas educativas nas escolas brasileiras, principalmente, as escolas do campo, por isso, trazemos como chamada para este capítulo o trecho da música “Pra soletrar a liberdade”, de Zé Pinto, interpretada por Leci Brandão, como uma estratégia de denúncia quanto omissão dos direitos educacionais para as populações camponesas e concomitantemente anunciando um novo jeito de educar com a promoção da Educação do Campo. Por conseguinte, visamos constatar como vem sendo realizada a proposta de Educação do Campo para as escolas camponesas do município de Coroatá, Maranhão.

Diante desse cenário, o direito de aprender amparado em “leis mortas”, amareladas pelo engavetamento e perdidas ao tempo por sua letargia, como também, por currículos prontos, estagnados e alheios à realidade das crianças-jovens-adultos camponeses/as. Em contramão a essas negligências faz-se necessário criar outras alternativas, como a organização coletiva pelos Movimentos Sociais para lutar pela efetivação dos direitos e também a ressignificação do currículo, contemplando o acúmulo de saberes sobre suas realidades.

Nesse esforço, nossa análise parte dos significados de currículo e da articulação entre os documentos oficiais que regem a modalidade de Educação do Campo no país. Esses documentos específicos foram analisados tendo como horizonte o contexto pesquisado, na tentativa de perceber os avanços das leis existentes sobre Educação do Campo, as implicações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA, alinhando-os para compreendermos acerca da efetivação das Diretrizes Curriculares voltadas às escolas do campo do município de Coroatá, Maranhão.

3.1 Currículo: uma breve caminhada sobre seus significados

Os apontamentos acerca das questões curriculares se fazem necessários a partir da compreensão das teorias do currículo, da educação e consequentemente, da própria sociedade. Ambas podem sofrer mudanças, no sentido de ressignificar algumas definições, sobretudo, reconhecendo que as histórias daqueles que secularmente foram ocultados dos livros e demais artefatos curriculares precisam ser explorados com pesquisas, publicações e socialização dessas histórias subalternizadas.

Partimos do pressuposto de que a construção curricular é conceitualmente definida pelas disputas de identidades, resultando nas tensas relações em torno da educação, especificamente, da prática educativa. Tais conceitos foram e continuam sendo idealizados a partir da reprodução de valores, crenças e costumes. Ambos, atrelados aos preceitos sociais, culturais, políticos, econômicos e ambientais. Tais preceitos, ideologicamente definem um determinado tipo de sociedade – hegemonia dominante passou a conceituar o currículo como padrão, único e perpetuo –, por isso, faz-se necessário compreender a construção do currículo para além da sua reprodução, (re)construindo-o e ressignificando-o para a definição de possibilidades educativas. Outras.

Fazendo alusão aos termos apresentados por Macedo (2017), o currículo tem sua origem com a (a)parição do “príncipe” desde Antiguidade na Grécia e em Roma a partir das Leis de Platão configuradas em um plano de estudo. Na Idade Média predomina a organização curricular mediante o Trivium: gramática, retórica e filosofia; e Quadrivium: aritmética, geometria, astrologia e música. Já na Modernidade, o currículo passou a ter uma versão moderna, principalmente na passagem do século XIX para o século XX, possuindo um caráter ainda mais mecânico e reprodutor.

O campo do currículo passou a sofrer alterações, por carregar essa rigidez, possui um controle epistêmico, um gerenciamento dos conteúdos e objetivos prefixados. É permeado por teorias tradicionais e teorias críticas que permitem estudos sobre o próprio currículo, suas ideologias e ressignificações. Outra mudança nesse cenário a ser sinalizada são as contribuições das teorias pós-críticas, que por sua vez, oportunizaram a inserção da “diversidade” cultural nas formulações de novos currículos, com ênfase no Multiculturalismo. E ainda, as questões sobre o currículo na contemporaneidade apresentando a “virada linguística” a partir da questão de saber, poder e identidade (Silva, 2010).

Os currículos são uma representação dos conhecimentos socialmente constituídos ao longo da humanidade. Por isso, foram “cercados” por políticas oficiais, nacionais e

internacionais com uma rigorosa avaliação, os tornando únicos, avaliados em parâmetros únicos (Arroyo, 2011). Nesse viés, é possível vislumbrar as novas fronteiras que permitem superar esse currículo padronizado sob uma imposição elitista, excludente e discriminatória.

As possibilidades partem do reconhecimento que as crianças-jovens-adultos sejam resistentes e se afirmem como sujeitos de direitos. Portanto, privilegiando suas formas de pensamento, seus saberes, vivências e leituras de si e do mundo. Certamente outros currículos serão definidos e vivenciados nas escolas, na sala de aula e demais espaços formativos.

Nessa perspectiva, Arroyo (2011), desafia-nos a assumir uma participação ativa no contexto escolar e sociocultural, enquanto protagonistas capazes de construir as próprias propostas pedagógicas e didáticas que enalteçam a cultura ativa, pedagogias e didáticas ativas e sujeitos ativos:

Ao afirmarem-se sujeitos da ação, ativos, não passivos na produção de suas existências, inseridos em famílias, comunidades que sobrevivem porque agem, inventam, intervêm para mudar as condições do sobreviver, carregam uma *cultura ativa*, quebram a visão passiva que paira sobre eles. Chegam e estão aptos a pedagogias e didáticas ativas de ação cooperativa, desde a Educação Infantil e anos iniciais. As didáticas do ensinar-aprender transmissivas, bancárias entrarão na contramão das formas de aprender vivenciadas como sujeitos ativos, afirmativos desde crianças (Arroyo, 2011, p. 257).

Certamente, é uma proposta desafiadora superar a prática educativa reprodutora, que torna as crianças-jovens-adultos seres passivos. Em vista disso, torna-se necessária a afirmação desses/as sujeitos/as como ativos, conscientes e atuantes no lugar em que vivem. Esses/as que carregam uma *cultura ativa* precisam internalizá-la na prática educativa, de forma afirmativa e interventiva, capaz de aproximar a própria realidade aos conhecimentos escolares. Diante essa compreensão, acrescentamos que “a escola poderia ser um laboratório de ação-aprendizagem em vez de um parlatório de lições distantes” (Arroyo, 2011, p. 258).

É justamente isso que pretendemos inferir, a utilização da escola e da prática educativa, exclusivamente, para a reprodução de lições distantes da realidade dos/as educandos/as – ensino bancário. Dessa forma, remetemos essa problemática ao questionamento feito por Silva (2010), quando pergunta: Qual conhecimento deve ser ensinado? Antes de respondê-lo, apresentamos que currículo “é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (Silva, 2010, p. 15). A resposta para esta pergunta deve ser dada a partir de um dado contexto, de uma análise profunda da realidade e das demandas ao seu entorno, assim selecionando currículos Outros que dialoguem com os interesses dos partícipes da prática educativa.

Vale ressaltar que a seleção do currículo institucionalizado é outro agravante. Uma vez que, foi posto em um “reinado”, o qual por muito tempo foi perpetuado. Macedo (2017) denomina-o como *Habemus príncipe: o currículo*. Ao analisá-lo em sua obra, a imposição do *principatu* nos cenários da educação escolar é percebida como algo “sagrado”, intocável e imutável. Em seu significado mais direto, “se constitui num dos artefatos educacionais dos mais iluministas, autoritários e excludentes” (Macedo, 2017, p. 15).

Historicamente o currículo foi idealizado nessa ótica, com base numa seleção restrita e rigorosa dos especialistas que passaram a formatá-lo em disciplinas e a tantas outras formas de institucionalização e burocratização. É caracterizado como um produto das relações de poder. No que diz respeito a sua definição enquanto um artefato educacional, revela-nos:

[...] É nesses termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução de ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. É aqui que o currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo a instituindo poderes. Nesse momento, cultiva “uma” ética e “uma” política, ao fazer e realizar opções epistemológicas, pedagógicas, ao orientar-se por determinados valores. Essas realidades estarão sempre presentes nas políticas de sentido dos *curricula*, emanam das práticas que os constituem e das práticas constituídas por eles; afinal, o currículo é, para nós, o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducacionais (Macedo, 2017, p. 25).

Nesse sentido, entendemos que o currículo é um artefato educacional permeado por relações de poder, possui em sua essência “um” direcionamento político. Consequentemente, é definido a partir de “um” posicionamento bem claro, com “um” conjunto de epistemologias e pedagogias alinhadas a valores e a tantos outros preceitos sociais, políticos, econômicos e culturais, visando a sua reprodução no processo educativo.

Diante da história contada por gerações, bem como as demais informações propagadas pelo currículo dito universal, entendemos que para as construções do currículo foram acumulados apenas os saberes de um determinado grupo social – daqueles autodefinidos como “civilizados” –, ignorando os demais grupos considerados inferiores, tiveram seus imaginários negativos e discriminados. Conforme cita Arroyo (2014), é preciso criticar uma história construída do alto, para isso, mostra-nos um direcionamento:

Os coletivos em movimentos ao afirmarem suas presenças mostram como aprofundar na compreensão desses imaginários que condicionam as tantas propostas de educação popular e até a estrutura do sistema escolar, a cultura docente, avaliativa e curricular. Começar por reconhecer os coletivos diversos com a realidade na história de nossa formação social, política, cultural e também educacional. Ignorá-los é miopia política e intelectual [...] (Arroyo, 2014, p. 129).

Esse contexto obriga-nos a reconhecer a necessidade de esforço em superar as visões errôneas postas aos grupos subalternizados que, ao longo do tempo, foram discriminados com

esses imaginários negativos e desconsiderados de quaisquer protagonismos nos registros históricos. Sabemos o quão significativas são as culturas, os costumes, as tradições e as demais relações constituídas pelos grupos diversos, como por exemplo: dos povos indígenas, das florestas, das águas, camponeses, quilombolas e tantos outros sujeitos que não tiveram suas histórias registradas e socializadas nas instituições educativas e demais espaços de formação. Por isso, é vital o reconhecimento dos coletivos diversos, tornando seus saberes também constituintes do processo educativo, como uma base curricular diversificada.

Os caminhos para a superação dessas relações hegemônicas são cheios de desafios. Repensar a imposição curricular, as relações de poder e suas consequências na educação e na sociedade, pode favorecer as fissuras necessárias para o questionamento do próprio Estado, das suas funções e das instituições públicas a seu serviço, bem como dos currículos e das diretrizes institucionalizadas (Arroyo, 2014). É nessa intencionalidade que passamos a problematizar os principais documentos oficiais e curriculares ofertados para a população do campo, na tentativa de evidenciar o protagonismo desses povos, suas lutas e anseios para tornar esse território um lugar digno de se viver.

Retomamos ao questionamento feito por Silva (2010) – Qual conhecimento deve ser ensinado? Eis uma questão que deve ser feita cotidianamente no chão da escola, pelos/as próprios/as profissionais da educação e demais partícipes da prática educativa. A busca por um currículo que dialogue com o contexto sociocultural, com as experiências e vivências reais dos/as educandos/as, pode ser uma das possibilidades que vão surgindo no decorrer da prática educativa.

Diante do exposto, passaremos a analisar os documentos oficiais e curriculares, identificando as propostas pedagógicas voltadas para a Educação do Campo.

3.2 As Diretrizes, Pareceres e Decretos sobre Educação do Campo na construção das propostas curriculares

Tendo em vista as análises empreendidas neste estudo, sabemos que o currículo está permeado por um campo político em disputas. Apesar da imposição curricular desenvolvida nas escolas, há fissuras que permitem currículos Outros. Existem aberturas ocasionadas pelos tensionamentos dos Movimentos Sociais e demais grupos organizados que passaram a disputar o território do currículo. Diante dos embates na busca por espaços e reconhecimentos, algumas conquistas são evidenciadas:

Essa diversidade de lutas postas na sociedade em tantas fronteiras e territórios por direitos, por ações afirmativas terminam afetando e reconfigurando a cultura e as identidades docentes. Novos e diversos perfis de docência enriquecem e diversificam os currículos de formação. Para formar essa diversidade profissional foram criados cursos de Pedagogia da Terra, Formação de Professores do Campo, Indígenas, Quilombolas, de Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. O perfil do profissional e a docência ficaram mais ricos, uma vez que se tornaram mais diversos (Arroyo, 2011, p. 11).

A aprovação de leis de reparação social, como as citadas acima, constitui-se como ações afirmativas voltadas aos sujeitos/as do campo, como as populações de áreas de assentamento, povos indígenas e quilombolas que conquistaram direitos a uma formação específica que reconheça suas culturas e identidades. A questão do currículo, deve levar em conta os novos e diversos perfis desses/as sujeitos/as em formação, portanto, as suas singularidades.

Além da formação específica, citamos outras conquistas, como a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo, em 2002, e outras determinações legais tão importantes aprovadas subsequentemente. No que diz respeito a diversidade curricular a partir das diretrizes curriculares:

Essa rica diversidade de currículos de formação leva a disputas pelo direito à diversidade a todos os currículos de formação e da educação básica. As diretrizes curriculares têm enfatizado o reconhecimento da diversidade em todo o currículo desde a Educação Infantil. Disputa posta a todos os profissionais em todos os níveis (Arroyo, 2011, p. 11).

A institucionalização de uma diretriz curricular específica para as escolas do campo, por exemplo, no Art. 5º são apresentadas as propostas pedagógicas para as escolas camponesas, tendo em vista o respeito às diferenças e o direito à igualdade. Desse modo, alguns artigos da Lei Nº 9.394/1996 são reafirmados, como os Artigos 23, 26 e 28. Destacamos o último artigo descrito – o qual aborda sobre a oferta da 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, respectivamente” (BRASIL, 1996). Na íntegra, apresentamos três parágrafos correspondentes:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequações do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

A DOEPEC em seu texto reitera junto a LDBEN, quanto ao entendimento dos conteúdos curriculares e metodologias devem ser apropriadas ao contexto das escolas camponesas. Ao longo da primeira década de existência das Diretrizes em evidência, outras

conquistas foram efetivadas, algumas já descritas nessa dissertação, entretanto, passaremos a ressaltá-las.

O Parecer CNE/CEB Nº 1, de 2 de fevereiro de 2006, determina legalmente quanto aos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA. Outra conquista notória, assim considerando o percurso histórico da Pedagogia da Alternância, de origem francesa, surgiu na década de 1930, chegando ao Brasil em 1960, antecedendo a Educação do Campo (Silva e Silva, 2023).

Além dos dias letivos voltados à Pedagogia da Alternância, apontamos uma compreensão acerca dessa proposta pedagógica, “a pedagogia da alternância é um modelo fecundo de possibilidades para a garantia da educação adequada às condições de vida, à cultura e ao trabalho nos territórios camponeses” (Sampaio e Cavalcante, 2023, p. 252). Em conformidade a esses apontamentos, passamos a analisar as contribuições dos cursos ofertados pelas Escolas Famílias Agrícolas, Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS ou Casas Familiares Rurais – CFRs, pois no decorrer desta dissertação vamos mencionar sobre a oferta de cursos a partir da Pedagogia da Alternância.

A exemplo, o reexame do Parecer CNE/CEB Nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo mediante a SECAD, aprovando em 18 de fevereiro de 2008 algumas orientações, “a principal sugestão refere-se justamente, ao artigo 1º do Projeto de Resolução, aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo (emendas Nº 1 e 2). As demais sugestões são esclarecidas ou corretivas” (Brasil, 2012, p. 52).

No referido Parecer, por meio dos representantes legais⁵ que apresentaram algumas proposições para a implementação da DOEDEC de 2002, por parte do Conselho Nacional de Educação, pressionando para que as redes e os sistemas de ensino fossem orientados quanto a efetivação das propostas voltadas às escolas do campo. Além disso, essas organizações também denunciaram a política de nucleação, fechamento das escolas e as irregularidades do transporte escolar.

No cenário da política educacional das escolas do campo, apontamos algumas conquistas históricas, como as Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo (Brasil, 2004), entre as discussões expressas desse documento: o perfil da Educação do Campo;

⁵ Representantes do Movimento do Trabalhadores Sem Terra – MST, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA/SECAD/MEC, Diretoria de Diversidade e Cidadania da SECAD/MEC, Confederação dos Municípios, Frente dos Prefeitos, membros da Câmara de Educação Básica e outros convidados (Brasil, 2008, p. 51).

os pressupostos para uma política de Educação do Campo; Por uma política de Educação do Campo; as propostas políticas de atuação; e por último, a agenda de trabalho.

Essas Referências são frutos das discussões, mobilizações e iniciativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, Comissão Pastoral da Terra – CPT, Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS, entre outras entidades. Apresentamos os Princípios Pedagógicos da Educação do Campo a partir desse caderno de subsídio:

- O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
- O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável
- O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Para isso, são apresentados alguns argumentos que denunciam o modelo de nucleação e suas problemáticas, como: o fechamento das escolas com baixa densidade de estudantes, sem qualquer tipo de diálogo com as comunidades, resultando em alguns casos, conflitos entre as famílias e comunidades, alimentados por questões políticas e culturais. E as fragilidades quanto ao transporte escolar do campo para o campo e para a cidade (Parecer CNE/CEB 3/2008).

Sobre as proposições expostas nesse documento, destacam-se:

- as escolas do meio rural, mesmo pequenas, ainda são a única presença do poder público nas comunidades que atendem;
- a presença da escola na comunidade é forte elemento na preservação de valores que mantêm as populações rurais vinculadas aos seus modos de vida e convivência;
- a escola é importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade e, na medida em que oferece educação – entendida em seu sentido mais amplo – pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, trabalhando por um projeto de ser humano vinculado a um projeto de sociedade mais justa e equilibrada;

- o direito à educação somente estará garantido se articulado ao direito à terra, à água, ao saneamento, ao alimento, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades das populações do campo;
- a educação, ao desenvolver o complexo processo de formação humana, encontra nas práticas sociais o principal ambiente dos seus aprendizados; ela é mantenedora das raízes e tradições culturais da comunidade; é o lugar das reuniões comunitárias, do encontro dos sujeitos e espaço de socialização pelas festas e comemorações que estimula; muitas pequenas escolas rurais foram construídas com a participação das famílias e da comunidade do seu entorno; e
- a manutenção das escolas no campo, com qualidade, sempre que possível e desejável, é condição para se assegurar a educação como direito de todos e, evidentemente, dever do Estado (Parecer CNE/CEB 3/2008).

Essas proposições foram colocadas em discussão para que as escolas do campo, de fato, fossem asseguradas enquanto um direito da população camponesa e dever do Estado, assim também enfatizando o conceito de escolas do meio rural e da educação voltada ao processo de formação humana.

Outra conquista legal a ser mencionada, a Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo. Entre os 11 artigos e seus respectivos parágrafos estabelecidos, enfatizamos o Art. 7º e o 9º, versam na devida ordem, respectivamente, “o apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto”, e a “oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB N° 1/2002”.

Conforme esses dois artigos, o cumprimento da legislação da Educação do Campo torna-se imprescindível, pois é preciso garantir as condições de ensino adequadas, os padrões mínimos de qualidade para que as crianças, jovens, adolescentes e adultos dessas escolas possam ter acesso a um direito básico, logo, a educação é um direito inalienável a ser ofertado pelo Estado.

O Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, também pode ser mencionado quanto aos avanços da legislação educacional das escolas do campo. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA,

mediante 19 artigos com seus respectivos parágrafos e incisos, discorrem a respeito da oferta da educação básica e superior para as populações do campo. Assim destacamos o Art. 6º, pois apresenta as orientações para a construção das propostas pedagógicas curriculares da Educação do Campo:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação do campo contextualizadas (Brasil, 2010, p. 85).

O referido artigo coaduna justamente com a proposta curricular ao qual temos apresentado ao longo desse diálogo, daí a necessidade de considerarmos os saberes próprios dos povos das comunidades, dessa maneira, estabelecendo uma relação dialógica entre os saberes e fazeres populares com os conhecimentos acadêmicos no intuito de proporcionar uma prática educativa intercultural, que, “pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais” (Fleuri, 2018, p. 22).

Diante das diretrizes, decretos e resoluções explanadas até aqui, outras regulamentações também foram aprovadas, coadunando ou não com as principais conquistas legais da Educação do Campo. Em razão disso, é a partir da segunda metade da década de 2010, que podemos sinalizar a aprovação de documentos a níveis nacional, estadual e municipal que afetaram direta e indiretamente o funcionamento das escolas do campo. Com isso, analisamos como essas regulamentações recentes se relacionam com a DOEPEC, por exemplo. Entre elas, destacamos a aprovação do Plano Nacional de Educação, consequentemente, o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação do município de Coroatá, Maranhão, uma discussão a ser evidenciada a seguir.

3.3 A política educacional para as escolas do campo a partir dos Planos de Educação nas esferas nacional, estadual e municipal

O Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 2014-2024 é regulamentado pela Lei Nº 13.005/2014, apresenta diretrizes e metas a serem cumpridas em uma década. De acordo com os dados do próprio documento, “é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor (Brasil, 2014, p. 7). É um resultado das articulações a nível federal, estadual/distrital e municipal em espaços de discussão da educação brasileira por representantes institucionais,

membros dos movimentos sociais, da sociedade civil (gestores dos entes federativos) e setor privado, ambos da comunidade na área educacional.

A execução e o cumprimento das metas do PNE são de competências das quatro instâncias: Ministério da Educação – MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação – CNE; e o Fórum Nacional de Educação. Desse modo, lhes competem “analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas, assim como a revisão do percentual de investimento público em educação” (Brasil, 2014, p. 11).

Ao analisar as vinte metas, suas respectivas estratégias e prazos, destacamos as metas voltadas para a Educação do Campo, observando alguns dados recentes quanto ao seu cumprimento ou não. A sua aprovação conta com quatorze artigos decretados, no Art. 8º atribui aos municípios a elaboração ou adequação de seus próprios planos de educação, e no que tange às populações do campo: “II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Brasil, 2014).

Algumas metas e estratégias do PNE são direcionadas às populações do campo. Entretanto, são limitadas e formuladas de forma genérica. As estratégias específicas da Educação do Campo estão englobadas de modo geral, ao contexto geográfico da zona rural, destinadas as comunidades dos povos tradicionais, indígenas e quilombolas.

A Meta 1 volta-se para a Educação Infantil, visou atingir até 2016 a universalização da pré-escola e a ampliação das creches até o final da vigência do PNE. Entre as estratégias apresentadas, somente no item 1.10 é mencionado o atendimento dessas comunidades nessa etapa de ensino, através do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação das escolas e o deslocamento de crianças.

As demais metas seguem apresentando as temáticas voltadas as demais etapas de ensino da educação básica, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para a população de seis a quatorze anos podemos destacar três estratégias a serem atingidas até o último ano do referido plano. E para a população de quinze a dezessete anos sinalizamos duas estratégias, essas direcionadas para a expansão das matrículas gratuitas e a fomentação de programas de educação e cultura tanto para os estudantes da cidade, como do campo.

Em resumo, as outras metas são direcionadas as modalidades educativas e diversas situações que correspondem tanto a educação básica, como a superior, a saber: educação especial, alfabetização de crianças, educação em tempo integral, a qualidade da educação

básica, escolaridade média para a população de 18 a 29 anos, alfabetização da população com 15 anos ou mais, educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

No Ensino Fundamental, sobretudo, nos anos iniciais que se constituiu um dos recortes da pesquisa de campo desta dissertação, a Meta 5 volta-se para a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano dessa etapa educativa. Entre as sete estratégias, uma delas retrata a alfabetização das crianças do campo:

5.5. apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (Brasil, 2014, p. 59).

Essa meta definiu a alfabetização de todas as crianças do campo e da cidade, os dados avaliativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, revela a partir dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB de 2019, que apenas 40% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental apresentaram proficiência no nível 5 – média nacional. Detalhando esses resultados por regiões, nos níveis 5 e 6 concentram-se os estudantes do Sul, Sudeste e Centro-Oeste, com 47,5%, 41,6% e 41,5%, respectivamente. As regiões Norte e Nordeste com 31% e 36,4%. Aproximando esses índices para as unidades federativas, o Estado do Maranhão apresenta um percentual de 28%. E analisando tais resultados pela localização da escola (urbana ou rural), constata-se 40,5% para as escolas urbanas e 31,9% para as escolas rurais (Brasil, 2022).

A qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades educativas constitui a Meta 7, resultando nas médias avaliativas do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica – IBEB. Com isso, foram estabelecidas trinta e seis estratégias. Dessas quatro são especificamente relacionadas às populações do campo. No que diz respeito a garantia do transporte gratuito aos estudantes da Educação do Campo, é preciso garantir a renovação e a padronização integral da frota de veículos, substituindo os veículos denominados como “pau de arara”. Além disso, enfatizamos a referida meta quanto ao desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo; consolidação da educação escolar do campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas; e o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para educação para escolas do campo (Brasil, 2014).

A Meta 8, volta-se a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, especificamente para as populações do campo, região de menor escolaridade do país e dos 25%

mais pobres, e ainda visa igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados. Desse modo, apresentamos as seis estratégias para atingir esse propósito, como a institucionalização de programas e desenvolvimento de tecnologias para acompanhamento pedagógico, recuperação e progressão parcial; certificação de conclusão dos estudos; educação profissional técnica; parcerias com as áreas da saúde e assistências social; e busca ativa.

O relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022, apresenta os resultados da meta acima, revelando os três indicadores⁶ – 8B, 8C e 8D para monitorar tais objetivos. O indicador 8B corresponde aos jovens das áreas rurais, em seguida, o 8C aos jovens mais pobres e o último 8D voltados aos jovens negros (Brasil, 2022).

A meta seguinte, visou até 2015 elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93% e até o final do referido PNE a erradicação do analfabetismo. A Meta 9 não menciona de forma direta a população do campo, que possui elevados índices de analfabetismo⁷.

A Meta 10 é destinada a modalidade educativa de Educação de Jovens e Adultos entre as onze estratégias, uma dela visa integrá-la à educação profissional para as populações do campo. Em suma, as estratégias estão voltadas para a expansão do atendimento de ensino médio gratuito e integrado e ainda, ao acesso à educação superior. Já a Meta 13 é correspondente a qualidade da educação superior e titulação do corpo docente, não há nenhuma estratégia específica.

A meta destinada ao acesso à pós-graduação *stricto sensu*, traz uma estratégia que visa favorecer o acesso das populações do campo à formação de profissionais da educação mediante programas de mestrado e doutorado. A Meta 15 destina-se à política de formação dos profissionais da educação, com uma estratégia específica aos educadores das escolas do campo. A Meta 16 volta-se a formação continuada dos profissionais da educação, nesta, não há nenhuma estratégia para os educadores das escolas camponesas.

⁶ Conforme consta na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Pnad-c, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE com base nos anos 2020 e 2021 as regiões do Norte e Nordeste registraram o maior crescimento no período, 1,4 anos. Apesar dessas duas regiões não terem alcançado a média de 12 anos de estudos para o referido público-alvo, foram nos estados do Maranhão e Piauí que tiveram o maior crescimento, de 1,7 ano. Outro dado que evidenciados é especificamente sobre a escolaridade dos jovens do campo, em 2021 chegando a 10,1 anos de estudos (Brasil, 2022).

⁷ Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022 revela a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil aumentou 3,2 pontos percentuais (p.p.), saindo de um patamar de 91,8% em 2012 para 95,0% em 2021. Para que a meta de 100% de alfabetizados seja atingida até 2024, faltam ainda 5,0 p.p. Quanto a análise por unidade da Federação, destacamos os dados do Maranhão obteve em 2021 a taxa de 89,1%, com a maior variação percentual atingido em todo país 7.4 pontos (Brasil, 2022, p. 216).

Em seguida, a meta sobre equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério, que não apresenta nenhuma estratégia específica. Já a meta referente aos planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública – referenciados na Lei do Piso aborda uma estratégia, ao considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo. E as Metas 19 e 20, que diz respeito a gestão democrática da educação e ao investimento público em educação pública, não especificam nenhuma estratégia para as populações do campo (Brasil, 2014).

Neste momento passamos a analisar outro documento, o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – PEE-MA, aprovado pela Lei Nº 10.099, no dia 14 de junho de 2014, possui sete artigos que validam a sua aprovação, bem como as metas e estratégias, a sua avaliação e, portanto, sua implementação e execução. O PEE-MA em vigor possui exatamente vinte e duas metas, com suas respectivas estratégias aprovadas pelo Poder Executivo no dia 11 de junho de 2014.

Na sua parte introdutória faz-se uma breve apresentação dos seus fins, fazendo também um paralelo com os principais veículos jurídicos que versam sobre a política educacional brasileira, como a LDBEN e a CF e assim definindo a sua elaboração para garantir o acesso, permanência e a qualidade da educação maranhense.

Em seguida, é apresentado um diagnóstico da educação no Maranhão, ressaltando que o referido Estado concentra os piores indicadores educacionais do país, os quais precisam ser enfrentados para a elevação da qualidade educacional.

Entre as principais abordagens expressas nesse documento, o mesmo apresenta algumas abordagens sobre as modalidades educativas e diversidades da Educação Básica do Maranhão, iniciando com a Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, retratando o contexto histórico da Educação Especial e suas políticas educacionais e sociais. Apresenta também a Educação Indígena e o reconhecimento da diversidade dos povos pertencentes aos diferentes grupos étnicos.

A Educação do Campo expressa no PEE-MA passou a ser justificada pelo seu aspecto geográfico, mediante as estatísticas do IBGE 2010 que diz que 37% da população maranhense corresponde à zona rural. Também foi realizada uma breve contextualização histórica da educação nas áreas rurais, evidenciando a ausência de políticas públicas educacionais, e concomitantemente, sinalizando alguns marcos legais que passaram a legitimar as populações do campo com acesso à educação, respeitando as diversidades culturais, regionais, étnicas,

religiosas e políticas. Entre as principais conquistas, destacam-se a LDBEN (artigos 26 e 28) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Vale ressaltar a menção quanto à oferta do Ensino Fundamental e Médio, há 332 (trezentos trinta e duas) escolas em áreas rurais, entre elas nove estão localizadas em áreas quilombolas, dezesseis áreas de assentamento, dezoito Casas Familiares Rurais e dezoito Casas Familiares Agrícolas (PEE-MA, 2014).

Em relação as suas metas propostas, são definidas vinte e duas, com suas respectivas estratégias. Segue a mesma estrutura definida pelo PNE 2014-2024, inicia apresentando a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, a sua oferta para crianças de zero a cinco anos, definindo vinte e três estratégias e quatro delas versam direta e indiretamente sobre a garantia do ensino infantil às crianças do campo, seja por meio da disponibilidade do transporte escolar. Também, leva-se em conta os interesses das comunidades indígenas, do campo e quilombolas, contemplando os conhecimentos e os saberes desses povos e populações e respeitando suas diversidades. Além dessas compreensões expressas, destacamos outra estratégia, a saber: realizar concurso público para os professores do campo, meta não cumprida, o Estado limita-se apenas aos seletivos e contratação de profissionais da educação, em caráter provisório.

A meta 2 volta-se para o Ensino Fundamental com trinta estratégias, sendo nove delas para as populações do campo mediante a garantia do transporte para os alunos oriundos da zona rural, produção de material didático e desenvolvimento de currículos e programas específicos, a garantia do acesso e condições de permanência nas escolas do campo e o estímulo de tecnologias pedagógicas, entre outras demandas.

A meta seguinte é relacionada ao Ensino Médio visando a ampliação do atendimento escolar para a população de quinze a dezessete anos, possui dez estratégias, sendo três específicas aos jovens do campo. A primeira busca a garantia da formação de professores com base em um currículo ampliado e articulado, incluindo a formação intercultural para os povos do campo. A outra corresponde a expansão das matrículas gratuitas. E a última, passa a ser descrita na íntegra: “garantir a oferta do Ensino Médio em escolas do campo com metodologias e estratégias adequadas à realidade das diferentes populações camponesas” (PEE-MA, 2014, p. 17).

As demais metas seguem apresentando as modalidades educativas, como a Educação Especial com vinte e sete estratégias; Alfabetização de crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental com dez estratégias, apenas uma delas delimita-se a produção de materiais específicos para alfabetizar as crianças camponesas; Educação Integral com quatorze

estratégias, também com uma estratégia específica; Práticas pedagógicas voltadas para as diversidades e temas sociais – direitos socioeducacionais – são definidas vinte e uma estratégias, muitas delas se aproximam dos direitos dos povos do campo, contemplando-os. Entretanto, somente uma delas faz referência direta aos estudantes camponeses, a mesma corresponde a necessidade de produzir materiais pedagógicos específicos e diferenciados de referência, contextualizados às realidades socioculturais (PEE-MA, 2014).

Como já evidenciado na parte introdutória desse documento que apresenta o diagnóstico da educação maranhense, na meta 8 são apresentados os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, assim definindo trinta e seis estratégias, sendo seis específicas ao contexto da Educação do Campo.

A meta 9 faz referência direta à Educação do Campo, pois retrata sobre a escolaridade média da população a partir dos dezoito anos, especificamente, os negros, indígenas, quilombolas, populações do campo, povos das águas, povos das florestas, comunidades tradicionais de região de menor escolaridade do país e dos 25% mais pobres. São definidas onze estratégias, em sua maioria, fazem alusão aos programas educacionais para garantir a qualificação social e profissional dessas populações. Destacamos uma delas que orienta para a construção de escolas adequadas à metodologia da alternância em Casas Familiares Rurais e Escolas Familiares Agrícolas.

Diante de algumas estratégias evidenciadas acima, uma delas diz respeito as orientações para a construção das escolas baseadas na Pedagogia da Alternância, entretanto, evidenciamos a fragilidade quanto ao financiamento e desenvolvimento dos CEFFA, tanto a nível nacional, como estadual, desse modo:

A relevância atual da Pedagogia da Alternância para a educação da população camponesa no Brasil, o crescente desafio de financiamento e desenvolvimento da CEFFA e a sua história de exclusão como política pública colocam para o Movimento CEFFA e para o Movimento de Educação do Campo, de modo geral, a urgência de avanços na consolidação de um marco legal e político que assegurem as condições de existência dos CEFFA, no âmbito das políticas públicas, reconhecendo seu projeto pedagógico e a autonomia política de suas organizações, sem os quais as soluções apresentadas seguirão precárias e comprometedoras da Pedagogia da Alternância, em suas especificidades (Silva e Silva, 2023, p. 242).

As dificuldades apontadas acima refletem na realidade do CEFFA Manoel Monteiro, por exemplo, uma instituição educativa localizada na microrregião Médio Mearim, estado do Maranhão, que também enfrenta a falta de reconhecimento das especificidades pedagógicas da Pedagogia da Alternância, cuja seus instrumentos pedagógicos e metodológicos “integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades,

saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais” (Brasil, 2020, p. 2).

As demais metas seguem definindo outras modalidades e etapas educativas, como a Alfabetização da população de quinze anos ou mais com vinte estratégias. Em seguida, a Educação de Jovens e Adultos com quatorze estratégias, apenas uma específica aos povos do campo; a próxima meta é voltada para a Educação profissional com treze estratégias, apenas uma específica. E a Educação Superior com doze estratégias e apenas uma apresenta ações afirmativas à população do campo.

Outras metas também são elencadas nesse documento, como a que faz atribuição a Qualidade da Educação Superior pela ampliação de mestres e doutores com três estratégias gerais. Seguindo essa lógica, a meta 15 corresponde a Pós-Graduação *Stricto Sensu* com sete estratégias gerais. Posteriormente, a meta voltada para a Política Estadual de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação possui quinze estratégias e uma específica aos profissionais das escolas do campo. E a meta 17 é relacionada a Formação Continuada com sete estratégias gerais.

Ainda continuando a apresentação das metas, a Implementação dos Planos de Carreira, Cargos e Remuneração para os Profissionais do Magistério da Educação Básica e Superior passou a contar com nove estratégias, sendo uma delas aos professores das escolas do campo. A meta 20 corresponde a Gestão Democrática da Educação com dezessete estratégias, sendo três delas específicas ao contexto das escolas do campo. Em seguida, a meta voltada para o Investimento Público em Educação Pública com sete estratégias, apenas uma específica e a última meta corresponde ao Investimento de no Mínimo 40% das Receitas para a Melhoria do Sistema Educação indicando três estratégias para que os recursos do tesouro estadual e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Na sequência apresentamos o Sistema Municipal de Ensino, criado e organizado a partir da Lei Municipal Nº 15/2022, no dia 5 de outubro de 2022, possui setenta e oito artigos organizado em sete capítulos com suas respectivas seções. É na seção V⁸ que a Educação do

⁸ A seção V do Sistema Municipal de Ensino de Coroatá – MA, destina-se especificamente para tratar sobre Educação do Campo, com apenas um artigo, três incisos e um parágrafo único. Possui informações restritas sobre essa modalidade educativa, sem detalhar a organização e funcionamento das escolas camponesas do município. Em razão disso, passamos a pesquisar sobre a Lei Municipal que viabilizou a implementação do conceito de Educação do Campo no município, com buscas na Câmara Municipal e na Secretaria Municipal de Educação, no entanto sem sucesso (arquivo não encontrado). Foi disponibilizado apenas a Lei Federal nº 12.960, de 4 de abril de 2014, assim estabelecendo as diretrizes para a Educação do Campo, buscando a garantia do direito à educação para as populações rurais.

Campo passa a ser mencionada, especificamente no Art. 50, referindo-se a oferta da educação básica para a população rural, com três incisos voltados, a citar: os conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades dos alunos da zona rural; Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; E a adequação à natureza ao trabalho na zona rural. Finaliza a referida seção mediante um Parágrafo único, referindo-se a Lei nº 12.960, de 2014:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

A referida Lei utilizada no Sistema Municipal de Ensino corresponde a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Em seu teor há uma limitação quanto a Proposta Curricular para as escolas do campo, deixando de mencionar as orientações sobre a organização escolar, tampouco, não apresenta os componentes curriculares específicos a serem trabalhados nestas instituições de ensino.

A seção V deste documento está subsidiada legalmente na Lei nº 12.960/2014, que evidencia alguns pontos centrais, como o conceito da Educação do Campo, orientações para a implementação das diretrizes curriculares, dos objetivos, estrutura e financiamento das escolas camponesas. Entretanto, no documento da rede municipal não explora essas orientações, tampouco, o próprio conceito desta modalidade educativa.

De acordo com o levantamento das escolas do campo existentes no município de Coroatá, com mais de 50 prédios escolares, o quantitativo de escolas abertas vem diminuindo com sob a justificativa de baixa matrícula, assim fechando algumas escolas consideradas pequenas, como foi o caso das comunidades Mantiga, Davi, Balaia e Água Branca.

Apesar da Lei Municipal acima aprovada, a análise desses impactos precisa ir além dos custos financeiros. As crianças e as famílias são as maiores prejudicadas com o fechamento das escolas, restando como “solução” a transferência para escolas-polos e para a cidade. As escolas do campo organizadas em sistemas multisseriados⁹ possuem seus impasses, como as dificuldades do/a educador/a em planejar e executar sua prática educativa para diferentes níveis

⁹ O desafio das turmas multisseriadas está em reunir estudantes de diferentes séries, idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala, com a garantia de aprendizagem inerentes à etapa que cada aluno/a faz parte (Coelho e Cavalcanti, 2023, p. 281).

de ensino na mesma sala de aula. Entretanto, torna-se uma estratégia, mesmo com suas limitações, para que as crianças permanecem nas comunidades de origem.

O funcionamento da Escola Municipal Agrícola de Coroatá¹⁰ aconteceu entre 1997 a 2012, uma iniciativa da rede municipal de ensino com parceria com a União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão – UAEFAMA. Essa instituição está localizada na Avenida Mangue Alto, bairro Vila Cilene, Coroatá. Atualmente o prédio escolar funciona como central de distribuição da merenda escolar.

Quadro 2 - Quantidade de estudantes matriculados na Escola Municipal Agrícola de Coroatá

Ano	Turmas	Quantidade de estudantes
1997	2 turmas de Educação Infantil (pré-escolar) 1 turma de 1ª série do Ensino Fundamental	62 estudantes 36 estudantes
1998	6 turmas de 1ª série do Ensino Fundamental 1 turma de 1ª série do Ensino Fundamental	218 estudantes 30 estudantes
1999	1 turma de Educação Infantil (pré-escolar) 2 turmas de 1ª série do Ensino Fundamental 3 turmas de 2ª série do Ensino Fundamental 1 turma de 3ª série do Ensino Fundamental	24 estudantes 80 estudantes 113 estudantes 20 estudantes
2000	1 turma de 1ª série do Ensino Fundamental 2 turmas de 2ª série do Ensino Fundamental 2 turmas de 3ª série do Ensino Fundamental 1 turma de 4ª série do Ensino Fundamental 3 turmas de 3ª série do Ensino Fundamental 1 turma de 1ª série do Ensino Fundamental	28 estudantes 80 estudantes 90 estudantes 16 estudantes 96 estudantes 36 estudantes
2001	2 turmas de 1ª série do Ensino Fundamental 2 turmas de 2ª série do Ensino Fundamental 2 turmas de 3ª série do Ensino Fundamental 1 turma de 4ª série do Ensino Fundamental 3 turmas de 5ª série do Ensino Fundamental 2 turmas de 6ª série do Ensino Fundamental	68 estudantes 66 estudantes 91 estudantes 33 estudantes 104 estudantes 76 estudantes
2002	2 turmas de 4ª série do Ensino Fundamental 6 turmas de 5ª série do Ensino Fundamental 2 turmas de 6ª série do Ensino Fundamental 3 turmas de 7ª série do Ensino Fundamental	73 estudantes 189 estudantes 84 estudantes 92 estudantes
2003	5 turmas de 5ª série do Ensino Fundamental 3 turmas de 6ª série do Ensino Fundamental 2 turmas de 7ª série do Ensino Fundamental 2 turmas de 8ª série do Ensino Fundamental	148 estudantes 103 estudantes 59 estudantes 54 estudantes
2004	5 turmas de 5ª série do Ensino Fundamental 3 turmas de 6ª série do Ensino Fundamental 2 turmas de 7ª série do Ensino Fundamental 1 turma de 8ª série do Ensino Fundamental	132 estudantes 63 estudantes 58 estudantes 26 estudantes
2005	4 turmas de 5ª série do Ensino Fundamental 3 turmas de 6ª série do Ensino Fundamental 2 turmas de 7ª série do Ensino Fundamental 3 turmas de 8ª série do Ensino Fundamental	144 estudantes 103 estudantes 78 estudantes 67 estudantes
2006	2 turmas de 5ª série do Ensino Fundamental 3 turmas de 6ª série do Ensino Fundamental	60 estudantes 73 estudantes

¹⁰ De acordo com as Atas das matrículas e rendimentos escolares dos estudantes da Escola Municipal, considerando os primeiros três primeiros anos de funcionamento, as turmas ofertadas eram de Educação Infantil (pré-escolar) e séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 3ª série). Nos 2000 e 2001 continuou com os anos iniciais e a partir desta data foram aumentando as matrículas para 4ª a 6ª série. A partir de 2002 somente com as turmas de 4ª a 8ª série.

	2 turmas de 7ª série do Ensino Fundamental	38 estudantes
	2 turmas de 8ª série do Ensino Fundamental	37 estudantes
2007	1 turma de 6º ano do Ensino Fundamental	46 estudantes
	1 turma de 7º ano do Ensino Fundamental	34 estudantes
	1 turma de 8º ano do Ensino Fundamental	38 estudantes
	1 turma de 9º ano do Ensino Fundamental	29 estudantes
2008	1 turma de 6º ano do Ensino Fundamental	39 estudantes
	1 turma de 7º ano do Ensino Fundamental	38 estudantes
	1 turma de 8º ano do Ensino Fundamental	28 estudantes
	1 turma de 9º ano do Ensino Fundamental	24 estudantes
2009	2 turmas de 6º ano do Ensino Fundamental	58 estudantes
	1 turma de 7º ano do Ensino Fundamental	34 estudantes
	1 turma de 8º ano do Ensino Fundamental	31 estudantes
	1 turma de 9º ano do Ensino Fundamental	21 estudantes
2010	1 turma de 6º ano do Ensino Fundamental	49 estudantes
	2 turmas de 7º ano do Ensino Fundamental	52 estudantes
	1 turma de 8º ano do Ensino Fundamental	26 estudantes
	1 turma de 9º ano do Ensino Fundamental	19 estudantes
2011	1 turma de 6º ano do Ensino Fundamental	23 estudantes
	1 turma de 7º ano do Ensino Fundamental	32 estudantes
	1 turma de 8º ano do Ensino Fundamental	46 estudantes
	1 turma de 9º ano do Ensino Fundamental	17 estudantes
2012	1 turma de 6º ano do Ensino Fundamental	20 estudantes
	1 turma de 7º ano do Ensino Fundamental	22 estudantes
	1 turma de 8º ano do Ensino Fundamental	31 estudantes
	1 turma de 9º ano do Ensino Fundamental	33 estudantes

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Durante os 15 (quinze) anos de funcionamento da Escola Municipal Agrícola de Coroatá foram matriculados aproximadamente 3.838 (três mil, trezentos trinta e oito) estudantes, desde a Educação Infantil (pré-escola) e séries iniciais do Ensino Fundamental, como foi o caso do ano de 1997, com as primeiras experiências desenvolvidas, uma espécie de “plano piloto”. Nos anos seguintes foram ampliadas as turmas em tempo integral, nos turnos matutino e vespertino.

A Escola Agrícola, por exemplo, foi uma iniciativa importante, através da Pedagogia da Alternância com a oferta dos componentes curriculares específicos (Agricultura e Zootecnia¹¹) e demais disciplinas comuns do Ensino Fundamental, as famílias e os estudantes são oportunizados com uma formação em tempo integral, que infelizmente foi interrompida em 2012.

Nos demais capítulos e seções do referido documento não há mais citações diretas às escolas do campo. Em razão disso, passamos a analisar outro documento: Planejamento Estratégico 2022/2024, na tentativa de identificar as propostas voltadas à Educação do Campo. Com isso, são definidas as metas e estratégias a serem desenvolvidas na rede municipal de

¹¹ O Plano Curricular ou Plano de Formação é formulado com base nos conteúdos definidos em nível nacional para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio e ou Ensino Supletivo (Educação de Jovens e Adultos) mais as matérias de ensino técnicos, de acordo as características de cada unidade educativa – Parecer CNE/CEB Nº 1, de 02 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2012, p, 43).

ensino. Conforme consta em sua apresentação, é um planejamento alinhado a LDBEN e a BNCC.

Inicialmente faz-se uma apresentação geral da Secretaria Municipal de Educação de Coroatá, sua localização e as etapas educativas, como: Educação Infantil e Ensino Fundamental e como modalidades: Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Educação Inclusiva. Outra informação que consideramos pertinente é a quantificação de escolas entre zona urbana e zona rural: possui 22 (vinte e duas) instituições de ensino urbanas e 49 (quarenta e nove) instituições de ensino camponesas.

Neste documento contém informações acerca das atribuições e funções da SEMED, sua missão, visão e valores, também é definida uma justificativa quanto ao referido planejamento e ações pedagógicas apresentadas. Também são projetados os resultados educacionais (demonstração dos dados do IDEB nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental).

No que diz respeito a Educação Infantil nas etapas educativas ofertadas não há nenhuma referência legal a Educação do Campo, tampouco é mencionada enquanto uma modalidade educativa. Nas demais ações como do Departamento de Cultura, por exemplo, as escolas do campo são vagamente mencionadas, somente em uma ação específica no período junino, com ações voltadas para o resgate das tradições juninas mediante o projeto denominado “Viva Minha Escola” executados nos macros polos das escolas do campo.

Outras ações são estabelecidas no documento, algumas voltadas para a Educação Integral criando o Programa Municipal de Educação Integral – PROMEI e iniciativas quanto ao apoio emocional. Por fim, quanto aos programas e projetos implantados na rede municipal destacam-se os convênios firmados pelo FNDE/MEC como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e o PDDE Campo, mediante a transferência de recursos financeiros, custeio e capital para as escolas municipais localizadas no campo.

Diante dos planos apresentados no decorrer desta dissertação, constatamos as suas principais contribuições no que tange à Educação do Campo, apesar de mencioná-la de forma limitada em algumas metas e estratégias a serem cumpridas até 2024. Um dos dados que pode ser corroborado é justamente a fragilidade do direito às populações do campo, aos mais pobres e negros, por exemplo. Destacamos a dificuldade na oferta e garantia da escolaridade para essa população, os indicadores demonstram a redução das matrículas e da qualidade das escolas camponesas. Para compreender a realidade dessas escolas, recorreremos aos estudos de Santos (2021), que evidencia a negação do direito à educação:

Por fim, a redução de matrículas nas escolas do campo se constitui também em indicador que aponta a dificuldade na elevação da escolaridade dos jovens

camponeses, acirrando as desigualdades educacionais já bastante consolidadas na garantia do direito à educação para a população do campo (Santos, 2021, p. 19).

De acordo com Santos (2021), ao apontar o Ideb como um instrumento avaliativo para diagnosticar a realidade educacional, inclusive, da Educação do Campo, alerta-nos quanto “as dificuldades operacionais do sistema educacional no sentido de levantar as informações necessárias para a sua composição” como as disparidades de matrículas nas escolas urbanas, diminuição na escolas do campo, fechamento de escolas pequenas e nucleação em escolas-polo, as implicações dos transportes escolares e ainda, reitera quanto as dificuldades dessas escolas com poucos estudantes em realizar as avaliações do Ideb, impossibilitando as informações para confirmar o cumprimento ou não das metas propostas nessa última década.

Após a sistematização dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, assim compreendendo com esses planejamentos estratégicos voltados para a melhoria e qualificação da educação básica e superior desse país, a Educação do Campo passou a ser um dos focos da nossa análise. Identificamos algumas menções de forma direta ao atendimento escolar às populações do campo, outras menções de forma bem generalizadas. Com isso, notamos o quão desafiador é tornar o direito à educação uma realidade concreta para os povos do campo.

Dito isto, é imprescindível que a organização e o funcionamento das escolas do campo estejam respaldados nos documentos oficiais da rede municipal de ensino, com definições claras sobre a proposta pedagógica e curricular da Educação do Campo. Portanto, que as populações do campo, os Movimentos Sociais locais e os demais interessados nessa seara possam ser consultados, realizando diálogos, escutas e proposições para construir referências legais, melhorando das escolas do campo, seus índices, as matrículas e a permanência dos estudantes nessas escolas, dando condições para continuar os estudos.

E para mais, apresentamos a seguir outros documentos norteadores da educação brasileira, recentemente aprovados, a Base Nacional Comum Curricular que visa a padronização do currículo em todo território nacional e o Documento Curricular do Território Maranhense, que por sua vez, também orienta as escolas públicas e privadas do Estado a seguirem um currículo atrelado à maranhensidade, refletindo também na (re)elaboração dos seus Projetos Político-Pedagógicos e planos de aula dos/as educadores/as.

3.4 As implicações da BNCC para a Educação do Campo

A compreensão acerca da política educacional ao qual as práticas curriculares e metodológicas nas escolas do campo são constituídas vem sendo analisada a partir de

documentos oficiais impostos nos últimos anos. Nesta pesquisa destacamos a Base Nacional Comum Curricular nesse âmbito, analisamos como o currículo único a ser implementado, desde a sua aprovação em 2017, sem a devida participação dos educadores e educadoras, desconsiderando a realidade das escolas brasileiras, entre outros impasses.

Recorremos mais uma vez aos apontamentos de Arroyo (2012), quando dialoga sobre as disputas do conhecimento pedagógico considerado válido, aqueles saberes escolares, cujos são cercados e fechados por critérios rígidos de validade. Levando em consideração essa realidade que vem sendo desenhada com tamanha intensidade, a denúncia a esse aprisionamento faz muito sentido, vejamos:

As pedagogias escolares são as mais cercadas e fechadas a definir critérios rígidos de validade e até de não reconhecimento da validade dos saberes, modos de pensar e de pensar-se, de aprender e de educar-se que os educandos levam às escolas e as universidades [...] (Arroyo, 2012, p. 34).

Alguns documentos educacionais passam a oficializar o currículo base, padronizando em todas as instituições educativas da educação básica, definindo os critérios de validade a serem considerados ou não, bem como a maneira de aprender e de educar-se, o foco é o controle das pedagogias escolares. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC possui esse caráter de imposição, de habilidades e competências a serem seguidas no processo educativo.

Para isso, passamos a analisar a BNCC e suas implicações nas escolas camponesas a partir das principais orientações voltadas a Educação do Campo enquanto uma modalidade educativa. De modo geral, escolhemos as seguintes categorias para pesquisa e análise dentro deste documento: o próprio termo referindo-se a essa modalidade educativa – Educação do Campo; atribuições as instituições educativas – escolas do campo; e quanto a definição do ambiente geográfico ao qual estão inseridas – contexto rural. No quadro abaixo evidenciamos os achados dessas três categorias centrais, com suas respectivas análises:

Quadro 03: Categorias encontradas na Base Nacional Comum Curricular

Categorias	Quantidade	Atribuições
Educação do Campo	1	Enquanto uma modalidade de ensino da educação básica.
Escolas do campo	0	Há uma única definição sobre as escolas próximas a regiões agrícolas;
Contexto rural	14	Quando retratado contexto geográfico das áreas rurais são atribuídas a dicotomia do contexto urbano e rural; bem como a menção ao termo campo/cidade; e nas habilidades de duas disciplinas.

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Em relação aos dados apresentados acima, a Educação do Campo é enquadrada no referido documento como uma das seis modalidades educativas que integram a educação básica,

atribuindo-lhe de maneira superficial. Algumas ações correspondentes a própria BNCC e aos currículos, apontamos a necessidade de adequação das suas “proposições à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas de ensino e as instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (Brasil, 2018, p. 16).

Entre as ações indicadas destacam-se: a) a contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares; b) a organização interdisciplinar desses componentes curriculares; c) seleção de metodologias e estratégias diversificadas; d) aplicação de procedimentos avaliativos; e) disponibilidade de materiais para orientação dos professores e professoras, entre outras.

Nesse sentido, a BNCC desde a sua aprovação e implementação vem desenhando um modelo educacional a ser seguido, com ações direcionadas. Quando retrata à Educação do Campo, descreve da seguinte forma: “essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização dos currículos e propostas adequadas às diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2018, p. 17). Sutilmente seus desenhos vão ganhando legitimidade, desde a imposição dos conteúdos a serem seguidos e suas respectivas habilidades, na utilização e intensificação das avaliações, inclusive das externas e quanto a formação docente vem sendo idealizada em formato de cursos aligeirados.

Segundo Barreto (2016, p. 101), ao referir-se sobre “as pesquisas sobre as políticas de formação de professores têm posto em evidência o esgotamento dos modelos vigentes, a despeito da retórica oficial e acadêmica”, sinaliza a expansão de cursos, principalmente via Educação a Distância.

Esse modelo vem refletindo na precarização das escolas públicas, na perda da sua autonomia, na desmoralização da imagem dos/as educadores/as e tantas outras situações que invalidam a educação pública. Coadunando com essa realidade, recorremos a Oliveira (2016), ao abordar os desafios entorno da profissão docente, da sua afirmação como profissionais e o sustento de sua autoridade e legitimidade social diante do avanço da agenda do capital na área da educação. Resulta-se no empobrecimento e perversão da profissionalidade docente por causa das ofensivas táticas neoliberais representadas por bancos (sistemas financeiros privados) e demais mecanismos internacionais ao projetarem os modelos educacionais nas escolas públicas.

No que se refere às escolas do campo na BNCC não foi encontrada nenhuma definição sobre essa categoria. Entretanto, por meio de uma análise minuciosa sobre as instituições educativas, evidenciamos as escolas localizadas em regiões agrícolas, sendo descrita uma orientação bem clara, que nessas escolas “as medidas agrárias podem merecer maior atenção em sala de aula” (Brasil, 2018, p. 273).

A menção as essas regiões refletem ao atual projeto educacional, quando se refere as escolas localizadas nas áreas rurais, propagando a imagem do agronegócio, dos interesses capitalistas com seus megaprojetos, propagados como “uma dimensão espacial da modernidade, na qual estes, de certo modo, assumem formas-conteúdos pelo qual essa modernidade se concretiza” (Rodrigues, et al, 2023, p. 18), e ignorando outros contextos, das escolas diversas existentes no campo.

Ao dialogar sobre as problemáticas que afetam os diferentes territórios rurais, cujos passam a ser invisibilizados na BNCC, divulga-se uma imagem única, homogênea e de um campo moderno. Diferentemente dessa compreensão errônea, intencional e limitada, Teixeira (2023), ajuda-nos a perceber como esse projeto é idealizado:

Muito embora o projeto agrário capitalista e seu caráter historicamente hegemônico remove aos *territórios rurais* característicos de um espaço homogêneo, estéril de diversidade, delimitando às margens do processo de produção e apropriação do mais-valia, a partir da expropriação e da exploração da classe trabalhadora do campo, a existência e organização do *campesinato* nos impulsiona a ultrapassar os limites das abordagens territoriais instrumentalizadas a favor do projeto do capital (Teixeira, 2023, p. 74-75).

Sabemos que há uma diversidade territorial na zona rural. Incorpora-se nesse espaço as diferentes especificidades dos povos do campo, das florestas, das águas, das minas, da pecuária e da agricultura e nos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos, extrativistas e tantos outros que integram as populações residentes nessas áreas, ou aquelas que nelas trabalham. Ignorar esse quadro demográfico e divulgar um único espaço homogêneo constitui-se uma tática de silenciamento dos povos do campo. É justamente isso que a BNCC vem promovendo, a comercialização desse espaço a partir das regiões agrícolas que concentram os interesses e projetos do agronegócio.

No que diz respeito ao contexto rural descrito neste documento, foram encontradas apenas seis citações sobre essa categoria. Assim referindo-se a delimitação geográfica das áreas localizadas na zona rural¹², com atribuições distintas aos termos urbano e rural ou campo/cidade. Notamos que essa dicotomia vem carregada de paradigmas historicamente definidos, remetendo aos espaços rurais como sinônimos de atraso e de imagens estereotipadas pela literatura com representações dos povos do campo enquanto caipiras, popularizando-os nos livros didáticos e contos, a exemplo, a figura pitoresca do “Jeca-tatu”, de Monteiro Lobato.

¹² A zona rural é uma área geográfica (unidade espacial) caracterizada pelas atividades agrárias, agropecuária, agricultura, extrativismo, entre outras. Para além desse conceito geral, recorremos a Fernandes (2012, p. 746), para ressignificá-lo, “o território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência”

Essa foi o retrato propagado por muito tempo, permanecendo uma representação negativa sobre o homem e a mulher do campo. Todavia, esse imaginário vem sendo desconstruído para dar espaços uma nova perspectiva, de percebê-los a partir dos seus direitos, do reconhecimento de suas integridades e dignidades enquanto pessoas (Cavalcanti, 2012).

Outra questão a ser evidenciada nessa análise são as raras vinculações do contexto rural às habilidades das disciplinas ofertadas na educação básica. Em duas disciplinas são abordadas as temáticas sobre esses territórios nos currículos escolares, inclusive, de forma tímida e genérica. Em Geografia e História, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental foram encontradas algumas habilidades correspondentes. A primeira aborda as questões ambientais (ciclo da água, bacias e redes hidrográficas) no contexto urbano e rural. A segunda referente as noções de lugar em que se vive (diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural). E a terceira habilidade volta-se para a identificação dos grupos populacionais (formação da cidade, município e região, e ainda, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, entre outros aspectos).

Em suma, as vagas atribuições ao contexto das escolas do campo neste documento, em sua maioria, há sempre uma relação dos objetos de conhecimento, especificando – relação campo e cidade e trabalho no campo e na cidade – e nas habilidades das disciplinas também segue essa lógica, remetendo a determinados conteúdos – características regionais, urbanas e rurais; paisagens rurais e urbanas; economia dos espaços urbanos e rurais; as culturas urbanas e rurais, – e assim por diante.

Como apontado inicialmente sobre o contexto histórico ao qual a BNCC se institucionalizou, é preciso dizer que a sua criação é permeada de controvérsias. Pois foi estrategicamente imposta após o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016, resultando no golpe de Estado liderado pela classe política conservadora, representantes dos interesses empresariais, do agronegócio e demais setores considerados tradicionais da sociedade brasileira.

Vale ressaltar que tais tentativas de imposições de poder já vinham sendo desenhadas a tempos, com ações institucionalizadas para legitimar uma educação urbanocêntrica, com reformas, medidas e concepções elitistas desde a Colonização do Brasil, como as Reformas Pombalinas, por exemplo. Como também, intensificando no período da industrialização brasileira, a partir de 1930, no período ditatorial (1964-1985). E principalmente, nos tempos atuais.

Segundo Oliveira (2020, p. 7), ao se referir esse infortúnio episódio, “no contexto da contemporaneidade, no Brasil, considerando-se sobretudo a conjuntura atual do autoritarismo, do atentado aos direitos constitucionais, de crise econômica, política e ética”, a educação pública passou a ser um alvo desses interesses, sendo mercantilizada através da BNCC.

As questões apresentadas acima refletem essa lógica do controle neoliberal nos assuntos educacionais. A estratégia foi e continua sendo a neutralização daqueles/as que são considerados diversos, retirando-os dos espaços de diálogos, dificultando as reivindicações e a garantia da permanência dos seus direitos anteriormente conquistados. O propósito do capital é apagar, ocultar essa luta, negando a existência dos povos do campo e tantos outros grupos considerados minoritários.

As raras atribuições às escolas do campo expressas neste documento refletem justamente na imposição de um currículo alheio, distante e desconectado à realidade dos povos camponeses. O foco do currículo único é a padronização, a preparação dos estudantes desde a Educação Infantil para o domínio de competências e habilidades, enquadrando-os em sistemas fechados, com avaliações e tantas outras ideias reducionistas com fins unicamente para a formatação dos/as trabalhadores/as para atender as demandas do mercado capitalista.

Segundo Arroyo (2012, p. 194), o propósito desse projeto educacional é a fragmentação dos “direitos à educação a esses reducionismos”, tendo um documento que normaliza esse tipo de conduta, um currículo que ignora as especificidades, valores, saberes e as diferentes formas de pensamento. É preciso repensar essas propostas pedagógicas e curriculares que negam a pluralidade de espaços e as relações vividas pelos estudantes:

Consequentemente reprovar, reter, desqualificar como incapazes mentais, por não dominarem no tempo predefinido essas habilidades, a milhões de crianças que tanto esperam pelo acesso e a seu direito à educação-formação plena como humanos [...] Na medida em que avança a crítica aos imaginários escolares, reducionistas da infância vão se abrindo às possibilidades de outras formas de pensar as crianças, com suas visões mais positivas (Arroyo, 2012, p. 194).

Apesar deste documento possuir esse caráter reducionista, há uma resistência, temos outros caminhos a percorrer. Portanto, outras formas de pensar as crianças-jovens-adultos, compreendendo suas formas concretas de viver, suas reais necessidades e possibilidades. Com isso, torna-se necessário pensar e elaborar propostas e currículos contextualizados que reconheçam essas diferentes vivências concretas.

No contexto mais próximo, a nível estadual temos outro documento educacional aprovado logo depois da BNCC, o Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA,

foi construído mediante uma mobilização das redes de ensino em uma rede colaborativa¹³ entre instituições educacionais, profissionais da educação e sociedade civil através de consultas públicas presenciais e em plataforma on-line. O seu objetivo central consiste em apresentar uma base curricular para as escolas públicas e privadas do estado do Maranhão para (re)elaborarem seus Projetos Políticos-Pedagógicos – PPP e planos de aula de seus docentes.

Ao analisar as primeiras abordagens expressas nesse documento, na parte introdutória faz-se uma ressalva as proposições da BNCC, bem como a sua finalidade e contribuições. Também são apresentados os conceitos de escola enquanto espaço de aprendizagem e cultura. Por fim, algumas definições de currículo. Quanto ao foco curricular evidenciado no DCTMA, ao mencionar a distribuição entre os conteúdos considerados “básicos” e aqueles da “parte diversificada”, assim reconhecendo as características regionais e locais do contexto maranhense.

Diante desse cenário, a BNCC e o próprio DCTMA passaram a regulamentar os sistemas de ensino nas respectivas redes educativas do estado do Maranhão, incorporando tais proposições com a formatação de seus documentos, planos e projetos para atender ao novo sistema educacional – foco nas competências da educação básica. Com isso, passamos a analisar nesse momento, como essas competências atravessam com as especificidades das escolas do campo, principalmente no contexto maranhense, como o currículo para essas populações é compreendido nesse referido documento.

A Educação do Campo é apresentada no sexto tópico da DCTMA, na parte correspondente às diversidades e modalidades educacionais, entre elas, educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena e educação quilombola. Na parte correspondente a caracterização do contexto do território maranhense faz-se uma descrição detalhada dos seus aspectos geográficos, sua extensão territorial, mesorregiões e microrregiões, além das questões ambientais, sua vegetação e sua riqueza natural.

Apesar de não mencionar o seu censo demográfico em sua totalidade, apresenta alguns dados sobre povos indígenas, uma população aproximadamente 15 mil indígenas, distribuídos em sete grupos étnicos diferentes. Já os povos negros maranhenses estão concentrados em 700 comunidades quilombolas, entre elas, algumas localizadas na região da baixada e próximas aos rios Itapecuru e Mearim. E os brancos declarados correspondem a 24% da população do Estado.

¹³ O DCTMA foi elaborado a partir de uma ampla mobilização das redes de ensino, uma ação colaborativa com as seguintes instituições educacionais: Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), integrando com a participação dos profissionais da educação e sociedade civil (DCTMA, 2019, p. 5).

Adentrando na análise documental do DCTMA, quando aborda as competências definidas pela BNCC no Território Maranhense, propõe as dez competências como uma perspectiva pedagógica para o desenvolvimento dos conhecimentos alinhados e demarcados por princípios éticos, estéticos e políticos.

Em seu teor, apresenta essa proposição de atividades pedagógicas a partir da articulação dos conhecimentos científicos a atitudes e distintas realidades do contexto maranhense, das instituições de ensino ao qual pertence. Entretanto, ao analisar tais proposições em um dos quadros apresentados – As competências gerais da BNCC a desenvolver – constitui-se como uma cópia suprimida, em nenhuma das dez atividades descritas há uma referência específica ao próprio contexto do estado.

No que diz respeito aos referenciais conceituais, é retratado sobre o currículo do território maranhense, o anunciando como “luzes” direcionadas para a realidade do povo do Maranhão. É justamente essa realidade que vamos analisar. Desse modo, esse mesmo currículo passa a ser construído a partir do eixo “maranhensidade”, da exploração dos aspectos territoriais, culturais e econômicos do estado do Maranhão.

De certo modo, os conceitos atribuídos ao currículo representam esse propósito, evidenciamos uma fundamentação teórica com olhares reflexivos acerca da aproximação entre os saberes científicos e o saber comum; questões sobre o currículo explícito e oculto; a compreensão voltada às múltiplas relações sobre a elaboração e execução do currículo; o currículo como resultado das interações na escola; entre outros apontamentos.

Focamos nesse momento para a análise propriamente dita, identificando como a Educação do Campo vem sendo retratada no currículo, bem como na maranhensidade proposta às redes e sistemas de ensino. A referida modalidade educativa foi retratada quatro vezes em todo o documento: na apresentação dos tópicos das seis diversidades e modalidades educacionais; em seguida, uma breve referência a sua inserção na LDB, também enquanto modalidade educativa; na seção que lhe corresponde são apresentados os dados de 2014 sobre as proporções da população urbana (59,2%) e rural (40,8%), como também, os dados do Censo Escolar de 2017 da população rural: matrículas em creches corresponde a 36,00%, em pré-escolas 44,64%, nos anos iniciais do Ensino Fundamental 44,82% e nos anos finais do Ensino Fundamental 38,68% (DCTMA, 2018).

Sobre a prática pedagógica e curricular nas escolas do campo, destacamos a seguinte definição:

Para o campo são necessárias medidas pedagógicas específicas voltadas para a lógica e a cultura do campo. A organização de tempo e espaços é necessária para o

desenvolvimento de aprendizagens como a “pedagogia da alternância”, agrupamentos diversificados e multisseriados de estudantes e recursos didáticos específicos para a zona rural (DCTMA, 2018, p. 41-42).

As práticas específicas para as escolas do campo é uma orientação legal que vem sendo resguardada em vários documentos educacionais, tendo como estratégia o reconhecimento da cultura, como o próprio documento sinaliza acima. Menciona também a Pedagogia da Alternância como fundamento para a organização dessas escolas, em tempo escola e tempo comunidade, (para as escolas de nível médio), sendo uma alternativa utilizada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA, por exemplo.

Outra questão a ser enfatizada é uma questão predominante nas escolas do campo, os agrupamentos e multisseriados, acarretado por outros agravantes não mencionados nesse documento, como: o fechamento de escolas, precariedade dos transportes escolares e a nucleação em escola-polo, principalmente, quando são transferidos para escolas urbanas.

Para dialogar com essa problemática, recorreremos a Coelho e Cavalcanti (2023, p. 282) que demonstram a continuidade do funcionamento das turmas multisseriadas no contexto maranhense “a condução do trabalho pedagógico está geralmente a cargo de apenas um/a docente, em condições de precarização e abandono, reflexo da displicência com a oferta da educação obrigatória para as populações do campo”. Quanto a nucleação como “possível resolução” dessa realidade, apontamos esse alerta:

A estratégia da nucleação é criar escolas-núcleo ou escolas-polo, eliminando as escolas multisseriadas e transportando os/as estudantes até as escolas nucleadas [...] Ao pensarmos a nucleação como uma solução somente pelo viés financeiro e técnico, desconsideramos os outros aspectos que permeiam a vida no campo: como a política, a cultura, a identidade e o trabalho camponês. A nucleação se torna a expressão da desvalorização do campo, aprofundando ainda mais a concepção de educação rural (Coelho; Cavalcanti, 2023, p. 287).

A última menção à Educação do Campo nesse documento foi na sua parte conclusiva, em que são sugeridas algumas recomendações, como a necessidade de organização de cadernos curriculares para as modalidades educativas, considerando as especificidades curriculares, e determina, que o DCTMA deve servir como base para organização desse material pedagógico.

De forma sucinta, o referido documento vem apresentando as etapas da educação básica, iniciando com as propostas pedagógicas para a Educação Infantil. Enfatiza-se essa etapa educativa a partir das garantias legais¹⁴ possibilitando ao ensino infantil um cenário de direitos.

¹⁴ Os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (Lei nº 9.394/1996), como também as Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI e tantos outros documentos específicos, a Política Nacional de Educação Infantil (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, Plano Nacional de Educação 2014-2024 e por último, com a BNCC com suas preposições.

O Ensino Fundamental, por sua vez, apresenta-se as Áreas de Linguagens a partir dos seus componentes curriculares – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; em seguida, a Área de Matemática; Área de Ciências da Natureza; Área de Ciências Humanas – História e Geografia; e a Área de Ensino Religioso.

Ambas as áreas possuem algumas definições conceituais correspondentes a cada disciplina, tanto para os anos iniciais, como para os anos finais. Também apresenta os seus respectivos procedimentos pedagógicos e metodológicos, conceito de avaliação e a organização curricular sistematizada em quadros detalhando a prática de linguagem – eixos e campos; os objetos de conhecimento, as habilidades e algumas atividades sugeridas.

Desse modo, a partir das proposições apresentadas no DCTMA passamos a analisar como as propostas pedagógicas e curriculares foram direcionadas ao contexto das escolas do campo, constatamos que nas disciplinas de Geografia e História há uma direta relação com os conteúdos sobre a realidade do campo.

Assim como na BNCC, esses conteúdos são sempre atrelados aos termos urbano e rural ou campo/cidade, sendo identificados em nove situações distintas, principalmente nas Unidades Temáticas e habilidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os objetos de conhecimentos de Geografia retratados destacam-se, “o modo de vida das crianças em diferentes lugares e regiões do Maranhão” – 1º ano; “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município: semelhanças e diferenças” – 3º ano; “O mundo de trabalho: produção, circulação e consumo” – 4º ano, entre outros. E de História, “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município: semelhanças e diferenças” – 3º ano; e “Trabalho no campo e na cidade” – 4º ano.

As proposições apresentadas em cada uma dessas unidades temáticas com suas respectivas habilidades são voltadas para a realização exposição fotográficas, oficinas, rodas de conversas, entrevistas, pesquisas bibliográficas, aulas de campo, entre outras sugestões para cumprir a finalidade de cada habilidade indicada.

Diante desse contexto, fica evidente que a BNCC e o DCTMA, reforçam a ideia do currículo comum a todos os estudantes da educação básica e a sua complementação com a “maranhensidade”, correspondendo a parte diversificada. Entretanto, no que diz respeito à Educação do Campo enquanto uma modalidade educativa, a garantia da sua oferta, do reconhecimento de sua especificidade e dos direitos aos povos do campo, ainda permanece inerte, a passos lentos, apesar do conjunto de leis já conquistadas e outras por conquistar.

Apresentamos na sequência a pesquisa de campo realizada no Polo Alto Alegre dos Maranhenses, a partir de uma intervenção com a pesquisa participante em escolas camponesas.

4 QUE-FAZERES EDUCATIVOS NO POLO ALTO ALEGRE DOS MARANHENSES

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Freire, 1996)

Os que-fazer-se educativos da presente pesquisa são referenciados no pensamento freiriano, no sentido de enfatizar a relação entre ensino e pesquisa como aspectos indissociáveis. Assim como descrito na obra de Freire e Nogueira (1993), quando dialogam a respeito da prática educativa numa perspectiva da educação popular, compreendem que o saber sistematizado deve vincular o “saber-fazer” próximo aos grupos populares.

A imersão feita com a pesquisa participante direciona-nos para a canção “Passos do Saber”, de Marcinha, numa mística popular feita no chão do assentamento pesquisado: “Quantos saberes vêm do viver? Quanta alegria nos traz um saber? Educar, saber amar, uma sociedade poder transformar”. Com essa mensagem apresento-vos uma jornada ao qual fiz-me presente ao longo da pesquisa, como educador-pesquisador, doravante passamos a conhecer a partir de agora o universo da pesquisa.

Que essa prática educativa seja construtora de novos conhecimentos a partir de situações reais, de forma crítica e participativa. Com isso, neste capítulo objetivamos analisar a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão, especificamente, no Polo Alto Alegre dos Maranhenses.

Nesse cenário, procuramos enfatizar na pesquisa de campo as buscas e reprocuras desenvolvidas no contexto pesquisado, levando em conta suas principais características. Inicialmente anunciamos o lócus e os/as sujeitos/as da pesquisa, evidenciando o chão pesquisado. Em seguida, apresentamos a análise do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses, tendo em vista a sua relação os princípios da Educação do Campo. Além disso, evidenciamos os resultados da pesquisa a partir da entrevista semiestruturada, da observação participante e das rodas de conversa.

4.1 Conhecendo e anunciando o lócus e os/as sujeitos/as da pesquisa

A pesquisa de campo é uma etapa crucial, pois é aqui que estabelecemos o encontro entre a teoria e a prática, a busca da totalidade concreta (Kosik, 1976, p. 43). Com base nessas

afirmações, compreendemos que “o conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita”, descreveu o autor. Desse modo, procuramos identificar o lócus da pesquisa, bem como as descobertas feitas a partir do contexto pesquisado.

Os que-fazer educativos são encontrados numa relação dialógica, contínua e reflexiva, tendo como base um contexto específico. Por isso, escolhemos o Polo Alto Alegre dos Maranhenses para ser o lócus dessa pesquisa, a partir dessa escolha realizamos uma busca contínua, repercurando os principais aspectos que permeiam a realidade em evidência, bem como as experiências e vivências dos/as sujeitos/as que a integram.

Dessa maneira, vamos a conhecer e anunciar o referido polo que está localizado no município de Coroatá, Maranhão, com uma distância de 36 (trinta e seis) quilômetros até a sede municipal, pertence territorialmente a zona rural. O município de Coroatá, estado do Maranhão está localizado na mesorregião leste maranhense e na microrregião de Codó, integrando à Região dos Cocais. Sua sede encontra-se à margem esquerda do Rio Itapecuru, com uma distância de 260 quilômetros de São Luís, capital estadual. De acordo com os dados do IBGE (2022), a população atual dos habitantes coroaense é 59.566 pessoas.

Os aspectos educacionais do referido município são regidos sob a Lei Nº 15/2022, sancionado no dia 5 de outubro de 2022, objetivando a criação e organização do Sistema Municipal de Ensino e dando outras providências. Assim, no que diz respeito a organização da educação básica de Coroatá, há uma distinção geograficamente entre as escolas, organizando-as entre escolas urbanas e escolas do campo.

As escolas do campo, possuem uma Coordenação Geral, coordenadores distribuídos entre os macro polos e coordenadores de polos. Essas escolas estão estruturalmente organizadas em 15 (quinze) polos, com um total de 47 (quarente e sete) escolas camponesas e 4.095 (quatro mil, noventa e cinco) educandos/as matriculados/as nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, ambas organizadas nas modalidades educativas da Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE¹⁵; Educação Integral: Programa Municipal de Educação Integral – PROMEI e na Educação de Jovens Adultos e Idosos – EJA.

¹⁵ Na seara dos direitos à população do campo, a luta por uma educação específica também significa uma luta pela inclusão. É imprescindível que as políticas públicas sejam efetivadas na prática, mediante a oferta de espaços, recursos didáticos adequados, metodologias de ensino inclusivas e profissionais especializados. No Polo Alto Alegre dos Maranhenses, nos últimos anos houve essa conquista, um avanço quanto a concretização do ensino inclusivo nas escolas do campo, desde a acessibilidade, ao atendimento especializado de forma individualizada por profissionais efetivos, aprovados no último concurso público, em 2019 com vagas para intérprete de Libras e dois professores de AEE.

Figura 1 - Imagem da fachada da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses



Fonte: Acervo da Pesquisa (2023)

A Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses é a sede do referido polo, atende educandos/as da Educação Infantil (nível I, II e III), Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, e ainda, por meio das modalidades do AEE, PROMEI e EJAI, nos turnos matutino, vespertino e noturno. É nessa instituição de ensino que oficialmente são documentadas as matrículas, rendimentos escolares e demais informações administrativas do polo.

As demais instituições de ensino anexas: a Escola Municipal Santo Antônio dos Maranhenses, localizada na comunidade Santo Antônio dos Maranhenses oferta os cursos de Educação Infantil (nível I e II), no turno matutino e Ensino Fundamental (1º e 2º ano) no turno vespertino:

Figura 2 - Fachada da Escola Municipal Santo Antônio dos Maranhenses



Fonte: Acervo da Pesquisa (2023)

A Escola Municipal Santana III, localizada na comunidade Jacamim, oferta os cursos Educação Infantil (nível II e III) e o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental no turno matutino e 3º ao 5º ano) no turno vespertino, ambas as turmas são multisseriadas:

Figura 3 - Fachada da Escola Municipal Santana III



Fonte: Acervo da Pesquisa (2023)

E a Escola Municipal Capa Bode, localizada na comunidade Capa Bode oferta apenas o curso de Educação Infantil (nível II e III) no turno vespertino, também de forma multisseriada:

Figura 4 - Fachada da Escola Municipal Capa Bode



Fonte: Acervo da Pesquisa (2023)

Ressaltamos a quantidade de educandos/as matriculados/as, um total de 378 estudantes. Suas matrículas são realizadas nas escolas próximas às comunidades que residem, principalmente nas turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quando não há turmas ofertadas nas anexas há uma transferência destes/as para a escola sede.

No que diz respeito à estrutura física dessas escolas, a sede por exemplo, é mais estruturada, por receber mais alunos possui 8 (oito) salas de aulas, 01 (uma) sala do AEE, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) diretoria, 01 (uma) cozinha, 01 (um) depósito, 03 (três) banheiros e 02 (dois) pátios descobertos.

Já as anexas, seguem uma estrutura basicamente padrão, com 01 (uma) ou 02 (duas) salas de aulas, 02 (dois) banheiros e 01 (uma) pequena despensa. Todas possuem iluminação elétrica, água canalizada e rede de internet. Quanto a ventilação e climatização, todas as salas possuem ventiladores, algumas já possuem ar condicionado.

O polo possui na sua brevidade pouco mais de 23 (vinte e três) anos de atuação, foi construído o primeiro prédio escolar em 2000, anteriormente as aulas eram realizadas em barracões¹⁶, que foram substituídos gradativamente.

Figura 5 - Barracão localizado na comunidade Tatu Cavou, em 2017



Fonte: Acervo da Pesquisa (2023)

¹⁶ Os barracões cobertos de palha de babaçu, cercados por paredes talos, piso de barro e tantos outros aspectos que configuram um espaço escolar em condições precárias eram comumente utilizados em meados dos anos 90, prevalecendo em algumas comunidades pequenas até alguns anos atrás. Atualmente, os barracões estão proibidos, oficialmente, os estudantes foram transferidos para escolas-polos mais próximas de suas residências, utilizando como transporte carros pau-de-arara.

A oferta da educação pública era bastante limitada, predominando elevados índices de analfabetismo, presença de professores leigos e precarização do ensino e consequentemente, da qualidade de vida dos povos do campo. Essa realidade refletiu em algumas iniciativas consideradas determinantes para a superação desse quadro, a participação da Igreja Católica de Coroatá, por meio das iniciativas dos padres, do primeiro bispo Dom Reinaldo Pünder e demais líderes religiosos e das Comunidades Eclesiais de Base – CEB's, idealizando a criação da Escola Família Agrícola – EFA¹⁷ em 4 de outubro de 1987, inicialmente ofertando aulas de alfabetização para as populações das comunidades rurais pertencentes à Diocese de Coroatá.

O Polo Alto Alegre dos Maranhenses está em uma região que integra algumas comunidades marcadas pelos conflitos agrários, portanto, pela luta e conquista de um povo, como evidenciado na Saga dos Maranhenses¹⁸, iniciada ainda na primeira década do século XX.

A luta e resistência dos/as trabalhadores/as rurais dessas comunidades foi crucial para o acesso à Reforma Agrária. Antes da desapropriação das terras consideradas de “herança”, cujas foram griladas e comercializadas para os imigrantes cearenses e piauienses, assim intensificando os embates por mais de quatro décadas.

Vale ressaltar que a demarcação das terras (grilagem), teve apoio político e jurídico, tanto da promotoria, cartórios e de grupos políticos locais contribuindo para a “legalização das terras” ao falso proprietário, que posteriormente resolveu vendê-las e os imigrantes passaram a expulsar os maranhenses, gerando intensos embates, violências e tantos outros tipos de violações, como torturas, estupros, maus tratos, incêndios nas casas e até mortes.

Apesar do apoio político e da justiça para os fazendeiros, “os herdeiros” da terra continuaram lutando, resistindo e procurando meios para garantir seus direitos. A atuação da Igreja Católica em prol das famílias afetadas pelo poderio dos fazendeiros foi determinante. Dessa vez, a população desprovida de direitos passou a ter proteção, o bispo, os padres, leigos e demais fiéis tiveram que intervir para conter os conflitos, conscientizando e apoiando a luta pela permanência no território.

Em 1982, com “a participação direta do então bispo, Dom Reinaldo Pünder, e da missionária, Dorathy Stang, estes que mediarão um acordo para a desapropriação das terras,

¹⁷ A Escola Família Agrícola foi implementada pela Diocese de Coroatá no Centro de Nossa Senhora da Piedade, conhecido popularmente, como “Morro da Piedade”, era baseada na Pedagogia da Alternância com ações voltadas à alfabetização associadas as práticas agrícolas, engajamento social, espiritualidade e ecologia. Ao longo de 21 anos desenvolveu um trabalho pedagógico diferenciado, oportunizando aos povos do campo o direito à educação. Encerrou suas atividades em 2008 a partir da construção das escolas públicas municipais nas comunidades rurais.

¹⁸ A Saga dos Maranhenses consiste em um relato histórico da luta pela terra nas comunidades Juçaral, Guaribarral, Olho D'Água do Vitor, Barrinha, Descabela e Bento, atual Alto Alegre dos Maranhenses.

finalizando assim a luta que durou de 1940 a 1984” (Silva, 2021). No ano seguinte, foi realizado o processo de desapropriação das terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, criando o Projeto de Assentamento Santana III.

É dentro desse contexto que surgiram as comunidades que integram o Polo Alto Alegre dos Maranhenses. A história dessas comunidades foi e continua sendo caracterizada pelas relações com a terra, através da resistência a um território “herdado” pelas primeiras famílias maranhenses que ali residiram no início do século XX.

A permanência nesse território resulta a um sentimento de pertencimento, de valorização dos costumes, das tradições, das manifestações culturais que foram e continuam sendo realizadas. Além desses aspectos históricos, destacamos também os fatores geográficos (ambientais) dessa região, a presença predominante de matas nativas para a produção da agricultura familiar em um território considerado coletivo, sem cercas e propriedades privadas (lotes divididos entre os assentados), como acontece na comunidade Santo Antônio dos Maranhenses. As matas são preservadas, utilizando parte dela para o cultivo de mandioca, arroz, feijão, entre outros alimentos e a criação dos animais (gado) é conhecida como “boi de corda”.

Já em outras comunidades próximas, a decisão é outra, as famílias assentadas dividiram seus lotes para poderem criar os animais de pequeno, médio porte em quintas e currais (confinamento) e com uso pastagem. A produção de alimentos acontece de forma consorciada com a expansão dos pastos e com o extrativismo do babaçu. Outra forma de garantir a subsistência familiar é por meio da caça de animais silvestres e da pesca nos rios Pirapemas, Itapecuru, nos lagos e igarapés.

O envolvimento dos/as partícipes da pesquisa, a começar pelo Coordenador Geral da Educação do Campo que foi entrevistado a partir de um diálogo acerca da política educacional voltada às escolas camponesas no município em questão. A pesquisa de campo no Polo Alto Alegre dos Maranhenses foi institucionalmente autorizada pela Secretaria Municipal de Educação por meio da Carta de Anuência devidamente assinada pela responsável do polo.

Através da observação participante nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a rotina, o funcionamento das escolas e a análise do Projeto Pedagógico foi realizada com anotações no Diário de Itinerância para ajudar na sistematização da pesquisa. Foi a partir dessas vivências que fui seccionando os partícipes dessa pesquisa, sondando suas disponibilidades e interesses em dialogar sobre a Educação do Campo.

Conforme acordado inicialmente, todos/as os/as partícipes concordaram em participar da pesquisa. Respeitando os aspectos éticos firmados no TCLE, suas identidades foram preservadas, assim definindo suas atribuições e/ou representações, as respectivas identificações

foram sinalizadas com as iniciais dos nomes abreviados, evidenciando apenas o último sobrenome: a começar pelo educador-pesquisador, sendo identificado como, M. F. de Sá¹⁹, o Coordenador Geral como W. R. B. Rodrigues; a Gestora Escola: M.S.D. Reis; Coordenador do polo: M. C. Mendes; Supervisora pedagógica: M. R. V. da Costa; Educadores: E. B. Lobo; F. F. Araújo; A. J. S. Santos; J. D. C. Viana; F. A. Araújo; D. L. Ximenes; Funcionários: M. A. P. Reis e M. S. Paixão; Pais: Z. S. Reis e M. L. Souza; e por último, representantes dos movimentos sociais: D. Reis e J. V. M. S. Reis.

4.2 Análise do Projeto Pedagógico da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses

Conhecer o chão dos “maranhenses” tornou-se necessário compreendendo as suas especificidades, bem como as questões históricas, geográficas, econômicas, culturais, enfim, os aspectos inerentes a esse contexto. Procuramos resgatar a historicidade desse território, cuja é pouco discutida, explorada e contextualizada nas escolas e demais espaços de convivência e socialização. Até mesmo no Projeto Pedagógico há poucas informações voltadas à história local.

Na parte da identificação e caracterização da unidade escolar são apresentadas as comunidades que integram o polo, como também as questões socioeconômicas, culturais e religiosas, e ainda, algumas informações burocráticas que respaldam o seu funcionamento. Nesse documento faz uma menção a origem da escola, detalha os aspectos relacionado a estrutura física do prédio escolar. Apresenta a equipe docente, os demais profissionais da educação e a distribuição dos educandos por turmas e níveis de ensino.

Entretanto, é evidente que os aspectos regionais estão descritos de forma limitada, sem a devida exploração da diversidade existente, dos registros históricos poucos aprofundados. É de vital importância que o Projeto Pedagógico dessas escolas reconheçam as especificidades locais, registrem mais informações inerentes ao contexto do seu entorno.

O contexto escolar é resumidamente definido na apresentação do Projeto Pedagógico (2023-2024. Conforme está escrito nesse documento, diz que sua finalidade consiste em “proporcionar a busca pela identidade da escola, bem como o comprometimento na construção

¹⁹ O educador-pesquisador M. F. de Sá possui uma participação ao longo da pesquisa, desde os apontamentos teóricos até a pesquisa de campo, sobretudo, na entrevista semiestruturada, na observação participante e rodas de conversa com diálogos pontuais, assim realizando intervenções com indagações e apontamentos direcionados as proposições para as escolas do campo, a partir das temáticas extraídas no chão do contexto pesquisado (palavras geradoras), problematizando-as e construindo alternativas para a promoção da Educação do Campo.

de uma sociedade mais humana e democrática”. Situa também a importância do planejamento enquanto “um ato coletivo e a escola como um lugar para a construção dos conhecimentos”.

Em relação a esses apontamentos contemplados no documento, é preciso que a missão, portanto, a filosofia da escola não se limite apenas a palavras escritas, sem a sua devida compreensão e execução. É fundamental que a escrita de um documento como esse se aproxime do contexto local, dos anseios de quem o escreve, internalizando as demandas do lugar, ou seja, deixando-o, de fato, a “espelho da escola”, refletindo a própria realidade.

No que diz respeito a relação escola-comunidade menciona a aproximação entre escola e o contexto ao qual está inserida. A pretensão é “propiciar o conhecimento da história do nosso aluno, da história de seu contexto familiar, os costumes e os valores culturais de sua família” (Projeto Pedagógico, 2022, p. 21).

Em alguns trechos é possível identificar outras definições que reforçam as atribuições da escola como “um local privilegiado de reunir grupos bem diferentes” (p. 25). Dessa forma, entre os objetivos estabelecidos e registrados, destacamos as seguintes proposições elaboradas a serem desenvolvidas: o currículo deve ser relacionado a – “vivência, cotidiano do aluno” – “a exploração da realidade local”, alinhando a outros contextos – “aos saberes populares e aos saberes científicos”.

É notória a importância dessas informações registradas no principal documento da escola, pois o mesmo passa a nortear o seu funcionamento. O conhecimento da história local, bem como o respeito às diferenças é imprescindível, pois quanto se aproxima essas intenções junto ao currículo escolar, que por sua vez, também precisa valorizar a vivência local, há uma lacuna existente, a citar, os livros didáticos e demais orientações curriculares não contemplam essas especificidades mencionadas acima.

Para melhor compreensão acerca dos conteúdos que são aceitos e daqueles que são menosprezados, Sacristán (2013, p. 23) revela-nos:

Aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto como no futuro. Não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis [...]

A inquietação quanto ao currículo posto, orientado por normas que visam a padronização do saber deve ser feita constantemente. As escolas do campo são alvos dessa lógica universal, com a imposição de conteúdos considerados clássicos, a serem perpetuados. Há outras possibilidades. É preciso valorizar os conteúdos locais, dialogar com diferentes saberes.

A cada dois anos o Projeto Pedagógico é atualizado, sua vigência é de 2023 e 2024. Entretanto, a cada início do ano letivo é realizado um momento para discussão e atualização do mesmo. Durante o planejamento bimestral faz-se a apresentação do Calendário Escolar, a gestão escolar e coordenação pedagógica, juntamente com os/as educadores/as e demais funcionários/as passam a discutir as estratégias para atingir as metas idealizadas a cada ano.

Nesse espaço de planejamento é trabalhado o Plano de Gestão Escolar com ações específicas, como uma revisão e atualização do PP em evidência. São apresentadas algumas práticas alfabetizadoras (construção de jogos pedagógicos de alfabetização e letramentos), a implementação da proposta curricular de acordo com a BNCC, projetos de leitura e ações voltadas para a promoção da gestão democrática (encontros entre pais e mestres por meio do “plantão pedagógico”). Discute-se também outros assuntos correspondentes ao funcionamento escolar, questões administrativas e burocráticas. Dito isso, o planejamento é realizado a cada 50 dias, assim realizando 04 encontros durante o ano letivo.

Em relação a proposta pedagógica da Educação do Campo alinhada ao Projeto Pedagógico do referido polo, as orientações expressas nos principais documentos norteadores da educação básica encontram-se, ainda, alheias a realidade pesquisada. Dessa maneira, a Educação do Campo é pouco discutida, sem estudos acerca dos conceitos e práticas educativas alinhadas a essa modalidade. Suas diretrizes são praticamente inexistentes, sem a sua aplicabilidade na prática. Outra constatação é relativa aos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, suas metas e estratégias decenais encontram-se distantes da sua efetivação.

Além destes já citados, pontuamos outros documentos que estão relacionados ao funcionamento das escolas do campo, sobretudo, com orientações diretas a serem discutidas, registradas e executadas através do Projeto Pedagógico, como a BNCC e o DCTMA. Notadamente, esses dois últimos documentos normativos são estrategicamente divulgados, controlados e executados nas escolas com o foco em competências e habilidades a serem atingidas.

Nesse sentido, as orientações expressas nos documentos possuem uma proposta voltada para “a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho”, prevalecendo as aulas roteirizadas e atreladas a plataformas de ensino criadas pela iniciativa privada. Tanto a BNCC e o DCTMA, são dois instrumentos curriculares voltados para a homogeneização dos conteúdos, priorizando a disseminação dos conteúdos considerados “neutros”, todavia, possuem um alto teor de intencionalidade – a reprodução do capitalismo – a imposição de uma visão neoliberal nas escolas públicas brasileiras.

Em suma, a proposta pedagógica da Educação do Campo vem sendo escanteada ao longo dos anos, é pouco discutida dentro dos espaços escolares. Há também o afastamento, propositalmente, dos Movimentos Sociais para que não haja debates e iniciativas voltadas para a formação humana com base na luta social e cultural. O intuito é evitar esses espaços de reflexão e discussão, deixando de lado as diferentes formas de pensamentos, bem como o ocultamento das diversidades existentes do lugar em que vivem.

Torna-se necessário que os Projetos Pedagógicos das escolas do campo tenham esse caráter singular, contemplando as especificidades locais, as diferentes manifestações culturais e as relações estabelecidas com a terra e com o trabalho no campo. É preciso que esse documento possa dialogar com as diferenças existentes, evidenciando a Educação do Campo, os desafios e as possibilidades para melhorar a realidade das escolas camponesas.

Portanto, esses documentos escolares possam ter a liberdade para produzir discussões. Outras, vinculadas as demandas do contexto ao qual as escolas estão inseridas. Que a cultura coroaense seja retratada a partir de suas singularidades, respeitando as diferentes manifestações culturais existentes. Que a Educação do Campo seja retratada para além de índices educacionais (estatísticas) e “progressos” com visões institucionalizadas refletidas pelas avaliações externas.

A efetivação das diretrizes curriculares da Educação do Campo é uma luta contínua, a começar pela garantia da dignidade humana nessas escolas. Reivindicamos o acesso aos direitos básicos que ainda demoram a chegar, como orientações pedagógicas específicas, investimentos nas escolas do campo, na merenda e transporte escolar, entre outros benefícios a serem concretizados.

4.3 Um diálogo através da Entrevista Semiestrutura com o Coordenador Geral da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão

As questões mobilizadoras da entrevista buscavam aprofundar um diálogo acerca da Educação do Campo enquanto uma política pública educacional específica. Inicialmente fiz uma breve abordagem do conceito da Educação do Campo, das principais leis aprovadas para compreender o processo de implementação das diretrizes curriculares no município de Coroatá. Além desses apontamentos conceituais e históricos, a entrevista com o Coordenador Geral da Educação do Campo buscou uma compreensão acerca das orientações pedagógicas voltadas as escolas camponesas, como também sobre a relação entre escola, movimentos sociais e comunidade.

Os demais questionamentos foram direcionados quanto à formação específica dos/as educadores/as do campo, sobre a proposta curricular e projetos político pedagógicos e ainda, relacionando-os à realidade camponesa. Dialogamos sobre adequação curricular, a respeito da relação entre currículo escolar aos saberes e fazeres populares enquanto possibilidades a serem desenvolvidas nas escolas do camponesas.

Tais provocações abriram os caminhos dessa pesquisa, no sentido de compreender a política educacional da rede municipal de ensino, as orientações oriundas da Secretaria Municipal de Educação para com essas escolas, afim de detalhar como foram implementadas na prática essas diretrizes curriculares específicas ao departamento pedagógico da Educação do Campo.

A entrevista semiestruturada foi realizada na Secretaria Municipal de Educação de Coroatá, na sala de Departamento da Educação do Campo, de início realizei uma conversação preliminar sobre a temática da pesquisa, tendo em vista a socialização dos objetivos e procedimentos metodológicos a serem utilizados durante a pesquisa de campo. A identificação do Coordenador Geral será definida como W. R. B. Rodrigues, o mesmo é formado em Licenciatura em Pedagogia e Filosofia, possui especialização em Alfabetização em séries iniciais e em Gestão e Coordenação Pedagógica. É educador efetivo da rede municipal de ensino há 16 (dezesesseis) anos, está exercendo a função de coordenador geral há 4 (quatro) anos, mora no bairro da cidade, Jordão, Coroatá, Maranhão.

Após a apresentação dos dados profissionais, a primeira pergunta buscou uma definição sobre Educação do Campo. Conforme a resposta obtida, o Coordenador Geral trouxe o seguinte conceito: *“A Educação do Campo pode ser definida como uma educação voltada para os alunos camponeses, que deve ser primordialmente elencadas as peculiaridades da zona rural dentro do currículo escolar”*.

Além desse conceito, foi acrescentado de forma espontânea alguns desafios vivenciados, como as dificuldades quanto ao transporte escolar (a permanência dos carros pau de arara), apesar dos avanços já conquistados. Essa discussão será apresentada ao longo dessa entrevista, como tantas outras questões desafiadoras que interferem no desenvolvimento das escolas camponesas.

No que diz respeito a definição relatada acima, a Educação do Campo pode ser compreendida como uma educação voltada aos sujeitos/as do campo, com práticas educativas condizentes com as peculiaridades da zona rural. Conceitualmente, essa compreensão construída a partir das experiências dos próprios povos camponeses, em meio a um movimento

dinâmico, participativo e reflexivo que resultou no “batismo” de uma outra perspectiva de educação, na qual emerge da própria realidade.

Conforme Caldart (2009, p. 39), atribui o “batismo” da Educação do Campo, “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. Desde a sua gênese, alguns avanços foram conquistados, mas também ainda persistem inúmeros desafios, como a questão do transporte escolar, como relatado inicialmente pelo entrevistado.

É nesse movimento contínuo que a Educação do Campo vai se constituindo, pois a mesma emergiu de uma problemática, portanto de contradições e tensões existentes. A ausência de políticas públicas educacionais para o povo que trabalha e vive no/do campo tornou-se uma das pautas de lutas dos movimentos sociais por uma educação específica, crítica e problematizadora, capaz conscientizar os seus partícipes, tornando-os protagonistas no processo educativo.

Em relação às Diretrizes Operacionais para as Educação Básica nas Escolas do Campo, institucionalizadas pela Resolução N° 1, de 3 de abril de 2002, a sua implementação no município de Coroatá é o cerne dessa pesquisa, em razão disso, faz-se necessário conhecer como foram incorporadas essa política de Educação do Campo, conforme resposta obtida pelo entrevistado:

A implementação dessas diretrizes em Coroatá foi efetivamente ainda maior a partir de 2004. Nesse período tivemos um avanço muito grande quanto a melhoria das escolas do campo, principalmente no período de 2009 a 2012 tendo como Secretário de Educação Odair José, com a implementação das salas de informática nas escolas da zona rural, a implementação e a continuidade da Escola Agrícola de Coroatá. (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

Uma das informações apresentadas sobre a Escola Agrícola do município, construída no bairro Vila Cilene para receber os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, funcionando por um breve período (gestão Rômulo Augusto Trovão Moreira – 2002 a 2005). Atualmente o espaço é destinado como depósito dos livros didáticos e central da merenda escolar do município. Além da EFA, também foram listados outros avanços, como “*a substituição das escolas de barracão com a construção das escolas de alvenaria. Atualmente não existem mais barracão escolar*”, disse o Coordenador Geral.

Notamos que a partir da implementação das referidas diretrizes a nível nacional, no município são evidenciados alguns marcos temporais, principalmente a partir de 2004. Outro período em destaque foi entre os anos de 2009 a 2012 (gestão Luís Mendes Ferreira). Nas respectivas datas houve uma mudança significativa na rede municipal de ensino, pois as escolas

do campo passaram a receber investimentos na estrutura física, como as salas de informática e ainda, na continuidade da Escola Agrícola de Coroatá.

Além disso, evidenciamos outra mudança a partir da legislação educacional, a substituição das escolas de barracão por escolas de alvenaria. Os barracões foram reproduzidos por décadas, com as aulas funcionando em casas de palhas e com professores/as leigos/as.

Esse cenário reflete justamente na ausência de políticas públicas específicas para as escolas do campo. Ressalta-se quando existia qualquer tipo “serviço público”, era configurado sob o paradigma urbano. Com base nos apontamentos de Arroyo (2007), que nos ajuda a refletir sobre o descaso governamental, cujo é idealizado pela lógica neoliberal, que por sua vez, visa a desconstrução da cultura do campo, homogeneizando-a com a expansão das políticas e normas generativas.

Sabemos o quão importante são os avanços na legislação brasileira. A educação como um direito de todo cidadão precisa atingir a universalização do ensino, contemplando a todos. Por outro lado, tais direitos universais não podem suprimir as diferenças. Por isso, é preciso reconhecer e reafirmar os direitos específicos dos/as educandos/as do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo configuram-se como uma legislação específica, vejamos:

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão (Brasil, 2001, p. 7).

A promoção dos direitos aos estudantes do campo, seja pelo reconhecimento do respeito às diferenças, aos princípios de igualdade e pela garantia de práticas educativas inclusivas deve sobrepor a substituição dos barracões escolares, para além de escolas de alvenaria. A rede municipal de ensino precisa reconhecer os povos do campo como sujeitos de direitos específicos, com a oferta de escolas condizentes e adequadas à vida dos povos do e no campo.

Permeando o contexto histórico da Educação do Campo a nível nacional e local, frisamos que a conquista de uma legislação específica voltada às escolas camponesas, no município de Coroatá, é possível resgatar a origem das diretrizes implementadas nessa modalidade educativa (aprovada há mais de duas décadas), assim identificando como está sendo compreendida nos dias atuais. Ao analisar o contexto dessa conjuntura política constatamos as rupturas conceituais existentes, há distinções entre educação rural e educação do campo nesse município:

Existiram nesse município as EFAS que foram primordialmente nascidas através da Igreja Católica [*Diocese de Coroatá*], visando o processo de alfabetização dos alunos da zona rural que havia elevados índices de analfabetismo. Daí em diante foram surgindo métodos de ensino voltados para a educação camponesa. Quanto à educação rural, em Coroatá não utilizamos essa nomenclatura. Utilizamos de fato o termo Educação do Campo, voltando ao período histórico da gestão municipal de Luís da Amovelar e do Secretário de Educação Odair José, na época, que realizaram uma revolução na construção de escolas de alvenaria, inclusive, a mudança da nomenclatura para Educação do Campo se deu com a implementação e aprovação na Câmara Municipal. Houve em determinado momento a necessidade de atualização desse nome para receber recursos federais (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

A mudança dos termos “educação rural” para “educação do campo” pode ser caracterizada pela força da lei, diante das exigências legais que determinavam a atualização da nomenclatura. Acreditamos que as experiências da Escola Família Agrícola – EFA, da Diocese de Coroatá, fundada em meados da década de 80 contribuiu significativamente para a expansão da Educação do Campo no município, através da Pedagogia da Alternância. As atividades desenvolvidas na EFA germinaram novas compreensões de ensino, com práticas educativas associadas às práticas agrícolas.

De acordo com Silva e Silva (2023), a Educação do Campo é fruto das experiências da Pedagogia da Alternância iniciadas em 1930 na França e no Brasil em 1960. Posteriormente avança-se no sentido de germinar os primeiros ensaios de um novo paradigma em 1990. O surgimento da Educação do Campo é “pautado na agenda da política educacional, pelos movimentos sociais camponeses, no contexto da luta pela terra e por reforma agrária, nesse período”, pontuaram os autores.

No contexto municipal, em Coroatá, a luta pela terra e pelo direito de permanecer nela tornou-se uma das pautas prioritárias da Igreja Católica, dos movimentos sociais e sindicais. A permanência dos povos camponeses dar-se pela luta da Reforma Agrária e pelos demais direitos considerados básicos, como: educação, saúde, previdência social, entre outros.

O Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais – STRR desse município, assim como outros grupos e movimentos tiveram forte atuação na luta em defesa da construção de escolas de alvenarias e na legitimação dessa modalidade educativa, sendo aprovada na Câmara Municipal de Coroatá.

A Educação do Campo passou a ser oficialmente nomeada nesse município mediante a criação de uma lei municipal, após uma consulta pública foi sancionada. Concluindo essa compreensão o Coordenador Geral afirmou: *“Essas consultas públicas são muito salutaras, inclusive para a mudança dos nomes das escolas do campo, que tem nomes bem surreais”*. As escolas recebem os nomes dos povoados, algumas já passaram por mudanças, recebendo nomeações de personalidades locais (homenagem). As demais continuam nomeadas com a

referência do lugar: Escola Municipal Vai Quer Quer; Escola Municipal Barriguda, Escola Municipal Escondido, Escola Municipal Capa Bode, Escola Municipal Pau de Estopa, entre outras.

A organização e funcionamento das escolas do campo nesse município é subsidiada pela Secretaria Municipal de Educação. Como evidenciado anteriormente, existem 47 (quarenta e sete) instituições escolares distribuídas em 15 (quinze) polos. Ao questionar o Coordenador Geral sobre os documentos oficiais da rede municipal de ensino que norteiam o funcionamento dessas escolas, ele relatou:

Na Educação do Campo temos efetivamente 47 escolas ativas, que de fato funcionam, *[nos últimos anos algumas foram fechadas devido a diminuição das matrículas]*. Temos os documentos que são norteadores os Regimentos Internos, que estão passando por um processo de atualização. Temos também as Propostas Pedagógicas, gostaria de frisar que todas as escolas do campo possuem suas respectivas propostas pedagógicas atualizadas, inclusive essa atualização é feita anualmente, pois é uma premissa do Ministério da Educação. Nós inovamos em Coroatá, Coroatá é umas das poucas cidades maranhenses que têm os PGEs, que é o Plano Gestor Escolar que são as diretrizes e os objetivos os quais as escolas em um período de 2 anos precisam planejar, executar e atingir os objetivos em relação tanto as partes estruturais como as partes técnico, administrativo e pedagógico. Temos também o Planejamento Estratégico que é a junção de tudo isso, é um documento oficial feito pelos técnicos da Semed em comunhão com as equipes gestoras e as comunidades escolares que norteiam tudo que acabei de mencionar em relação a organização do sistema de ensino (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

Os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas do campo são os principais instrumentos utilizados. O Regimento Interno está em atualização, pois encontra-se defasado. Desde as orientações do Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA, elaborado em 2019 e posteriormente propagando nas instituições públicas e privadas, a (re)elaboração dos PPP é realizada anualmente. Foi mencionado também sobre a estrutura o Plano Gestor Escolar e o Plano Estratégico a ser elaborado e executado nas escolas. Notamos que o referido documento não utiliza o termo “Político”, sendo nomeado apenas como Projeto Pedagógico.

Para melhor compreensão acerca desse importante instrumento escolar, sobretudo, para as escolas camponesas, recorremos as contribuições de Silva e Nascimento (2012), que citam os princípios norteadores e metodológicos correspondentes ao PPP, vejamos:

O Projeto Político Pedagógico, elemento organizador do trabalho educativo da escola, deve envolver a participação contínua da comunidade escolar nos processos de construção, avaliação e decisão. Além disso, é o instrumento caracterizador da identidade dos sujeitos do campo, buscando o rompimento com o paradigma da escola urbana. Assim, no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico, no qual as aspirações da escola tomam forma, há a necessidade de apontar uma concepção de currículo que não fragmente o saber, permitindo aos educandos uma formação integral e integradora (Silva e Nascimento, 2012, p. 191).

Esses princípios norteadores e metodológicos são vitais ao Projeto Político-Pedagógico das escolas camponesas, pois tornam-no um documento autêntico, que realmente faça jus à realidade ao qual estão inseridas. Temos como premissa a participação coletiva e que as práticas educativas definidas sejam condizentes com os anseios dos seus partícipes. E ainda, que os aspectos curriculares perpassem pelas questões sociais, culturais, ambientais, econômicas, entre outros. Por isso, não tem como dissociar as dimensões “Político” e “Pedagógico” nesse projeto.

Em relação a organização das escolas do campo por polos, existem 15 (quinze) polos escolares. Na sua maioria possui entre 2 (duas) ou 3 (três) instituições educativas anexas que se agrupam com escola polo. Essa definição dar-se pelos aspectos regionais, ou seja, pela proximidade existente entre as comunidades. Conforme mencionou o Coordenador Geral acerca dessa organização:

É um investimento muito grande do executivo municipal faz, no sentido de garantir que todas as escolas do campo, que são divididas em 15 polos, todas tenham gestor, ou seja, temos 15 gestores escolares, 18 coordenadores pedagógicos, 12 supervisores e 15 secretários escolares, então é uma diferença muito grande em relação a outras cidades, no sentido que as nossas equipes do campo estão todas formadas, com gestão escolar, coordenação pedagógica, supervisão e secretários escolares (W. R. B. Rodrigues - Entrevista, 2023).

Os polos escolares, como relatado acima, são acompanhados por uma equipe gestora e coordenação pedagógica que se centralizam na escola polo e realizam acompanhamentos periódicos nas escolas anexas. Apenas nos momentos de planejamento que todos os/as educadores/as se encontram a cada 2 (dois) meses na escola sede e nos eventos promovidos, principalmente, nas datas comemorativas que acontece essa integração.

Quando se trata de “investimento” nas escolas do campo, sabemos da necessidade de todas as comunidades rurais ter uma escola, no entanto, após as reformas educacionais na educação básica na década de 90, resultando no fechamento das salas multisseriadas existentes, inclusive promovidas em barracões. Como medida econômica e estratégica foi adotada a nucleação em escolas maiores e a transferência para as escolas urbanas.

Essa realidade configura-se como “um processo perverso, de destruição da identidade cultural das comunidades e desrespeito à infância e juventude do campo” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 90). A projeção das escolas do campo a partir de uma visão econômica, implica na reprodução da lógica de contensão de gastos, refletindo no fechamento das escolas pequenas e na expansão da nucleação, inclusive com a transferência dos estudantes para o centro urbano.

Para melhor compreensão dessa organicidade das escolas do campo, procuramos dialogar a respeito do processo de nucleação das escolas do campo. Com base nas colocações do Coordenador Geral:

Para compreender a organização das pequenas escolas [*com apenas uma ou duas salas de aula e/ou salas multisseriadas*] junto as escolas polos é preciso explicar em um processo inverso: Seria mais fácil, se o executivo municipal não tivesse essa tendência de fato de dar valor à Educação do Campo, seria facilmente a gestão adotar apenas as escolas nucleadas, de forma isoladas. Exemplo: no Polo Alto Alegre dos Maranhenses, nós temos a própria Escola Alto Alegre dos Maranhenses dentro da comunidade e fecharíamos todas as escolas pequenas que são anexas: Escola Municipal Santo Antônio, Escola Municipal Capa Bode e Escola Municipal Santana III, ao fechá-las poderíamos receber todos os alunos e apenas nuclear na escola polo. Entretanto, a preocupação do executivo municipal é fazer justamente que a Educação do Campo possa seguir para caminhos mais largos, ou seja, criar escolas polo e fazer com que as escolas anexas possam de fato receber os alunos das comunidades vizinhas. Então esse processo de nucleação, no sentido de nomear uma escola maior, chamada de escola polo e as escolas circunvizinhas chamadas de anexas é justamente para valorizar e fazer com que os alunos dessas comunidades possam estudar em uma escola mais próxima de suas casas, valorizando de fato, o aluno e a educação como um todo (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

Esse é um retrato fiel de como as escolas do campo estão organizadas atualmente com a escola polo e escolas anexas. A nucleação em sua totalidade com apenas uma escola núcleo seria inviável devido a estrutura dos prédios, pois são limitados. As salas são pequenas e em algumas delas tem uma divisória (parede provisória de madeira). Como também há outros obstáculos, como: a ventilação das salas que é insuficiente e principalmente a garantia do transporte escolar, cujo encontra-se deficitário (prevalece ainda os caminhões “pau de arara” e ônibus sucateados, na maioria dos casos, são alugados para a Prefeitura Municipal).

Quanto as escolas anexas são ofertadas apenas as etapas iniciais da educação básica, Educação Infantil (pré-escola) e as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, inclusive, algumas turmas são multisseriadas.

A educação enquanto um direito pode ser facilmente abordada em qualquer discurso. É preciso ir além dessas frases de curto efeito. A garantia de direitos aos povos do campo, como a educação, não chega no chão das comunidades de forma espontânea, fácil, tampouco, gratuita e com qualidade. O acesso desse direito é resultado de lutas, de um debate coletivo e participativo para que as famílias, sobretudo, as crianças e jovens possam gozar da educação de forma plena e digna. Recorremos aos apontamentos de Kollink, Cerioli e Caldart (2002) que fazem esse chamado:

Um educador do povo do campo precisa se envolver nessa luta, estar à frente desta luta; precisa provocar o debate na sociedade sobre como garantir o acesso das famílias do campo às diversas formas de educação que assegurem seu desenvolvimento pleno; precisa participar de mobilizações que exijam dos governos que o campo retorne à agenda das políticas públicas (Kollink; Cerioli; Caldart, 2002, p. 89-90).

A busca pela qualidade da Educação do Campo nessas escolas dar-se pelo enfrentamento, pelos diálogos e negociações para que as crianças e a juventude camponesa

possam ter melhores condições de ensino, transporte escolar seguro, merenda escolar saudável, entre outros benefícios que a tornem um direito prático e real.

No que diz respeito aos elementos da Educação do Campo, procuramos evidenciar as principais orientações pedagógicas voltadas às escolas camponesas. Tendo em vista que existem inúmeros avanços nessa modalidade educativa, como também há percalços que precisam ser superados, a fala do entrevistado volta-se para a seguinte recomendação:

A primeira determinação que nós repassamos para todas as equipes gestoras é nunca fazer uma diferenciação e nem se vitimizar com a sede. Nós que trabalhamos na Educação do Campo somos considerados inferiores ou considerado como um castigo, não. A nossa visão é o contrário. São guerreiros, são pessoas que merecem todo o respeito, são profissionais de alto gabarito que precisam estar nas escolas do campo, porque nós precisamos de pessoas e profissionais cada vez mais capacitados lá dentro da zona rural (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

O foco estabelecido acima consiste no enfrentamento da discriminação com à Educação do Campo. Nas escolas camponesas são idealizadas comumente como áreas de desprezos, castigos e de desvalorização. Dessa forma, orienta-se institucionalmente enquanto Departamento de Ensino, por meio da Coordenação Geral da Educação do Campo que essa realidade seja superada, adotando uma nova visão, novas ações.

As escolas do campo precisam ser notadas por suas especificidades. Isso não quer dizer que são inferiores, como lugar de atraso ou de castigos aos educadores/as que são nomeados/as ou seletivados/as para lecionar nessas escolas. Pelo contrário. É essencialmente necessário que sejam criados novos imaginários acerca da Educação do Campo, com elementos pedagógicos que a tornem significativa, autêntica e transformadora.

É preciso adotar uma formação humana vinculada a uma concepção de campo, como também, através das lutas por políticas públicas educacionais específicas (formação dos educadores e das educadoras do campo). O projeto de educação camponesa seja *dos* e não *para* os povos do campo. Que haja um vínculo na matriz pedagógica do trabalho e cultura (Caldart, 2004).

São tantos elementos vitais que precisam fazer parte do chão das escolas camponesas. Dito isso, a prática educativa não se limite apenas a uma reprodução mecânica e burocrática do calendário escolar e das avaliações internas e externas. Propomos possibilidades concretas que aproximem os conhecimentos científicos e os saberes populares de forma crítica e emancipadora e mais, queremos profissionais reflexivos, atuantes e aptos a reivindicar por direitos, pela dignidade no campo.

Sobre as parcerias estabelecidas no município, especificamente, por parte da Secretaria Municipal de Educação com os Movimentos Sociais, procuramos compreender quais as ações

voltadas para às escolas camponesas. Sabemos que existem iniciativas que envolvem a participação de organizações não-governamentais, sindicatos, grupos e associações locais nos espaços escolares, pois são fundamentais para garantir diálogos, negociações e conquistas para a Educação do Campo. Por isso, ao instigar o Coordenador Geral se há algum tipo de colaboração que estreita as relações entre escola, movimentos sociais e comunidade, na sua fala ficou evidente:

A parceria ela existe a partir da existência de alguma necessidade. Não existe uma parceria formada, assinada ou contratada de algo que tenha escrita no papel. O que temos são parcerias informais. A escola ou polo desenvolve um determinado trabalho, aqui vou citar, por exemplo, uma parceira nossa a Dona Marilena Vieira que é a Secretária de Meio Ambiente. Existe uma parceira que é informal entre as escolas da Educação do Campo, que a partir do momento, dentro do planejamento anual as coordenações pedagógicas junto aos professores, alunos e a comunidade, eles decidem desenvolver um projeto voltado para o Meio Ambiente, essa parceira acontece (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

Entre as principais parcerias apontadas destacam-se a atuação da Secretaria de Meio Ambiente quando é solicitada há uma participação nos eventos das escolas do campo (projetos ambientais, palestras e campanhas). Há parcerias com as igrejas, sobretudo, nas capelas das igrejas Católicas das comunidades a partir da liberação do espaço para realização de eventos. Existe a parceria da comunidade, principalmente das lideranças políticas e representantes das associações locais. Quanto aos Movimentos Sociais locais, até estão presentes no dia a dia das comunidades, todavia, não foram mencionados de forma direta quaisquer tipos de colaboração entre escolas e esses grupos.

Vale ressaltar que a Educação do Campo historicamente possui vínculos com os Movimentos Sociais, sua gênese partiu de uma pauta coletiva e participativa. No contexto do Polo Alto Alegre dos Maranhenses, a participação dos grupos locais, dos Movimentos Sociais e sindicais foi e continua sendo indispensável. Pois além reivindicar por educação e outros direitos básicos, possui atividades voltadas às crianças e juventude por meio de seus setores (educação, cultura, meio ambiente, entre outros pilares). Promovem, ainda, místicas como instrumento de luta e de humanização a partir da exploração do hino do Movimento das Comunidades Populares – MCP e reflexões sobre a realidade camponesa (Jornal Voz das Comunidades, 2023).

De acordo com Diniz e Macedo (2023), quando dialogam a respeito da participação dos Movimentos Sociais na discussão da pauta educacional, sobretudo, na elaboração das políticas públicas do e no campo, afirmam:

Assim, é possível reconhecer que os movimentos sociais que lutam por políticas públicas para a população camponesa foram capazes de fazer avançar, em diferentes

frentes de atuação, as conquistas no âmbito da formulação de marcos regulatórios e instrumentos legais, tendo em vista assegurar a Educação do Campo (Diniz; Macedo, 2023, p. 124).

A atuação dos Movimentos Sociais é imprescindível para os avanços legais, para o acesso aos direitos, principalmente, quando se refere ao acesso às escolas do campo. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST é pioneiro nessa luta, pois ao longo de sua jornada vem promovendo a Educação do Campo nos acampamentos, áreas de assentamentos e demais territórios populares.

Sobre a formação específica dos/as educadores/as do campo foi feito um questionamento acerca das atividades de formação continuada. Procuramos saber sobre a organização dos encontros formativos, as trocas de experiências e as oficinas realizadas pela rede municipal de ensino, se pesquisas realizadas nessas formações tinham algo voltado à realidade das escolas camponesas. Conforme a resposta do Coordenador Geral:

É o que mais acontece. Coroatá tem uma diferença e eu posso dizer com muita propriedade. Eu trabalho com apoio pedagógico e supervisão em outras duas cidades, temos aqui uma gama muito grande de formações, todas as modalidades desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens, Adultos e Idosos passam por formações durante o ano. Essas formações são feitas primordialmente, pelos próprios técnicos da Semed, professores convidados, onde nós observamos o trabalho dos professores do campo e da sede, a medida em que o desenvolvimento desse professor se sobressai, esse professor é convidado a fazer parte também da Semed, no sentido de contribuir para essas formações. A formação acontece em uma forma geral, tanto para sede como para o campo, mas como eu já disse, existem especificidades que condizem somente para os professores do campo. E alguns professores do campo dentro das necessidades passam por formação específica somente para aquela necessidade verificada (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

O processo formativo dos/as educadores/as do campo não se limita no término do seu curso de graduação ou especialização. É um processo contínuo, pois ocorre ao longo de sua atuação profissional. Durante o ano letivo a Semed realiza diferentes atividades formativas, iniciando com jornadas pedagógicas nos primeiros meses do ano com todos os profissionais da educação. Posteriormente, realiza encontros separados de forma planejada com os diferentes níveis e modalidades educativas. Esses momentos formativos são realizados de forma geral, portanto, não há formação específica para os/as educadores/as do campo.

Sabemos que cada instituição de ensino possui suas singularidades. Ambas estão inseridas em um contexto específico, único e demandas diferenciadas. Por isso, é essencialmente necessário que os profissionais que nela trabalham possam dialogar, pesquisar e propor atividades pedagógicas que atendam às suas reais necessidades encontradas:

A escola não é então apenas uma das possibilidades de atuação profissional. Ela é um dos focos necessários de sua formação pedagógica, pela importância educativa que a

escola tem no período histórico em que vivemos e no tipo de formação de nossas sociedades (Caldart, 2012, p. 125).

A escola por ser esse espaço capaz de criar tais possibilidades, compete aos educadores/as do campo e demais sujeitos/as que nela se inserem criarem os meios para ocupá-la, criando as condições necessárias para dialogar coletivamente com a história de origem, os aspectos da cultura local, entre tantos outros elementos regionais que podem constituir o processo formativo tanto dos/as educadores/as, como dos/as educandos/as. E acrescentamos a seguinte compreensão, “a questão é ocupar-se da escola sem absolutizá-la, ou deixar de vê-la em perspectiva” (Caldart, 2012, p. 125).

Avançando a discussão, dessa vez dialogamos sobre a proposta curricular orientada pela Semed, assim compreendendo a forma como os conteúdos ministrados nas escolas do campo contemplam o contexto local, levando em conta a parte diversificada. De acordo com o Coordenador Geral ao explicar sobre a orientação dos conteúdos específicos às escolas camponesas, disse:

Olha, aqui é um sonho, fazer com que o currículo da Educação do Campo possa ter um portfólio ainda maior, com componentes curriculares voltados especificamente para a Educação do Campo, para o aluno campesino de fato, com noções de agronomia. Essa discussão precisa ser maturada, principalmente que haja um interesse da própria Semed e da Câmara Municipal, no sentido de aprovar um projeto de lei e a sanção do prefeito, no sentido de fazer com que esse componente curricular seja mais voltado a realidade do campo. Hoje, infelizmente, no nosso município nós não temos componentes curriculares voltados para a Educação do Campo, propriamente dita. É um sonho, a meu ver não é tão distante, pode ser realizado sem problema nenhum, desde que haja de fato um interesse daqueles que precisam fazer com que a coisa aconteça (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

Conforme o relato acima, não há nenhum componente curricular especificamente relacionado à Educação do Campo, os conteúdos ministrados nessas escolas são os mesmos da cidade. Evidenciou-se nesse depoimento um anseio pessoal do entrevistado, a inserção da Agronomia como uma disciplina, demonstrou a necessidade de uma articulação entre Semed, Câmara Municipal e poder Executivo para aprovar esse currículo para as escolas camponesas.

Diferentemente essa proposta, podemos citar uma experiência concreta, a inserção de componentes curriculares diversificados – Agroecologia – Educação do Campo – Economia Política – essas temáticas passaram a fazer parte da proposta curricular do município de Açailândia, Maranhão. Com base nas colocações de Andrade (2023), ao mencionar esses componentes curriculares específicos:

A experiência da construção da proposta curricular para as escolas do campo em Açailândia, representou uma ferramenta nas mãos dos educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos e comunidades camponesas tradicionais, desenvolvendo ações educativas que fortaleçam, dinamizem e recriem uma cultura fundamentada na

agroecologia, como uma ciência e como um modo de produzir e viver no campo (Andrade, 2023, p. 1).

Em Coroatá, por exemplo, essa experiência precisa ser discutida coletivamente pelos/as próprios/as sujeitos/as do campo. Entendemos que a inserção de um componente curricular, como “Agronomia” não pode ser idealizado apenas por técnicos ou coordenadores em gabinetes. Contudo, que essas preposições surjam no chão dos assentamentos e comunidades tradicionais, com a participação dos Movimentos Sociais locais, sindicatos, grupos e associações, e da própria Igreja Católica que já desenvolveu um trabalho com a EFA por mais de 20 anos.

Levando em conta esse propósito, acreditamos que, “o ser humano produtor do novo se forma na própria tensão entre conformação e incorformação social; entre estabilidade e instabilidade; entre inserir-se no mundo que aí está e participar de sua transformação” (Caldart, 2012, p. 128). A construção dos componentes curriculares para as escolas camponesas precisa ser feita a partir desses embates, pelo enfrentamento das normas impostas de forma arbitrária e mediante os diálogos, escutas e consensos entre os camponeses.

Permeando ainda mais sobre contexto pesquisado, passamos a dialogar sobre os Projetos Políticos-Pedagógicos – PPP das escolas do campo. Atualmente são nomeados como Projetos Pedagógicos – PP, instigamos o entrevistado para um debate voltado a incorporação da realidade camponesa, das culturas existentes, das experiências e as vivências dos povos do campo dentro desse documento. A resposta obtida evidencia:

Esses Projetos Pedagógicos nós temos o cuidado de na sua atualização, que são atualizados anualmente, que sejam incorporados, portanto, que sejam inseridos os temas da realidade do polo. Existem processos históricos em um determinado polo ou região que precisam ser citados e trabalhados com os alunos durante o ano e essas menções precisam estar dentro desse Projeto Pedagógico, que é um documento que norteia a escola do polo como um todo. A nossa grande preocupação que esses temas locais é fazer com que esses temas não sejam para todos os locais da mesma forma, nós entendemos que cada realidade de cada polo é única. Dentro das Propostas Pedagógicas existem os temas transversais que são alinhados a BNCC, onde dentro desses temas transversais existem temas voltados exclusivamente para cada polo (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

Os Projetos Pedagógicos são comumente atualizados no início do ano letivo em meio aos encontros pedagógicos realizados nas instituições de ensino, onde é destinado um momento para o debate sobre o referido documento. Quanto aos elementos do contexto escolar, bem como os aspectos históricos da própria escola, da comunidade e demais especificidades que integram a realidade local, é realizado essa orientação, entretanto, de forma superficial e aligeirada, sem aprofundamentos para avançar nas discussões acerca do cotidiano escolar.

Passamos a refletir também sobre a ausência de práticas educativas que reconheçam essas peculiaridades na sala de aula. Mediante as orientações das DOEBEC quanto às propostas pedagógicas das escolas camponesas, no Art. 7º, especificamente no parágrafo 2 diz:

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (Brasil, 2002, p. 35).

Esse documento elaborado e atualizado nas escolas camponesas possuem um enorme potencial de englobar as questões inerentes à sua própria realidade. Dessa forma, torna-se viável introduzir as discussões sobre diversidade cultural existente, as vivências e experiências populares, bem como os demais elementos que fortaleçam a identidade camponesa. Por tudo isso, é preciso torná-lo um instrumento pedagógico prático e significativo, superando a ideia um PPP engavetado e intocável, tornando-se mais um documento amarelado com o passar do tempo.

Recorremos mais uma vez aos apontamentos de Silva e Nascimento (2012), quando dialogam sobre as possibilidades do Projeto Político-Pedagógico das escolas do campo:

Assim, o Projeto Político-Pedagógico de uma escola do campo necessita considerar a possibilidade de construção de conhecimento potencializadores de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida, a partir de estratégias solidárias que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo (Silva e Nascimento, 2012, p.193).

A construção de um projeto que contemple os modelos de agricultura, sobretudo, da agricultura familiar, a qual é desenvolvida no território pesquisado, e ainda, que faça jus a relações entre homens e mulheres com as suas questões cotidianas, como o trabalho, suas produções, portanto, suas vidas. Ressaltamos que existe essa lacuna, falta incrementar no Projeto Pedagógico do Polo Alto Alegre dos Maranhenses essa essência, os elementos que realmente façam sentido aos sujeitos/as que o construíram, sobressaindo aquelas discussões genéricas ou abstratas.

A adaptação curricular para as escolas do campo foi abordada nesse diálogo. Assim procuramos explorar a compreensão do Coordenador Geral acerca das especificidades que podem e devem ser vivenciadas no chão dessas escolas para além da reprodução dos livros didáticos. Constatamos que algumas situações (conteúdos descontextualizados) se distanciam da realidade local. Por essa razão, problematizamos esse cenário com a seguinte análise:

Essa inquietude nossa, ela nasce além da parte curricular propriamente dita, são pensadores, estudiosos, criadores que criam currículos lá no Rio de Janeiro, em São Paulo esses livros didáticos. São produzidos em outros contextos totalmente diferentes do nosso, fogem do nosso contexto regional ou municipal. Nós temos essa preocupação. Isso é tratado em nossos planejamentos. Há uma determinação da Coordenação de Ensino do Campo, nós entendemos que nem todos os coordenadores de polo podem ter uma facilidade para trabalhar isso com seus professores, mas há uma determinação, é importante colocar que dentro dos quatro planejamentos bimestrais que acontecem durante o ano, os nossos técnicos de ensino, aqui eu menciono o trabalho dos quatro técnicos que vão nos dias dos planejamentos para o chão da escola para participar e dar essa força ainda maior para essas discussões aconteçam (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

Os livros didáticos são um dos principais instrumentos de ensino utilizados pelos/as educadores/as, esses materiais curriculares possuem uma função e uma intencionalidade. A socialização dos conhecimentos científicos é essencialmente necessária, isso é um fato inquestionável. Os conteúdos curriculares são apresentados de forma selecionada conforme cada etapa de ensino como algo imutável, são orientados a serem seguidos ao “pé da letra”. Quanto ao propósito do livro didático possui uma carga de valores e princípios bem definidos, propagam uma determinada perspectiva de sociedade. Isso implica em dizer, que a mensagem expressa nesses textos e imagens “contemplam aspectos específicos da urbanicidade” (Pereira, 2014, p. 130).

Essa é uma discussão que nos permite uma vasta análise. Não queremos aqui desmerecer os conhecimentos científicos, ignorá-los ao ponto de não aceitar ou deixá-lo de lado. Pelo contrário, a ideia é fazer com que os conteúdos dos livros didáticos se conectem com a realidade do campo, que haja uma aproximação entre o saber científicos e os saberes populares. A crítica que fazemos consiste em superar a imposição conteudista, a mera reprodução desses livros, sem nenhuma contextualização. Por isso, dialogamos com Pereira (2014) que menciona sobre as implicações do livro didático:

O livro didático, apresentado dessa forma, limita as possibilidades dos agentes educativos, professores e alunos, de se (re) conhecerem como sujeitos sociais do universo cultural em que se encontram inseridos, funcionando com veículo de valores ideológicos e culturais pensados como homogêneos e unificados (Pereira, 2014, p. 130).

A partir dessa perspectiva, a imposição curricular nas escolas camponesas chega de forma sutil, com conteúdos apesar de serem alheios à realidade do campo, é propagados um cenário urbano como lugar próspero, atrativo e desenvolvido. Quando é tratado a zona rural foca-se, de um lado as produções do agronegócio, por outro, a pobreza, seca, misérias nas áreas habitadas pelos povos tradicionais.

É imprescindível que esse cenário seja ressignificado. Que outras mensagens e imaginários sobre o campo sejam difundidos no chão das escolas através de novos livros

didáticos contendo nos seus escritos e imagens “estejam estampadas o cotidiano, as povoações, as culturas, os modos de vida, as manifestações religiosas e festivas, as brincadeiras, as produções, o clima, as chuvas, os animais, a caatinga, o campo, a cidade”, pontuou Pereira (2014, p. 136).

Continuando essa análise acerca dessa problemática, evidenciamos um diálogo voltado que permite às escolas, aos educadores/as que busquem nos livros didáticos e demais instrumentos de ensino os conhecimentos que valorizem a realidade, revelando o campo e a cidade como espaços diferentes, mas que se integram. Enfim, que haja uma contextualização desses recursos didáticos para que os/as educandos/as possam conhecer ainda mais sua realidade, valorizando-a.

Encerrando a entrevista com uma discussão direcionada em busca das possibilidades a serem promovidas no chão das escolas camponesas, passamos a identificar algumas sugestões, os caminhos necessários para que a realidade do campo, tendo em vista a valorização das experiências locais incorporadas no fazer pedagógico. O diálogo buscou relacionar o currículo escolar com as especificidades das escolas camponesas, na opinião do Coordenador Geral:

Como ainda não temos um currículo completo para as escolas do campo, como eu já disse que é um sonho, a necessidade de atualizar o currículo com noções de agronomia, pelo fato de não termos esse currículo atualizado, mas isso não nos impede de fazer com que isso aconteça de fato dentro das nossas escolas. Eu entendo que é primordial que aconteça essa contextualização. Ela precisa acontecer, pois os nossos alunos do campo precisam crescer sabendo da parte histórica do local que eles moram, precisam saber como a escola que eles estudam nasceu, foi construída, qual o processo histórico e quais os embates que foram travados para ter a escola ao qual estudam. O contexto histórico precisa estar atrelado a parte prática no sentido de que os nossos alunos precisam crescer valorizando o local onde eles estão. Então independentemente se está no currículo ou não, aqui eu posso dizer que não está. Infelizmente, por dois motivos. O primeiro é que o currículo não é voltado ainda 100% para as escolas do campo, para o aluno camponês. O segundo porque muitas das vezes o sumário dos livros, os conteúdos desses livros produzidos no Sul não vem de acordo com a realidade do Nordeste, daqui, das cidades pequenas, da zona rural. Mas há essa preocupação, esse intuito de fazer com que o currículo seja atualizado, e principalmente, ainda que não seja atualizado, as orientações que os coordenadores pedagógicos passam, os próprios gestores é que haja sim essa contextualização da parte religiosa, histórica, cultural dentro dos nossos polos, respeitando, é claro, o local de cada um estuda (W. R. B. Rodrigues – Entrevista, 2023).

Na opinião do Coordenador Geral ao citar algumas alternativas para melhorar a realidade da Educação do Campo, novamente mencionou a inserção da Agronomia como componente curricular, sendo um anseio a ser realizado. Destacou também a necessidade da contextualização curricular, em que os/as educandos/as precisam conhecer a própria história e as questões que permeiam a realidade em que estão inseridos/as. Outra situação que merece

destaque é quanto ao currículo escolar, cujo possui uma alta carga de conteúdos urbanocêntricos, são, portanto, alheios à própria realidade regional.

O estudo dos conteúdos locais precisa fazer parte da prática educativa nas escolas do campo, no sentido de fomentar uma discussão entre os/as próprios/as partícipes na prática educativa. Apontamos a seguinte compreensão, é necessário que haja a “necessidade de pensar a proposição de atividades abertas para além do proposto nos livros, provocadoras de uma pesquisa/busca para compreensão do local/global em que vive, que torne enxergável o invisível aos olhos da prática educativa”, sugeriu Pereira (2014, p. 137).

Acrescentamos essas proposições para que as escolas do campo, seus partícipes possam dinamizar ainda mais suas práticas educativas, tendo como referência à própria realidade, partindo do micro ao macro. Com isso, essas práticas educativas devem superar um ensino limitado e ultrapassado:

Atividades mobilizadoras de um processo criativo, de interação, escapulindo das atividades de respostas prontas, engessadas, que atendem a enunciados imperativos (faça, corresponda, lingue, efetue, verdadeiro ou falso, complete) e das continhas de cálculos isolados, de contexto artificial, com problemas que não problematizam e mais complicam do que explicam (Pereira, 2014, p. 137).

Essas provocações nos permitiram vislumbrar outras práticas educativas, sobressaindo o ensino convencional que engessa aos educandos/as a respostas pré-estabelecidas. Evidenciamos um processo educativo na contramão desse modelo, pois, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, como defendia Freire (1996, p. 98), “a intervenção que além do conhecimento do conteúdo bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*”.

Partindo desse ponto de vista, o processo educativo deve ir além de perguntas e respostas limitadas, sobressaindo os textos fixos, operações matemáticas e demais conteúdos descontextualizados, portanto, superando imagens estereotipadas e discriminatórias que foram impostas aos territórios camponeses.

4.4 Constatando a partir da Observação Participante e do diário *itinerante*

Após um diálogo estabelecido com o Coordenador Geral da Educação do Campo desse município, essas reflexões passaram a subsidiar outro processo metodológico crucial para essa dissertação, a continuidade da pesquisa por meio da Observação Participante no Polo Alto Alegre dos Maranhenses, sobretudo, nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

No dia 1 de dezembro de 2023 foi entregue a Declaração de Anuência à gestão escolar para autorização dessa pesquisa. Consta uma breve explicação dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, resultando em 10 (dez) observações, cujas serão determinantes para compreender a realidade investigada, analisando-a para depois apresentar uma intervenção nela. Desse modo, cada observação está distribuída na seguinte ordem e com as respectivas turmas e turnos:

Quadro 4 Observação Participante

Nº	Turmas observadas	Turnos
1ª	2º ano da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses,	Matutino
2ª	5º ano da Escola Municipal Santana III	Vespertino
3ª	3º ano da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses	Matutino
4ª	1º ano da Escola Municipal Santo Antônio dos Maranhenses	Vespertino
5ª	1º ano da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses	Matutino
6ª	2º ano da Escola Municipal Santo Antônio dos Maranhenses	Vespertino
7ª	3º e 4º ano (multisseriado) da Escola Municipal Santana III	Vespertino
8ª	4º ano da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses	Matutino
9ª	5º ano da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses	Matutino
10ª	1º e 2º ano (multisseriado) da Escola Municipal Santana III	Matutino

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A observação participante nessas turmas permitiu enxergar a realidade pesquisada, tendo um contato direto com os/as educadores/as, educandos/as e demais partícipes da comunidade escolar. Nesse espaço realizei anotações no Diário de *Itinerância* (caderno de campo) da rotina escolar, funcionamento das turmas, das escolas como um todo e do contexto ao qual estão inseridas.

Entre as principais constatações pontuadas no Diário de *Itinerância* destacam-se as práticas de leitura e escrita com foco na alfabetização, utilizando textos e atividades extraídas da internet, principalmente com conteúdos de fácil compreensão e questões simplórias, como por exemplo: identificação do título, dos personagens, complete a frase, ligação e circulação de palavras, entre outras perguntas e respostas para esses fins.

Os livros didáticos nem sempre são utilizados no dia a dia, pois parte significativa dos/as educandos/as tem dificuldades em acompanhar o seu conteúdo, com textos considerados grandes e alheios à realidade local, assim são substituídos por atividades xerocopiadas e principalmente com exposição dos conteúdos “adaptados” na lousa.

Uma situação rotineira realizada na Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses é a execução do Hino Nacional e do Hino de Coroatá, os/as educandos/as ficam distribuídos entre 4 (quatro) ou 5 (cinco) filas indianas até que sejam cantados. Após esse primeiro momento matinal todos/as retornam às suas salas para iniciar as aulas.

Na rede municipal de ensino essa prática cívica vem sendo fortemente incentivada, reflexo das Escolas Cívico-Militares implantadas nos últimos anos. Nas turmas é possível identificar também outras rotinas, com a chamada, escrita do cabeçalho da escola e exposição das atividades na lousa e no decorrer da prática de ensino algumas dificuldades e dúvidas dos/as educandos/as são sanadas.

Conforme cita Franco (2012), diante essa realidade apresentada, “as práticas educativas se organizam intencionalmente para atender a expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”, dito isso, as rotinas desenvolvidas são caracterizadas a partir dos costumes e das tradições regularmente praticadas na rede municipal de ensino.

Nas escolas anexas, a prática de ensino realizada ocorre de outra maneira. A acolhida na maioria das vezes é com orações reflexivas e conversações sobre o dia a dia das crianças. Além das atividades de leitura e escrita comumente realizadas, evidenciou-se outras práticas educativas para além dos livros didáticos e atividades xerocopiadas. Destacam-se as atividades específicas sobre o meio ambiente, por exemplo, aulas práticas debaixo de árvores, plantio de plantas ornamentais e medicinais próximas ao terreiro da escola e de plantas frutíferas nas margens da nascente do olho d'água. A produção de hortaliças na escola foi outra experiência encontrada.

Continuando o diálogo com Franco (2012, p. 156), quanto as questões voltadas às práticas educativas, direcionamos para a realidade evidenciada o seguinte apontamento, “percebe-se a necessidade de que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua”.

A coleta dessas informações acima, bem como de tantas outras situações que vem sendo reproduzidas no chão dessas escolas, notamos a predominância das seguintes práticas: utilização de gêneros textuais variados; explorando os livros infanto juvenil; calendários; cartazes; fichas de leituras; jogos e brinquedos pedagógicos.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, através do Programa de Alfabetização de Coroa – PAC as aulas estão voltadas para atingir tanto a alfabetização, como os letramentos dos/as educandos/as. Dessa maneira, notamos algumas iniciativas inovadoras quanto a promoção de práticas educativas diversificadas (foco em atividades lúdicas e literárias).

Percorrendo pelo contexto pesquisado, para além da rotina da sala de aula, foi possível observar as questões entorno dessas escolas, a sua organização e funcionamento. Em razão disso, acrescentamos a seguinte compreensão, “é a prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social”, pontuou Franco (2012, p. 160).

Durante o ano letivo realizam-se 4 (quatro) reuniões de planejamento com todos/as educadores/as, respeitando seus turnos de trabalho. Os demais encontros são promovidos de acordo com as necessidades do momento, principalmente para discutir outros assuntos, como os eventos a serem realizados, as datas comemorativas: Páscoa, dia das Mães, dia dos Pais, Independência do Brasil, dia das Crianças e dos Professores.

No que diz respeito ao contexto sociocultural de forma geral, a relação entre escola e comunidade ocorre de forma bastante limitada. Há a ausência dos pais e/ou responsáveis pelos/as educandos/as no processo educativo, como também existe uma dificuldade na interlocução entre os profissionais que nela trabalham com os membros da comunidade escolar. Para melhor compreensão acerca da relação entre escola e o contexto ao qual está inserida, o desafio consiste é promover diálogos entre os integrantes da comunidade escolar, vejamos:

O pedagógico é, neste sentido, um elemento relacional entre sujeitos, portanto, é uma construção coletiva e não existe a priori, mas apenas na dialogicidade dos sujeitos da educação. As práticas sociais só se tornarão educativas pela explicitação/compreensão/tomada de consciência de seus objetivos, tarefa da investigação científica na educação (Franco, 2012, p. 169).

As ponderações postas acima evidenciam a necessidade da escola como um espaço formativo, pois, possui a capacidade de acolhimentos de diferentes sujeitos, a começar pelos/as educandos/as, educadores/as e demais profissionais que nela trabalham. Daí buscar uma construção coletiva com outros/as sujeitos/as, como os familiares, a comunidade e a sociedade de modo geral, afim de possibilitar diálogos para tornar o processo educativo dinâmico e produtivo.

E quanto aos demais aspectos a serem evidenciados, destacamos a questão cultural e religiosa da região. Ressaltamos as manifestações populares praticadas pelos seus integrantes, como: os festejos dos padroeiros, cultos, festividades e campeonatos de futebol. Além disso, a própria questão geográfica dessas comunidades é marcada pela luta pela terra, pelas relações com o trabalho e a natureza.

Após a realização da observação participante com os registros no Diário de *Itinerância*, as rodas de conversa com os membros da comunidade escolar são as estratégias cruciais para avançar na construção dos dados dessa pesquisa. Nos encontros vamos contar com a participação da gestão escolar, coordenação e supervisão pedagógicas, educadores/as do 1º ao 5º ano, funcionários da escola, pais e/ou responsáveis pelos/as educandos/as e representantes dos movimentos sociais da região.

4.5 Dialogando nas rodas de conversa com os/as sujeitos/as da pesquisa

O primeiro momento foi realizado na sala do AEE da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses, contando com a participação dos/as sujeitos/as da pesquisa devidamente convidados para esse momento. Inicialmente me apresentei como pesquisador responsável pela pesquisa intitulada “A implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão”, assim descrevendo de forma sucinta minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, minha relação com os Movimentos Sociais do campo e o meu interesse em pesquisar sobre a Educação do Campo.

Em seguida apresentei os objetivos e os procedimentos metodológicos serem utilizados, também pontuando algumas informações sobre o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido - TCLE. Posteriormente a esses esclarecimentos, todos/as participantes se apresentaram. Os participantes do primeiro encontro foram: M. F. de Sá; M.S.D. Reis; M. C. Mendes; M. R. V. da Costa; E. B. Lobo; F. F. Araújo; A. J. S. Santos; J. D. C. Viana; F. A. Araújo; D. L. Ximenes; M. A. P. Reis e M. S. Paixão; Z. S. Reis; M. L. Souza; D. Reis e J. V. M. S. Reis.

O início da roda de conversa deu-se a partir da realização da Mística, com a utilização do vídeo “Quando o dia da paz renascer” (Zé Vicente) e com a declamação de um trecho do texto de Cavalcanti (2012), acerca da “luta pela Educação do Campo como um direito específico”. Esse momento permitiu uma reflexão sobre os desafios a serem superados pelos povos do campo, tornando-os como sujeitos/as de direitos humanos, vivendo e trabalhando em um lugar digno, com paz, prosperidade e com reais oportunidades de gozarem de sua cidadania.

Figura 6 - Mística de abertura



Fonte: Acervo da Pesquisa (2023)

Inspirados pela capacidade mobilizadora da Mística, pois, tornou-se um momento instigador capaz de aguçar o imaginário dos/as participantes, de conhecer e aprofundar os conhecimentos sobre uma política educacional específica: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001; 2002), um documento que constituiu a primeira referência na legislação brasileira, legitimando a Educação do Campo enquanto uma conquista histórica.

A condução da roda de conversa foi baseada em uma exposição teórica a partir de Mapas Mentais sobre os principais avanços legais da política educacional brasileira. Destaquei a luta dos Movimentos Sociais para a aprovação de leis, projetos e iniciativas governamentais para tornar à Educação do Campo uma modalidade de ensino, sendo reconhecida oficialmente.

Ao longo das exposições teóricas deixei claro que os demais participantes poderiam fazer questionamentos ou contribuições acerca das temáticas explanadas. Nesse momento, o educador F. A. Araújo (2023), a partir da exposição pontuou a diferença entre educação rural e educação do campo: *a transformação da educação rural para educação do campo ela tem muito a ver com a questão de evidenciar as particularidades dos alunos do campo, pois antes era muito generalizado, não se considerava o contexto local, as vivências daquela localidade*”.

Dando continuidade ao diálogo, o educador E. B. Lobo, trouxe uma análise acerca do seu entendimento sobre Educação do Campo:

A Educação do Campo, legitimamente é algo belíssimo, mas efetivamente é algo burocrático, que não é aplicado na prática, até mesmo porque os professores nunca entenderam o que de fato é o seu significado, principalmente no nosso município, temos polos de Educação do Campo, né? Mas, a Educação do Campo tem que ser feita de forma universalizada, da forma que é feita na cidade, tem que ser feita no campo, até porque nas avaliações não há nada específico – existem vestibulares para os alunos da Educação do Campo? Existe ENEM que vem contemplando a cultura local? Não, é universalizado. Eu entendo até que a nossa indignação com relação a BNCC, no entanto, de certa forma se fosse feito de fato como está na BNCC, não é que eu seja contra a Educação do Campo não, gente, é um conceito belíssimo onde é colocado lá que o aluno vai para a escola no tempo que der, de acordo com a estrutura, a localidade, por exemplo, se é uma localidade que tem enchente, aquele não poder vir para a escola, isso acontece efetivamente? Não. O que acontece? Há um ciclo organizado para que esse aluno esteja na escola de Educação do Campo como pede a LDB? Não tem. O aluno não veio, o professor não está nem aí, lasca falta. A estrutura conceitual é belíssima, agora a compreensão pedagógica pelos professores é sinistra, porque? Porque ninguém nunca parou e nunca disse pra gente de fato como é que isso vai funcionar (E.B. Lobo – Educador, 2023).

O depoimento do educador Lobo evidencia o ensino nas escolas do campo de forma padronizada, pois há uma preocupação com as avaliações externas e com aproximação com a BNCC, no sentido homogeneizar a prática educativa com as escolas urbanas. Partimos do pressuposto de perspectivas Outras, de olhares distintos. Por isso, apresentei uma discussão feita por Cavalcanti (2012, p.142), quanto a questão da universalidade e da especificidade do

direito à Educação do Campo, ressalta-se que “é legítima a luta pela especificidade da educação do campo como um dos direitos humanos”.

A compreensão acerca do conceito da Educação do Campo nos depoimentos acima, como também pelos demais partícipes revelam, de modo geral, os avanços na legislação educacional e nas questões pedagógicas, desde a mudança entre educação rural para Educação do Campo. Os apontamentos do educador em destaque evidenciam a Educação do Campo apenas como uma conquista burocrática, cuja não se efetivou na prática. Ao longo de sua fala apresenta uma opinião de como deve ser promovida: “um ensino universalizado”. Diante dessas falas pude fazer uma intervenção acerca dos apontamentos feitos por estes dois participantes:

A Educação do Campo é uma conquista coletiva e histórica. Existem alguns avanços legais, desde 2001, por exemplo, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, existem leis aprovadas, entretanto, é preciso que sejam implementadas na prática. É preciso que os educadores e demais profissionais da educação podem conhecer o seu conceito, seus princípios, enfim, compreender às questões inerentes ao contexto camponês, com práticas educativas contextualizadas, reflexivas e diversificadas. (M. F. de Sá – Pesquisador, 2023).

A promoção da educação de forma universal, em defesa dos princípios de igualdade de direitos é um discurso que vem sendo reproduzido de forma frequente, naturalizando um modelo hegemônico excludente, discriminatório e com viés elitista. É preciso lutar pelo direito a uma educação específica, pautada em um direito humano fundamental, tendo como princípio os próprios partícipes na luta para “reduzir paulatinamente as desigualdades e eliminar as diferenças discriminatórias” (Cavalcanti, 2012, p. 140).

Ao demonstrar essas conquistas, como: o Parecer Nº 36, de 4 de novembro de 2001 e a Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002, sendo dois instrumentos jurídicos determinantes para a legitimação da Educação do Campo, foram esclarecidos seus alguns aspectos históricos e conceituais, a citar, a definição das escolas do e no campo; as práticas educativas voltadas aos saberes e fazeres populares; e os apontamentos acerca dessas escolas como espaço de construção de novos conhecimentos.

Nesse momento o educador F. F. Araújo (2023), pediu a fala para dizer que teve acesso esse documento quanto trabalhou como coordenador de um Programa de Jovens e Adultos em seu município de origem, afirmando: “*esse documento eu pude conhecer em uma formação pedagógica no município de Lago do Junco, Maranhão, pois eu trabalhava com alunos de área de assentamento*”.

Desde a aprovação das DOEBEC em 2002, algumas escolas do campo passaram a ter acesso a esse documento, principalmente quando havia a presença de Movimentos Sociais nas

comunidades, como foi o caso do município citado. Conforme a fala do pesquisador M. F. de Sá (2023), ao se referir ao documento em destaque, disse: *“O acesso das DOEDEC se restringe muito àquelas escolas de assentamentos, a partir das articulações dos Movimentos Sociais, que por sua vez, estudam, dialogam e buscam implementar algumas iniciativas descritas nesse documento”*.

Em consonância aos avanços da legislação educacional específica às escolas do campo, os Movimentos Sociais passaram a ter uma atuação determinante para a efetivação dessa modalidade educativa. Diante desse cenário recorremos a Teixeira (2012, p. 120), revela-nos:

O trabalho sob esta perspectiva deve ser considerando em sua íntima relação com a cultura e a história do trabalhador camponês. Trata-se assim, de um modelo educacional que se apoia na necessidade de uma ação educativa que forme o sujeito do campo para a sua participação ativa e consciente no mundo.

No que diz respeito aos Movimentos Sociais foram pontuadas as lutas coletivas de algumas representações populares nas últimas décadas, evidenciando as contribuições das Ligas Camponesas, Via Campesina, Pastoral da Terra e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. O percurso histórico desses grupos permitiu a efetivação de algumas iniciativas, como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA em 1997. A partir desses dados apresentados, a funcionária da escola, que também é líder comunitária dialogou sobre essa temática:

Eu sou egressa da Escola Família Agrícola de Coroatá. Me formei na Pedagogia da Alternância graças aos estudos ofertados pela Diocese de Coroatá, pois na comunidade não tinha escola, tive que ir estudar na cidade, passando 15 dias na EFA e 15 dias em casa. Passamos a ter essa oportunidade com o apoio dos membros das Comunidade Eclesiais de Base (M. A. Reis – Funcionária da escola, 2023).

Como mencionado ao longo dessa pesquisa, a EFA da Diocese de Coroatá atuou por mais de duas décadas, entre 1984 a 2008 oportunizou à população do campo o acesso à formação escolar. O caso relatado acima demonstra o quão significativo foram esses estudos, possibilitando aos educandos/as uma formação integral e integradora, pois, “a pedagogia da alternância é um modelo educativo fecundo de possibilidades para a garantia de educação adequada às condições de vida, à cultura e ao trabalho nos territórios camponeses”, citam Sampaio e Cavalcanti (2023, p. 252).

Aproveitando a ocasião, o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), em sua fala trouxe ao debate a importância das Escolas Família Agrícolas – EFAs, mediante a Pedagogia da Alternância vem consolidando a Educação do Campo, enfatizou: *“também sou oriundo dos*

cursos da Educação do Campo, pelo Pronera, tanto a nível médio com o Magistério, como na graduação com a Pedagogia da Terra”.

Outra discussão socializada mediante a exposição dos Mapa Mentais sobre os avanços legais da Educação do Campo, além de ressaltar o Parecer de 2001 e a Resolução de 2002, outras legislações foram elencadas, como: o Parecer CNE/CEB nº 3, de 2007 – reexame que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; a Resolução nº 2, de 2008 – estabelece as diretrizes complementares para as escolas camponesas; e o Decreto nº 7.352, de 2010 – dispõe sobre a política de Educação do Campo e do Pronera.

Essas informações apesar de terem um caráter burocrático, requerem noções jurídicas para compreender tais conquistas, pois apresentam uma complexidade em entender os aspectos legais. Alguns participantes demonstraram-se interessados em discutir esse assunto.

Entre as principais intervenções realizadas, o educador F. F. Araújo (2023), pontuou sobre a necessidade da comunidade escolar em conhecer esses documentos e aplicá-los na prática, *“a Educação do Campo é uma modalidade de ensino voltada para o aluno do campo, mas na realidade ela não funciona como está no papel, na teoria está uma coisa, na prática ela está longe de ser acontecer essa evolução que o documento nos mostra”.*

Outro educador destacou a sua curiosidade quanto a diferença dos termos *para o campo* e *no e do campo*:

Nós temos duas linhas diferentes quando falamos em educação para o campo. O seu currículo é formulado a partir da perspectiva urbana. Já a educação no e do campo podemos identificar a parte diversificada, que evidencia a região em que o aluno está. A escola do campo precisa trabalhar com a possibilidade de valorização do campo, preparando seus alunos para estar no campo e também na cidade. Mas eu percebo uma lacuna existente quando se trata da parte diversificada do currículo, pois a nossa escola faz parte da Educação do Campo, há uma falta de trabalhar um pouco sobre o conteúdo que está na nossa região. Há uma necessidade de haver uma relação entre o saber científico e o saber popular (A. J. S. Santos – Educador, 2023).

Entre uma discussão e outra, a questão sobre a efetivação da Educação do Campo na prática novamente foi mencionada, demonstrando uma inquietação de alguns participantes. Para além disso, o depoimento do educador A. J. S. Santos (2023), nos chama à atenção quando faz a distinção entre os dois projetos de educação voltados aos territórios camponeses. O primeiro projeto – educação para o campo. E o segundo projeto – educação no e do campo.

Em razão disso, ressaltamos a partir do olhar de Caldart (2011), quanto a compreensão no e do campo, enquanto uma possibilidade de superar a imposição curricular, das velhas práticas de ensino e de modelos prontos que são impostos nas escolas camponesas. Diferentemente dessa lógica, é preciso valorizar o lugar e o povo que vive e trabalha no e do

campo. É justamente na fala acima quanto o educador A. J. S. Santos (2023), faz sua colocação, fazendo suas proposições quanto a relação entre currículo e a realidade local.

A continuidade do debate acerca das questões legais acerca da Educação do Campo no município, tendo como ponto de análise o documento municipal: Sistema Municipal de Educação de Coroadá, o educador A. J. S. Santos (2023), continuou fazendo algumas inquietações no sentido de evidenciar essa modalidade educativa, procurando saber como está mencionada a educação básica do campo, disse: *“porque não especifica qual é o básico para se ter no campo. Aí deixa muito vago, me deixa uma dúvida se esse básico é o mesmo que vem pronto pelo próprio livro didático, pela LDB ou pela própria BNCC”*.

A análise feita acima pelo educador permitiu-nos aprofundar ainda mais as discussões sobre a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no município de Coroadá, tendo como base de estudo os documentos criados pela Secretaria Municipal de Educação, pois a menção quanto à Educação do Campo é bastante limitada.

Conforme o depoimento do educador A. J. S. Santos (2023), como não especifica como deve ser o ensino básico nas escolas do campo, deixa brechas para que outras orientações sejam adotadas, como acontece com os livros didáticos e principalmente, com as imposições da BNCC (habilidades e competências a serem seguidas).

Na fala do educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), sobre a BNCC, trouxe a seguinte colocação: *“atualmente esse documento normativo vem preenchendo essas lacunas, até mesmo substituindo as orientações anteriores para que a prática educativa assuma um caráter homogeneizador”*.

Para melhor compreensão acerca da BNCC, a sua aprovação é nitidamente perceptível como uma imposição, predominando uma “tendência globalizante de conceber como função da educação escolar ora a preparação e inserção dos indivíduos no mercado local e global, ora para formar sujeitos conforme uma visão conservadora para a preservação da ordem social estabelecida” (Libânio, 2020, p. 58).

A Educação do Campo, antes mesmo dessa onda globalizante já vinha sendo ignorada nos documentos oficiais e nas orientações institucionais e pedagógicas. Era tratada de forma limitada, silenciando quaisquer outras possibilidades que legitimassem as especificidades locais ou regionais.

O diálogo proposto neste primeiro momento permitiu também percorrer pelas produções acadêmicas publicadas em eventos científicos, como: artigos e resumos simples e expandidos

de autoria do educador-pesquisador, M. F. de Sá (2023). As quais foram expostas para consultas e aprofundamentos posteriores das rodas de conversa.

Também expus os achados da pesquisa de campo através da Observação Participante, do Diário de *Itinerância*, evidenciando os resultados em registros fotográficos dos aspectos educacionais, sociais, econômicos, culturais e religiosos da região pesquisada. Diante deste cenário apresentado, os/as participantes puderam ver a partir dessa exposição o quão diversas são características do território local, desde o resgate histórico da origem das comunidades, da própria escola e os demais dados tão essenciais sobre o contexto pesquisado.

Entre os principais apontamentos, destacamos o depoimento de uma mãe de um educando, a mesma já foi uma professora leiga antes mesmo da construção da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses, lecionava em um barracão, rememorou: *“ao ver esses registros é como se passasse um filme, as mudanças dos anos 90 para cá, antes as aulas aconteciam em condições precárias, agora temos uma escola maior, com salas separadas”* (M. L. Souza, 2023).

A criação da primeira escola de alvenaria na região foi na comunidade Alto Alegre dos Maranhenses em 2000. As demais escolas anexas foram construídas posteriormente, sendo frutos das reivindicações populares e sindicais para a efetivação da legislação educacional brasileira com a substituição dos barracões.

Durante a coleta dos dados, foi possível conversar com algumas lideranças sindicais, conforme as informações obtidas através do Sindicato dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais – STTR de Coroatá: *“a substituição dos barracões por escolas de alvenaria deu-se pela pressão, reuniões e negociações com o poder público”*, disse o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), ao revelar o histórico da Educação do Campo no município, enfatizando a participação do Sindicato local.

Umas das falas em evidência da M. S. Paixão, ao se identificar, disse que é formada em Pedagogia e História, trouxe alguns dados que retratam sua origem, seu pertencimento enquanto camponesa:

Eu sou uma pessoa preta, pertencente ao povoado Olho D'água do Jalma, município de Babacal, Maranhão, nascida por uma parteira, minha vida sempre foi na zona rural. Essa pesquisa me emociona muito, porque eu sou como essas crianças daqui. Eu me vejo nelas. Eu não tinha roupa, calçados, não tinha nada. Hoje até que alguns já tem alguma coisa, mas é preciso garantir os direitos de nossos alunos, dar a eles a oportunidade de superar suas dificuldades (M. S. Paixão – Educadora do AEE, 2023).

Assim como uma mãe mencionou sobre sua história de vida, a educadora M. S. Paixão (2023), também falou sobre suas raízes históricas. A maioria dos partícipes desta roda de

conversa é oriunda de comunidades rurais, reconhecem-se dentro das temáticas abordadas. Algumas declarações vão ao encontro da necessidade de superar os desafios enfrentados na infância, marcados pelo ensino rural com a presença de professores leigos, em salas multisseriadas e escolas em condições precarizadas.

Atualmente, essa realidade vem se transformando gradativamente. Mas é preciso que cada um possa ter essa consciência coletiva que o acesso aos direitos a uma Educação do Campo vai além de um prédio escolar de alvenaria. Diante dessa provocação, acrescentamos um desafio a ser vivenciado:

Um desses elementos remete-nos ao contexto histórico e socioeconômico global no qual se configuram, a um só tempo, os desafios e as resistências dos camponeses, na imprescindível teimosia que estes assumem de não se deixar esmagar pelas engrenagens do desenvolvimento capitalista hegemônico e, em contrapartida, de materializar sonhos coletivos por uma vida digna de ser vivida por todos e por cada um dos seres humanos, qualquer que seja o espaço territorial, o campo ou a cidade (Silva, 2023, p. 8).

Torna-se necessário que cada um e cada uma, inseridos/as no processo educativo nas escolas do campo possam estar abertos para conhecer a Educação do Campo, pesquisando-a e principalmente, vivenciando-a no cotidiano do fazer pedagógico, tendo em vista o reconhecimento do território, das especificidades que o permeiam e assim incorporando as vivências e experiências coletivas no chão das escolas camponesas.

Diante dos diálogos estabelecidos, as principais temáticas ou termos mencionados tornaram-se as palavras geradoras, a saber: Educação do Campo; Currículo; História local; Movimentos Sociais, Culturas, e por último, Fazer Pedagógico, as quais serão exploradas, respectivamente, nas próximas rodas de conversa.

O segundo encontro foi iniciado com a leitura do trecho do texto de Arroyo (2011), sobre o “reconhecimento das crianças-jovens-adultos a partir da valorização de suas vivências, de seus pensamentos e dos saberes que produzem”. O ponto de partida da roda de conversa voltou-se para primeira palavra geradora “Educação do Campo”. Foi realizado uma breve rememoração do encontro anterior, dos conceitos abordados e sobre as principais inquietações que envolvem as escolas do campo. Nesse encontro teve como participantes: M. F. de Sá; M. C. Mendes; M. R. V. da Costa; E. B. Lobo; F. F. Araújo; A. J. S. Santos; J. D. C. Viana; F. A. Araújo; M. A. P. Reis e M. S. Paixão; Pais: Z. S. Reis; M. L. Souza; D. Reis e J. V. M. S. Reis.

A continuidade das discussões sobre Educação do Campo mediante as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, deu-se mediante análise dos principais aspectos encontrados nesse documento, enfatizei o Art. 5º das DOEDEC, regulamenta: as propostas pedagógicas para as escolas do campo, respeitadas as diferenças e o

direito à igualdade e o cumprimento imediata e plenamente o estabelecimento nos arts, 23, 26 e 28 da LDB.

Dando sequência as explanações, o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), explicou o referido artigo, cujo possui respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante o art. 26, por exemplo, no que tange ao currículo da educação básica.

Em meios aos questionamentos realizados para despertar o diálogo acerca das DOEBEC, o educador F. F. Araújo (2023), ressaltou que é conhecedor deste documento. Disse que já chegou a ler e passa a dar mais detalhes quanto as suas impressões sobre as diretrizes específicas para as escolas do campo:

Há muitas coisas interessantes voltadas à Educação do Campo, se fossem colocadas em prática, como determina a lei, teríamos uma educação bem melhor, mas infelizmente essas conquistas legais elas se paralisam nos gabinetes e quando chegam nas escolas, chegam de outra forma, respingada. Temos a lei, mas não é aplicada na prática, como exemplo, temos a questão da merenda e transporte escolar que não são executados conforme a legislação (F. F. Araújo – Educador, 2023).

Tais problemáticas afetam a garantia da qualidade mínima nas escolas camponesas. Alguns agravantes como a fragilidade da oferta do transporte escolar de forma segura e permanente, como também, a falta da merenda escolar, que por sua vez, reduz os horários das aulas.

Novamente pedindo a fala para pontuar as questões desafiadoras que afetam o funcionamento dessas escolas, o educador F. F. Araújo (2023), descreveu a seguinte situação: *“muitas vezes, meu planejamento é interrompido pela falta de merenda”*. Essa realidade persiste nos territórios camponeses, apesar dos avanços na legislação, predominando uma tradição de políticas e normas generalistas, como cita Arroyo (2007, p. 160), “nossa tradição inspirasse em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças do território (campo, por exemplo, etnia, raça, gênero, classe)”.

Os desafios são constantes, acontecem de forma variada, desde a precariedade dos prédios escolares, do transporte escolar e falta de merenda nas escolas. Essas problemáticas afetam direta e indiretamente o fazer pedagógico nas comunidades camponesas. Diante dessa realidade, da negação aos direitos básicos escolares: transporte e merenda escolar, por exemplo, é imprescindível que as crianças, jovens estudantes tenham acesso a segurança alimentar, seja por meio da agroecologia, da compra local dos produtos da agricultura familiar, sem agrotóxicos, portanto, com a garantia de alimentos saudáveis nas refeições escolares.

Um dos depoimentos abordados evidenciou mais uma história de superação, dessa vez com o educador do 1º ano, F. A. Araújo (2023), relatou sua origem, também pertencente a uma

comunidade rural do município Codó, teve seus estudos interrompidos por falta de escola, na época: *“estudei em turmas multisseriadas e por alguns anos fiquei sem estudar, pois não tinha como continuar”*. Essa realidade nos anos 80 e 90 acontecia com bastante frequência, havia apenas professores leigos ensinando as séries iniciais.

A retomada dos estudos desse educador ocorreu em uma Escola Família Agrícola de seu município, vejamos o seu depoimento:

Tive a oportunidade de continuar meus estudos, passamos uma temporada na escola, outra em casa e quando concluir o meu Ensino Médio, as freiras me convidaram para trabalhar como professor. Foi na EFA que tive a minha primeira experiência profissional. Atualmente estou aqui, sou um professor concursado, lotado nessa escola retribuindo tudo que aprendi lá (F. A. Araújo – Educador, 2023).

São as ricas experiências da Pedagogia da Alternância pelas EFAs na região dos Cocais, através da atuação da Diocese de Coroatá, que contribuíram a garantia do direito à educação de muitos jovens e adultos que tiveram seus estudos interrompidos pela ausência de escolas em suas comunidades.

Certamente, as influências dessas formações na perspectiva da Educação do Campo vêm sendo refletidas no trabalho dos/as educadores/as e demais funcionários/as que trabalham no Polo Alto Alegre dos Maranhenses. Novamente o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), reiterou sobre as contribuições da EFAS na região: *“ao longo da pesquisa fui me deparando com casos similares, dos egressos da Pedagogia da Alternância, que concluíram a escolarização e atualmente estão trabalhando nas escolas do campo, nas comunidades. Isso é louvável”*.

Coadunando com essa realidade, destacamos os princípios da Pedagogia da Alternância no processo formativo desse educador, como de tantos outros egressos que vivenciaram essa experiência nas EFAs, pois, “o modelo educativo da pedagogia da alternância precisa estar baseado nas experiências vividas pelos alunos” (Sampaio e Cavalcanti, 2023, p. 254). Logo, a formação adquirida nesses espaços permite aos educandos/as uma imersão no contexto escolar, familiar e comunitário, partindo desses três tempos/espacos.

Recorrendo as exposições selecionadas ao longo da Observação Participante, os resultados obtidos no Diário de *Itinerância*, como os registros fotográficos dos principais aspectos do contexto pesquisado, permitiram um debate voltado para alguns elementos norteadores da Educação do Campo: a) a relação entre escola e comunidade; b) as culturas existentes; c) a relação entre trabalho e natureza; d) as especificidades que integram as escolas camponesas em evidência.

O educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), instigou aos partícipes da pesquisa a analisar esses aspectos expostos. Em seguida foram surgindo algumas análises, como o depoimento do educador J. D. C. Viana (2023), ao mencionar um dos caminhos necessários para a promoção desses elementos: *“partindo dessas vivências, do reconhecimento da diversidade cultural do povoado para que se possa buscar outros conhecimentos, Paulo Freire diz que nenhum saber se sobrepõe sobre o outro, se complementam”*.

Entre outras contribuições, a funcionária M.A. P. Reis (2023), enfatizou acerca da história local, afirmando: *“conhecer a nossa história, dos povoados, da escola é um ponto de partida”*. Imediatamente, a líder comunitária enfatizou: *“eu acredito que as próprias práticas agrícolas, o trato com a terra, o modo de vida no assentamento pode ser explorado em sala de aula”* (V. M. S. Reis – membra do MCP, 2023).

Os depoimentos acima evidenciam algumas possibilidades extraídas a partir das exposições das imagens da realidade (especificidades do contexto pesquisado), como: mapas via satélite da região dos Maranhenses, sobre o Rio Pirapemas que corta algumas comunidades próximas à escola, as atividades da agricultura familiar e outras situações reais que foram registradas em fotografias, com suas respectivas anotações do educador-pesquisador no caderno de campo.

Esse cenário posto permitiu aos partícipes a aproximação entre Educação do Campo e a comunidade escolar, explorando as vivências e experiências dos/as sujeitos/as imersos/as neste processo educativo:

São conhecimentos que se apresentam no confronto com a realidade existente, e isso permite muitas mudanças nas atitudes, nos valores e práticas dos camponeses que se inserem nesse processo de lutas, que também é um processo de formação política, conscientização e emancipação. Da mesma forma que adotam valores vinculados à solidariedade, ao respeito, aos elementos da natureza e aos direitos humanos (Andrade, 2022, p. 33).

Apenas o educador F. F. Araújo (2023) demonstrou uma opinião divergente quanto a exploração do contexto escolar. Disse que não consegue fazer essa aproximação: *“ao meu ver, os alunos precisam ter o mesmo conteúdos que os alunos da cidade”*. Analisando esse ponto de vista, outro educador J. D. C. Viana (2023) divergiu: *“eu vejo como realizar a interlocução entre os conteúdos dos livros com a realidade. Eu gosto muito da literatura de Paulo Freire, é apaixonante suas propostas, cujas estão voltadas para a ideia de construir”*. Suas colocações ganharam mais notoriedade com mais esclarecimentos acerca da construção da aprendizagem a partir da realidade local. Ele acrescentou:

A qualidade das escolas públicas, no caso das escolas do campo deve ser uma luta constante, isso é fato. Buscar condições para melhorar o processo ensino e aprendizagem, portanto, acredito que o grande educador Freire tem muito a nos ensinar, tendo em vista a busca de uma aprendizagem que deve ser construída com base nos saberes dos próprios alunos (J. D. C. Viana – Educador, 2023).

As afirmações postas pelo educador J. D. C. Viana (2023), coadunam com os ensinamentos de Paulo Freire, no qual fez algumas menções aos seus escritos, demonstrando de forma positiva a aproximação entre currículo e a realidade. Dito isto, o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), reiterou: *“as propostas freirianas abrem os horizontes para a construção de uma aprendizagem significativa, autêntica, portanto, real para quem a constrói, educador e educandos”*.

Inspirados nesse processo transformador, socializamos a seguinte compreensão freiriana: “o educador ou educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em com o povo. E isso implica o respeito ao ‘saber de experiência feito’ de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-la” (Freire, 1992, p. 14).

Em meio ao debate proposto, entre os pontos e contrapontos, cada opinião é válida. Todos/as podem compreender a prática educativa das escolas do campo, desde as questões conceituais até as práticas a partir de seus posicionamentos. A postura de alguns participantes possibilitou a busca de melhores condições de ensino, visando a aprendizagem dos/as educandos/as dessas escolas mediante as diferentes culturas, com discussões animadas e vivas, assim oportunizando um “processo de leitura da palavra e de re-leitura do mundo”. descreveu Freire (1992, p. 22),

O início da roda de conversa ocorreu com a música “Educação do Campo”, de Gilvan Santos, juntamente com exposição de livros, revistas, artigos, resumos acadêmicos e instrumentos de trabalho da agricultura familiar para simbolizar a ciência e as culturas. Foi declamado o trecho da música: “Se a humanidade produziu tanto saber, o rádio e a ciência e a cartilha do ABC”, esses elementos constituíram a mística do Círculo de Cultura em evidência.

A mística proposta permitiu um momento ímpar, o qual possui uma significação profunda e desafiadora, levando em conta a relação estabelecida entre os conhecimentos já produzidos e os saberes locais. Em razão disso, a abertura do diálogo ocorreu a partir dessas vivências e experiências no chão do assentamento. A maioria dos participantes estiveram presentes nesse encontro, tendo a ausência apenas da gestora escolar e de uma mãe, os demais permaneceram participando.

Entre as palavras geradoras escolhidas para este encontro, o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), apresentou-as: exploramos o “Currículo” e a “História local” estabelecendo uma relação entre essas palavras ao contexto pesquisado.

Para melhor compreensão dessa discussão, foi retomado de forma sucinta os encontros anteriores, mencionando as questões legais expressas na LDB e demais documentos norteadores da educação básica. Desse modo, foi realizada uma breve explanação sobre a Política Nacional, Estadual e Municipal de Educação do período de 2014-2024, evidenciando esses planos no que diz respeito à Educação do Campo.

Abrindo o espaço para as contribuições, dúvidas e esclarecimentos, principalmente quando se trata das questões curriculares para escolas camponesas, foi abordado sobre as implicações da BNCC, desde a sua implementação passou a estar na contramão dos demais documentos já aprovados. De acordo com Aguiar e Dourado (2018, p. 7), quando dialogam sobre as inferências da Base, sinalizam-na enquanto um “carro-chefe das políticas educacionais desenhadas pelo Ministério da Educação”.

Diante desses impasses, a discussão permeou justamente nesses aspectos, explorando a palavra geradora Currículo. Desse modo, o educador E. B. Lobo (2023), se manifestou: *“incorporar o currículo nas escolas do campo é algo que me questiono: por onde eu vou trabalhar o conteúdo com base na cultura local? Vai se dar pela extensão do conteúdo no quesito contextualidade? Ou vou inserir de um modo transversal?”*.

Entre esses questionamentos realizados, outros participantes também puderam demonstrar suas inquietações, o educador A. J. S. Santos (2023), demonstrou sua opinião em relação a essas perguntas: *“o que nos deixa espaço para trabalhar a história local é a parte diversificada, eu acredito que se encaixa nesse momento”*.

Mediante tais questionamentos e consequentemente a partir dos apontamentos feitos acima, o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), fez uma análise sobre a imposição da BNCC, dizendo: *“a sua proposta passou a sobrepor os currículos já existentes, como as diretrizes curriculares construídas coletivamente ao longo dos anos, de forma democrática e representativa acabaram sendo ignoradas”*. O novo currículo considerado “único” aprovado em 2017, possui em sua configuração um caráter conservador e antiquado, portanto, possui um viés reproduzidor:

Refém de um conteudismo tão ultrapassado quanto a estrutura disciplinarista que o organiza, a BNCC pressupõe, equivocadamente, que a melhoria da qualidade das aprendizagens seria produzida por meio de um currículo único para estudantes de todo o país, controlado de fora da escola por avaliações de larga escala e material didático

padronizado, além de um sistema de prêmios e castigos destinado ao controle de docentes, gestores e estudantes (Oliveira, 2018, p. 56).

A compreensão do processo de elaboração e implementação da BNCC se faz necessária. Isto posto, o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), continuou sua fala: *“é preciso que as escolas e os profissionais que nela trabalham possam perceber as interferências desse novo currículo que impedem ou dificultam a promoção de currículos que contemplem as especificidades locais”*.

A projeção nas escolas, seja do campo ou da cidade, o rol de conteúdos presos nessa estrutura disciplinarista favorece aos interesses do setor econômico, como cita Gabriel (2008, p. 213), ao se referir ao “tempo pós”. Destacamos o avanço neoliberal no setor público, sobretudo, na educação “tempos de uma nova ordem de acumulação de capital, de uma lógica cultural, de centralidade da linguagem”.

Além dos planos decenais apresentados, foram pontuadas também sobre a BNCC e DCTMA nas escolas do campo. Passamos a refletir sobre as implicações do currículo padronizado, as orientações quanto às competências e habilidades a serem realizadas e a predominância dos conteúdos urbanocêntricos que são reproduzidos pelos livros didáticos.

No intuito de fazer algumas provocações junto aos partícipes da pesquisa, o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), fez a seguinte fala: *“quanto ao currículo do território regional temos a “maranhensidade”, portanto, a parte diversificada voltada aos aspectos locais, como a historicidade, manifestações culturais, entre outras especificidades”*. É justamente neste aspecto que as escolas maranhenses, sobretudo, as escolas camponesas devem explorar, as especificidades do contexto escolar.

Conforme a socialização desses documentos foram acontecendo, o educador A. J. S. Santos (2023), manifestou-se novamente:

Para nós aplicar o conteúdo local é preciso que nós professores, a escola como um todo, possa sentar para discutir o nosso currículo e ver quais as habilidades serão contempladas, portanto, definindo os objetos de conhecimentos que fazem parte do nosso espaço. Aí vai demandar uma série de estudos, de pesquisas para que possamos sanar essas inquietações (A. J. S. Santos – Educador, 2023).

Notamos que, apesar dos avanços da lógica conteudista e disciplinarista da BNCC está tão presente nas escolas do campo, algumas resistências são identificadas. Há possibilidades para trabalhar pedagógica e curricularmente os conteúdos locais, o educador acima sugeriu a discussão de um currículo local a partir do espaço em que estão inseridos/as. Conforme Oliveira (2018, p. 57), aponta a pluralidade de possibilidades, apesar da imposição curricular nos últimos anos:

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover à equalização social e a redução das desigualdades (Oliveira, 2018, p. 57).

Essa discussão remete-nos aos apontamentos de Silva; Fernandes e Silva (2018), quando discorrem sobre os currículos e práticas interculturais e inclusivas, tão logo, identificando algumas contribuições para a construção de identidades descolonizadas. É preciso que os grupos subalternizados possam questionar o currículo único, aquele que discrimina, inferioriza e os exclui. Por tudo isso, faz-se necessário “construir projetos e práticas que possam se converter em espaços de resistências as concepções imperialistas/eurocêntricas e capitalistas” (Silva; Fernandes; Silva, 2018, p. 78).

Como mencionado inicialmente, no momento da mística alguns materiais se fizeram presentes como estudos e pesquisas sobre a relação entre currículo e cultura camponesa, em razão disso, o educador A. J. S. Santos (2023), mencionou esses elementos culturais existentes na comunidade, os saberes populares dos/as trabalhadores/as, por exemplo, explorando-os no cotidiano escolar.

Diante dessa preposição, o vínculo com as questões curriculares e a realidade local, os momentos de leitura, até mesmo de escrita e de diálogos entre os membros da comunidade escolar é uma possibilidade concreta para criar as resistências, construindo novos saberes a partir da valorização do contexto cultural:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando o mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (Freire, 1992, p. 44).

Avançando o diálogo, outros participantes também puderam expor suas ideias, destacando o uso de livros didáticos e as adaptações dos conteúdos, contextualizando sua prática docente. A educadora D. L. Ximenes (2023), relatou que costuma procurar outros livros para consultas para complementar sua prática de ensino.

Já o Coordenador do polo ressaltou que os/as educadores/as também têm a liberdade para pesquisar na internet, ter outras fontes de conteúdos para desenvolver suas práticas docente, afirmou: *“cabe ao professor fazer essa adaptação, pesquisando em sites, baixando materiais. O importante é repassar o conteúdo, atingir as habilidades exigidas”*. Essa

discussão aproxima-se justamente das preposições freirianas, como enfatizado acima sobre o respeito ao saber popular dos/as educandos/as, destacando o “universo vocabular mínimo” (Freire, 1992).

No que condiz ao respeito aos saberes dos/as educandos/as, na apreensão da própria realidade, entre outras orientações a construção da aprendizagem não deve configurar-se como um ensino “bancário”, em que os conhecimentos são “repassados” aos estudantes com habilidades e competências cumpridas de forma mecanizada.

Ao analisar alguns depoimentos acima, o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), ressaltou as orientações de Paulo Freire, revelando, *“ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Isso implica em dizer que, a aprendizagem não se limita ao repassar o rol de conteúdos dos livros”*.

Como já revelado ao longo desses diálogos, o simples fato de valorizar os saberes populares não quer dizer que os conhecimentos científicos vão ser ignorados ou substituídos, pelo contrário, a ideia é permear pelo contexto local, regional e global, nessa dimensão totalizadora.

Nas palavras de Freire (1992, p. 45), dado que, “o regional emerge do local tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional como mundial emerge do continental”. É através desse processo dialético que a prática educativa deve acontecer, sem deixar de lado nenhum contexto, tendo como premissa o local e o global.

Retornando a discussão do currículo propriamente dito, alguns educadores/as demonstraram-se interessados em discutir dentro da própria escola, nos momentos de planejamento a adaptação curricular e a partir do Projeto Pedagógico do Polo Alto Alegre dos Maranhenses, pois nele existem menções ao reconhecimento da história local, bem como descreve sobre o currículo voltado ao cotidiano escolar.

O debate ganhou mais intensidade quando o educador A. J. S. Santos (2023), defendeu a necessidade de praticar o que estava escrito no PP da escola: *“eu vejo como algo positivo, o documento da escola faz alusão à relação escola-comunidade, nos resta viabilizar essas propostas”*.

Já o educador E. B. Lobo (2023), demonstrou outro ponto de vista, dizendo: *“a meu ver, é muito difícil criar esse currículo, pois é preciso legitimar esse currículo de acordo com os documentos que já vem de lá de cima e quando é solicitado algo do tipo, é negado”*. Diante desses empasses, foi feita uma intervenção pelo educador-pesquisador, enfatizando, *“a ideia é problematizar o nosso currículo mesmo, que nós possamos refletir, analisar e criar diferentes currículos. Não apenas reproduzi-los”*, disse M. F. de Sá (2023).

O educador F. F. Araújo (2023), também discordou sobre a adaptação curricular com base em conteúdos voltados à realidade local, defendeu a reprodução dos conteúdos considerados únicos, vejamos sua opinião:

É preciso trabalhar o currículo com base ao já existente, deve ser da mesma forma para todos. Temos um aluno na nossa região, digamos de Coroatá, quando ele vai passar por algum vestibular, a prova não vai ter nada a ver o seu lugar, com o Maranhão, vai ter questões sobre o sul do país. Eu penso que o conteúdo deve estar na mesma língua para todos (F. F. Araújo – Educador, 2023).

Contrariando o argumento acima, o educador A. J. S. Santos (2023), contestou: *“temos o PP da escola, este documento nos dar espaços para a adaptação curricular, apesar de ser um documento pequeno em relação a outras legislações. É por meio dele que podemos trabalhar a história local, pois não podemos perder de vista, quem nós somos”*.

Diante dessas questões instigadoras sobre o currículo escolar, a proposta foi desafiar a todos/as partícipes a dialogar acerca da aproximação entre o conhecimento científicos aos saberes locais. Ainda explorando as ponderações de Freire (1992), ajuda-nos a refletir sobre os discursos neoliberais ou “pragmáticos”, viabilizando um certo conformismo da realidade como vem sendo posta, sem possibilidade de questionamento ou mudanças.

O encerramento dessa discussão volta-se para a quebra desses paradigmas, como finalizou o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), destacou *“é a partir da superação das imposições das classes dominantes com um pensamento utópico, desafiante e transformador que podemos enxergar as possibilidades, as brechas existentes e utilizar conteúdos específicos”*. Em razão disso, “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens” (Freire, 1992, p. 47).

A realização do quatro encontro aconteceu no chão do assentamento, especificamente na comunidade Santo Antônio dos Maranhenses, pois é um território que possui a presença do Movimento das Comunidades Populares – MCP²⁰, que por sua vez, realiza atividades culturais em suas reuniões comunitárias. Mediante uma noite cultural com a participação dos representantes do movimento social local, junto com alguns membros da escola e demais

²⁰ Sua composição é feita por comunidades indígenas, quilombolas, camponesas, operárias e populares que têm como filosofia “crescer com humildade, coerência e fé”. Na região do Polo Alto Alegre dos Maranhenses, nas comunidades Santo Antônio dos Maranhenses e Alto do Cedro os membros do “Movimento da Corrente” se organizam coletivamente visando desenvolver um “projeto redondo” com a democracia participativa, economia coletiva e ideologia comunitária. Entre as principais atividades produtivas: Mercadinho Coletivo, Casa de Farinha, Banda Forró Mará – Um Toque Popular e Grupo de Investimento Coletivo – GIC: Projeto Redondo, além disso, contam com transporte (caminhão ¾ e uma Casa de Apoio localizada no bairro Trezidela, Coroatá, Maranhão).

moradores/as para dialogar sobre as questões do dia a dia, festejos e comemorações culturais, entre outros assuntos pertinentes ao contexto regional e local.

Entre os participantes previamente convidados para este encontro. Podemos destacar a participação do M. F. de Sá; J. D. C. Viana; F. A. Araújo; M. A. P. Reis; Z. S. Reis; M. L. Souza; D. Reis e J. V. M. S. Reis. Os demais participantes são os integrantes do MCP, como os seus representantes legais: D. Sales (líder comunitário); A. G. Lima (líder do setor juventude), e os demais integrantes (A. P. Silva e M. J. Sales), como os brincantes do Tambor de Criola, crianças, jovens, adultos e idosos.

Figura 7 - Noite Cultural no chão da comunidade Santo Antônio dos Maranhenses



Fonte: Acervo da Pesquisa (2023)

Iniciando a roda de conversa com a música “Zumbi dos Palmares”, de Edson Gomes, passamos a refletir acerca da luta e resistência dos povos negros nos quilombos e nas comunidades tradicionais, sendo uma das pautas de discussões do MCP. Em seguida foi realizada pelos/as próprios/as moradores/as a dança Tambor de Criola, uma manifestação artística e cultural que vem sendo preservada nos períodos dos festejos de Santo Antônio, nas reuniões locais, regionais e nos congressos nacionais do Movimento.

Após as apresentações culturais me apresentei enquanto professor-pesquisador, expliquei aos participantes o objetivo da roda de conversa, anunciando uma discussão voltada para duas palavras geradoras: Movimentos Sociais e Culturas.

Figura 8 - Roda de conversa com os integrantes do MCP

Fonte: Acervo da Pesquisa (2023)

Procurando estabelecer a relação entre escola e Movimentos Sociais, a atuação do MCP nas questões educacionais parte de uma preocupação de tornar a escola pública um espaço além da transmissão de informações. Sua pauta de luta é por uma escola que promova a cidadania, logo, visa construir uma sociedade comunitária a partir deste princípio.

Nos seminários promovidos pelo referido movimento há um lema bastante discutido “antes de ensinar o povo, devemos aprender com ele”, com isso, conscientizados dessa luta em prol da educação pública nas comunidades da região, as suas reivindicações realizadas tiveram e ainda têm repercussões até os dias atuais.

Conforme cita Teixeira (2012, p. 113), acerca dos Movimentos Sociais, aponta-nos que “a realidade é dinâmica e contraditória, cada momento histórico reflete um conjunto de movimentos humanos, de formas de pensar a vida, a sociedade, a relação entre os homens e destes com a natureza”.

Em 2017, a Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses foi ocupada pelos integrantes do MCP para pressionar o governo municipal quanto ao cumprimento das aulas que demoravam a iniciar. Prevalecia, na época, os argumentos justificando a letargia em iniciar o ano letivo: o período chuvoso com estradas intrafegáveis e o processo de contratação de educadores/as para serem lotados nas escolas longínquas.

Durante o protesto foram realizados momentos culturais com apresentações de teatro, danças e músicas populares. De acordo com os relatos dos participantes da manifestação pacífica, o protesto resultou em negociações imediatas com o poder público, assegurando o início das aulas, contratação de educadores/as e funcionários/as para trabalhar nas escolas.

Entretanto, alguns representantes políticos locais não apoiaram o Movimento e continuam ignorando sua luta.

Levando em conta o histórico do MCP, há um envolvimento maior nas comunidades Santo Antônio dos Maranhenses e no Alto de Cedro. Seus integrantes exigem direitos, como a educação das crianças e adolescentes, como citado acima. Nas palavras de um membro do Movimento, lembrando: *“nesse período tivemos que ocupar a escola, pois nossos filhos estavam sem estudar”* (A. P. da Silva, 2023).

Esse depoimento e tantos outros evidenciam a fragilidade na oferta da Educação do Campo: *“na época eles alegavam o período chuvoso que dificultava o acesso dos professores à escola”*, enfatizou outro membro (M. J. Sales, 2023). Os relatos demonstravam os motivos para lutar pela oferta e qualidade do ensino: *“o acesso a comunidade no período das chuvas é muito difícil, muitos professores quando chovia não passava, voltava do meio do caminho”*, discorreu uma funcionária da escola (Z. S. Reis, 2023).

É a partir desses depoimentos que compreendemos as dificuldades para ter acesso à educação pública. A ocupação da escola foi uma estratégia eficaz, resultando em negociações com o poder público para resolver esses problemas. Fez-se necessário chamar a atenção das autoridades, permitindo a presença do Prefeito Municipal para firmar os acordos e finalizar o protesto.

Novamente citando Teixeira (2012, p. 116), visto que, “as organizações populares camponesas fundam-se na lógica para a qual, um projeto popular para o Brasil requer um novo projeto educacional, que esteja direta e organicamente articulado às bandeiras de luta pela terra”, assim articulando a luta pela educação e as outras políticas públicas necessárias para a vida digna no campo.

Ainda pontuando a luta do Movimento, a mobilização de seus partícipes foi fundamental para que as aulas fossem ofertadas, tanto que foram contratados professores para atender as demandas reivindicadas, como também, a melhoria das estradas vicinais e construindo pontes para facilitar o acesso às escolas do polo.

A educadora V. M. S. Reis (2023), mencionou sobre a sua trajetória profissional: *“Eu comecei a trabalhar graças ao MPC, após as reivindicações fui trabalhar em um barracão com os alunos lá no Tatu Cavou. Hoje estou grata por estar na escola da nossa comunidade, em condições melhores”*.

Assim como a educadora passou a ter oportunidade de trabalho, outras famílias também passaram trabalhar na escola, exercendo a função de serviços gerais. Tendo como referência a atuação do MCP na região, alguns educadores procuram vivenciar os ensinamentos

compartilhados nos encontros, refletindo em suas atuações nas escolas em que trabalham. Apresentamos o olhar de Brandão (2016), no que diz respeito as ações culturais populares dentro das escolas:

As ações culturais populares, decorrentes dos movimentos de cultura popular, trabalham baseados na realidade concreta de seus sujeitos, reconhecendo suas próprias raízes culturais populares, em suas distintas manifestações como a arte popular, os saberes populares, a música, as festas populares, as diferentes tradições, os costumes, os elementos de significação e de produção da própria existência, expressões que passaram a compor a ação popular e a educação popular (Brandão, 2016, p. 103).

Conforme salientado inicialmente, um dos princípios básicos do Movimento é a formação para a cidadania. Entre as atividades promovidas no âmbito educacional, o MCP além das festividades populares, da música e tradições promovidas na comunidade, viabiliza homenagens aos educadores/as, desde a acolhida, festeja as datas de aniversário e apoio nos eventos pedagógicos.

Avançando as discussões para as questões mais atuais, a participação do Movimento nas atividades da Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses, por exemplo, é um desafio que precisa ser superado, pois como destacou um educador do polo:

É incrível, não dar nem pra acreditar, desde que o Movimento ocupou a escola, lutou pelas crianças, é preciso reconhecer essa iniciativa. A meu ver, o grupo ficou marcado, não é convidado para participar das discussões, a banda Forró Mará não pode ser convidada nem usar os equipamentos da banda (F. A. Araújo – Educador, 2023).

Os eventos do Polo Alto Alegre dos Maranhenses, como mencionado acima, a parceira do MCP era fundamental, desde a estrutura de som, cantores e a parte cultural que era cedida nas datas comemorativas, como Festas Juninas, por exemplo. A educadora V. M. S. Reis (2023), até destacou: *“em alguns eventos da escola as meninas que dançam o Tambor de Criola são convidadas e fazem a apresentação”*.

Para além da participação de um evento cultural, é preciso criar condições para que os Movimentos Sociais dialoguem com os profissionais da escola, por causa disso, o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), salientou: *“a aproximação entre escola e as manifestações culturais deve ser uma prática constante, a partir da valorização dos saberes e fazeres populares”*, assim assumindo uma *“centralidade da cultura na produção das identidades”* (Gabriel, 2008, p. 239).

Na Escola Municipal Santo Antônio dos Maranhenses essa parceria continua sendo promovida, desde os mutirões de limpeza do espaço escolar e da Capela Santo Antônio que fica ao lado. Igualmente, os/as educandos/as fazem apresentações de teatro e danças durante as programações do Movimento.

Essas ações do MCP, remetem ao pensamento de Arroyo (2007, p. 163) quando diz, “os movimentos sociais revelam e afirmam vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade”. Dito isso, “*esses elementos são internalizados nos debates, nos momentos culturais e no próprio fazer pedagógico, dentro e fora da escola*”, mencionou o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023).

A discussão sobre as Culturas foi também destacada nessa noite cultural. Além das danças tradicionais como Tambor de Criola, existe também o grupo junino “Estrela do Sertão” que anualmente vem realizando suas apresentações nos arraiais das comunidades da região, na cidade e em outros municípios do Estado.

O responsável desse grupo estava presente e pontuou: “*nós que estamos à frente da Estrela do Sertão procuramos permanecer com a tradição, com os pés nas nossas raízes e também procurando nos adaptar, modernizando algumas coreografias*” (A.G. Lima, – Representante do MCP, 2023).

Há diferentes manifestações culturais na comunidade, citando também os festejos do padroeiro local: Santo Antônio, com a realização das novenas, missas, campeonato de futebol e apresentações de danças, exposição do mastro e comidas típicas. Por tudo isso, a diversidade cultural existente no contexto pesquisado pode ser relacionada ao “resgate dos processos de construção das identidades culturais, tanto do nível pessoal como coletivo” (Candau, 2008, p. 10).

Foi também pontuado sobre as experiências do MCP na Teia dos Povos, um dos membros do Movimento mencionou sobre a importância dos encontros com outros grupos étnicos, com outras comunidades para discutir sobre suas realidades: “*na Teia temos alguns esteios, como educação, proteção do território, espiritualidade, entre outros assuntos que podemos discutir e procurar melhorar a vida na própria comunidade*”, disse educadora V. M. S. Reis (2023). Conforme a fala de outro representante do Movimento sobre as principais ações realizadas:

Nós que estamos na comunidade, que vivemos aqui, temos que estar organizados, conscientes da nossa luta, resistindo com a nossa missão, resgatando a nossa ancestralidade, a nossa força. Por isso que nos reunimos aqui, para lembrar de quem nós somos (D. Sales – Representante do MCP, 2023).

Portanto, sintetizando esse momento cultural no chão da comunidade, vivenciando as relações culturais promovidas pelo Movimento, foi possível compreender ainda mais o seu propósito social, a conscientização de seus integrantes a partir da preservação cultural nesses encontros.

Como cita Candau (2008), ao permear pela relação entre escola e identidades culturais “a diferença está no chão da escola”, assim apontando algumas possibilidades para trabalhar a prática pedagógica a partir das culturas existentes, identificando-as, revelando-as e por fim, valorizando-as.

Encerrando a roda de conversa com agradecimentos pela partilha, principalmente pelas vivências adquiridas com os integrantes do Movimento e pelas conversações sobre suas atuações enquanto grupo e suas principais manifestações culturais.

Portanto, as preposições a partir da interculturalidade apontam o reconhecimento das nossas identidades culturais, o desvelamento do daltonismo cultural presente no cotidiano escolar, a identificação das nossas representações dos “Outros”, a percepção sobre a prática pedagógica como um processo de negociação cultural e da escola como um espaço de crítica e produção cultural (Candau, 2008).

O quinto e último encontro foi realizado na Escola Municipal Alto Alegre dos Maranhenses, concluindo o ciclo das palavras geradoras com diálogos sobre o “Fazer Pedagógico”, assim aproximando os conteúdos curriculares aos saberes e fazeres populares nas escolas do campo. Todos os participantes convidados estiveram presentes nesse encontro.

Levando em conta esse propósito inicial, a relação entre o currículo e a realidade local possibilitou uma reflexão, a necessidade dos “coletivos populares se reconhecerem sujeitos de conhecimentos, de valores, sujeitos de processos de humanização/emancipação”, revela-nos, Arroyo (2012, p. 25).

Inicialmente foi realizada a mística de encerramento com a exibição da música “Construtores do Futuro”, de Gilvan Santos, acompanhada pela leitura da poesia “Poética escolar”, de Diva Lopes (2011), assim despertando nos/nas partícipes uma reflexão quanto a construção de uma escola que tenha relação com a vida dos/as educandos/as, educadores/as e demais sujeitos/as que a integram.

O ponto de partida das falas deu-se com o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), dialogando: “*que aprendizagem não seja limitada a memorização e reprodução do conhecimento, pelo contrário, a escola precisa desvendar o desconhecido, de forma consciente e coletiva*”. Ademais, mediante as provocações da poesia sobre a tarefa de educar, foi instigado sobre as disputas do universo escolar e quanto aos caminhos a serem percorridos.

Figura 9 - Última roda de conversa



Fonte: Acervo da Pesquisa (2023)

Em seguida, foi rememorado os principais aspectos dos encontros anteriores, assim enfatizando as Situações-Problemas-Desafio (Reis, 2000) provocadas pelas questões norteadoras e palavras geradoras para chegar até esse momento com algumas preposições sobre o fazer pedagógico nesse polo.

Com a exploração do cenário, portanto, dos elementos apresentados ao longo das discussões para culminar na construção do Fazer Pedagógico junto aos Saberes e Fazeres Populares foi proposto aos partícipes que descrevessem nas pétalas do girassol algumas sugestões de como aproximar o conhecimento científico ao contexto local. As preposições constituíram-se como sugestões para melhorar a prática educativa nas escolas do campo, afim de contemplar as Situações-Problemas-Desafio abordadas no decorrer das rodas de conversa.

A discussão foi sendo realizada conforme as ideias iam surgindo, alguns participantes descreviam seus apontamentos a partir das provocações, dos exemplos demonstrados na exposição e das próprias experiências nas escolas ou na comunidade. Entre os assuntos mais comentados, destacaram-se, as vivências dos povos de comunidades tradicionais, como as crenças populares, saberes medicinais, rezas e curas, as tradições e práticas seculares que vem sendo transmitidas de geração por geração.

O educador J. D. C. Viana (2023), mencionou sobre a ciência popular: *“é interessante como os saberes populares podem ser fonte de aprendizagem, partindo da realidade local*

podemos ensinar muito aos nossos alunos”. Em seguida, a educadora D. L. Ximenes (2023), propôs atividades práticas com os educandos, como: *“o passeio com as crianças, levando-as para vivenciar com natureza”*.

Nesse momento o coordenador pedagógico fez uso da fala para chamar atenção com algumas provocações, apontando situações hipotéticas quanto ao planejamento docente:

Vou fazer uma autorreflexão de cada um de nós: como eu estou organizando na sala de aula? Estou brincando de ensinar? Como vamos promover um ensino de qualidade se nós não temos um planejamento? Não podemos chegar na sala de aula e simplesmente abrir o livro, o processo ensino e aprendizagem é uma sequência, temos que seguir um planejamento para que no final possamos tentar colher algum resultado. É difícil, ainda mais com esses livros didáticos que são elaborados com uma realidade diferente da nossa (M. C. Mendes – Coordenador pedagógico, 2023).

Em meio a essa fala sobre o planejamento docente, tendo em vista a utilização de livros didáticos descontextualizados, o coordenador continuou pontuando sobre a necessidade da pesquisa e da adequação do conteúdo: *“se o livro não está servindo, é preciso definir um plano, uma sequência didática com conteúdos específicos, que façam com que os alunos aprendam, entenderam?”*, disse M. C. Mendes (2023).

O educador F. A. Araújo (2023), pontou que o planejamento é importante, afirmando: *“eu sempre faço meus planos, as minhas estratégias”*. Outra educadora também se manifestou: *“eu costumo fazer meu planejamento, quando eu vejo que não dar pra aplicar, eu faço adaptações, eu nunca me limito apenas ao livro, procuro outras atividades para complementar a aprendizagem”* (D. L. Ximenes, 2023).

A discussão em evidência leva-nos a uma reflexão sobre o chão da escola, propriamente dito. Desde o ato de planejamento até docência em si, existem inúmeras implicações na prática pedagógica, cujas são desafiadoras, requerem de um lado, a reprodução dos conteúdos dos livros didáticos, por outro, o reconhecimento das identidades culturais. *“Como lidar com isso?”* questionou o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023).

É desafiador esse processo de negociação cultural, pois predominam-se historicamente um currículo com afirmações absolutas e universais:

A escola como instituição está construída tendo como base a afirmação de conhecimentos considerados universais, uma universalidade muitas vezes formal que, se aprofundarmos um pouco, termina por estar assentada na cultura ocidental e europeia, considerada como portadora da universalidade (Candau, 2008, p. 34).

Entendemos que o conhecimento escolar é fundamental, precisa ser socializado por todos/as. Entretanto, faz-se necessário refletir sobre o universalismo, repensar o currículo

escolar e construir outros currículos que incorporem os diferentes universos culturais, contemplando uma perspectiva intercultural (Candau, 2008).

Adentrando para uma discussão sobre a utilização dos conteúdos curriculares junto aos conhecimentos sobre o contexto social, político, econômico, cultural, ambiental, entre outros aspectos inerentes à realidade camponesa, algumas proposições foram feitas, o educador F. F. Araújo (2023), disse: *“quando eu aproximo o conteúdo do livro para a realidade dos alunos eles compreendem melhor”*. Outro educador pontuou:

Quando se trata do conteúdo do livro, por exemplo, citando os alguns rios, como Nilo, Amazonas, mas no nosso aqui, um dos principais rios do Estado do Maranhão, o Itapecuru não cita e ainda, temos o rio que passa por aqui, o Pirapemas, temos que fazer adaptações para que o aluno conheça tanto o rio daqui como os rios do mundo (F. A. Araújo – Educador, 2023).

É nesse entendimento, a partir do reconhecimento dos aspectos locais, portanto, das especificidades ao entorno da comunidade escolar que a prática docente precisa ganhar legitimidade. O educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), apresentou tais elementos, como os registros fotográficos sobre os rios da região, sobre a agricultura de subsistência:

Acredito que a região do Alto Alegre dos Maranhenses é permeada de informações, cujas devem ser validadas, registradas e divulgadas dentro da escola, pois são fontes curriculares vitais. O rio Pirapemas que corta as comunidades, por exemplo, é um rio intermitente, contribui tanta nas atividades pesqueiras, como na agricultura familiar, além do lazer que proporciona aos moradores das comunidades (M. F. Sá – Pesquisador, 2023).

A educadora M. S. Paixão (2023) aproveitou o momento para dar outro exemplo: *“temos que mostrar ao aluno o que é uma Pera, mas também um Caju, que faz parte de sua realidade”*. Seguido de outra situação, a educadora D. L. Ximenes (2023), exemplificou: *“quando o livro traz a questão das moradias, mostrando os prédios, edifícios, aí pergunto aos alunos sobre os tipos de moradia da região, sempre fazendo relação com o contexto local”*.

O coordenador pedagógico também fez sua intervenção, pontuando sobre o DCTMA: *“esse documento recomenda justamente isso, trabalhar a especificidade do aluno, a sua maranhensidade. Nossa realidade possui algumas situações, como na época da colheita do arroz, da farinhada, os alunos se ausentam e isso é justificado”* (M. C. Mendes – Coordenador pedagógico, 2023).

O desafio de trabalhar pedagogicamente essas questões locais, regionais e globais é constante. Os depoimentos acima evidenciam isso, pois há tentativas em aproximar os conteúdos curriculares à realidade da comunidade. Daí a necessidade de promover o “cruzamento de culturas” presentes no contexto escolar (Candau, 2008).

Diante dessa discussão o educador F. F. Araújo (2023), destacou que a escola possui autonomia para adequar essa realidade, paralisando as aulas no período de maio (colheita): *“a LDB diz isso, mas não acontece, o aluno está ajudando seus pais, ele fica sem assistir as aulas e assim também no período chuvoso, se o rio tá cheio, não dar para atravessar, a escola tem que parar, para depois repor as aulas em julho, mas isso não acontece”*.

No próprio Relatório das DOEBEC sinaliza sobre a adequação das escolas do campo com base nas características regionais, evidenciando o estado do Maranhão, “inseriu, no § 1º do artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas” (Brasil, 2001, p. 20).

A supervisora pedagógica destacou sobre os desafios que recaem nas escolas do campo na atualidade: *“eu comecei trabalhando em 1998 atendendo 40 alunos em um barracão de palha e encerrava o ano com resultado, muitos aprendiam a ler e escrever com o multisseriado. E hoje? O que tá acontecendo?”* questionou M. R V da Costa (2023).

Para responder a esse questionamento, o educador A. J. S. Santos (2023), fez o seguinte posicionamento: *“atualmente, temos uma rotina na escola que vem sendo interrompida pelo próprio sistema. Tem dias que não tem merenda, não tem energia ou água e quando falta um desses itens, há uma quebra na rotina”*. Ao acrescentar suas preposições, o educador fez um alerta interessante sua fala:

O livro didático é apenas uma referência, cabe a nós professores procurar fazer as adequações necessárias. No livro de Geografia, nós vemos a grande produção de soja com uso de agrotóxicos e máquinas pesadas, mas aqui, apesar de não está nos livros, há a presença do veneno “Mata Tudo” na agricultura de subsistência familiar, que afeta a saúde do ser humano, das nascentes dos igarapés e rios. Temos nascente de águas na região que estão desaparecendo (A. J. S. Santos – Educador, 2023).

Nesse sentido, esse depoimento revela a necessidade de utilizar os conteúdos curriculares alinhados à realidade local para conscientizar os educandos, mostrando-lhes os agravantes do uso das substâncias químicas, do avanço do agronegócio nos assentamentos.

Aproveitando o espaço de diálogo, os exemplos dados acima, a questão ambiental é algo a ser estudado para além dos livros didáticos, como pontuou o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023): *“no nosso município, além do uso de insumos químicos na agricultura familiar, o avanço vem acontecendo nas grandes propriedades de terra, com o uso de avião na pulverização de agrotóxicos nas matas, rios, lagos e territórios tradicionais”*. É imprescindível esses assuntos cheguem aos bancos escolares, nas comunidades para evitar expansão do agronegócio nos assentamentos e comunidades de povos tradicionais.

É na escola, ou seja, na sala de aula que temáticas como essas podem ser discutidas com as crianças, mostrando-lhes outras possibilidades na agricultura familiar, como as práticas agroextrativistas de modo sustentável. De acordo com Silva (2012, p. 29), ao enfatizar sobre as contradições existentes nos territórios rurais, revela-nos os embates entre “dois projetos de sociabilidades radicalmente antagônicas: de um lado, o projeto do capital, expresso no agronegócio, que se traduz em um campo sem gente, e de outro, o projeto das famílias camponesas”.

Nessa perspectiva, as disputas pelas questões agrárias, assim como cenário educacional possuem a mesma intencionalidade, os interesses capitalistas estão avançando com a imposição de seus projetos econômicos, excludentes e sem as pessoas, portanto, sem a participação dos/as camponeses/as.

Finalizando o diálogo neste último encontro, as pétalas do girassol já estavam preenchidas com algumas proposições descritas pelos/as partícipes da pesquisa. Entre as principais palavras geradas a partir do termo Fazer Pedagógico, destacam-se algumas sugestões: a melhoria da escola, da sua infraestrutura, principalmente no período das chuvas com a manutenção das estradas para garantir o acesso tanto dos/as educandos/as, como dos/as profissionais da educação, e ainda, mais investimentos na aquisição de recursos pedagógicos para a prática educativa. Outras sugestões apontam para a necessidade de fomentos voltados à formação continuada dos/as educadores/as do campo, tendo três palavras geradoras são correspondentes: infraestrutura escolar, recursos pedagógicos e formação continuada.

Essas três palavras geradoras evidenciam a necessidade de continuar a luta pela Educação do Campo, reivindicando a implementação das Diretrizes aprovadas, de forma específica os direitos à uma Educação no e do Campo e formação continuada específica, pois, é preciso levar “em consideração os períodos históricos e as especificidades de uma determinada formação social”, primando por uma formação humana dos sujeitos, numa perspectiva emancipatória (Araújo; Azar, 2023, p. 204).

Outras pétalas também foram analisadas, assim agrupando as palavras geradoras ao contexto escolar, estabelecendo uma relação entre escola e contexto sociocultural. Com isso, foram listadas a parceria entre escola e família, a promoção de atividades extracurriculares, especificamente voltadas para o meio ambiente – cuidados das nascentes e margens dos rios, práticas agroextrativistas – e por último, a realização de projetos pedagógicos, sejam eles de leitura, culturais, ambientais, entre outras possibilidades.

Para fins de exemplo sobre as práticas ambientais, o educador-pesquisador M. F. de Sá (2023), salientou: “*existem experiências salutareis nas escolas anexas, como a horta escolar e*

a limpeza e plantio nas nascentes dos olhos d'água". Dessa forma, as palavras geradoras dialogam com algumas situações concretas, como: escola e contexto, parceiras, atividades extracurriculares e projetos pedagógicos.

As palavras geradoras apresentadas remetem-nos a inúmeras possibilidades no fazer pedagógico nas escolas do campo, assim estabelecendo um vínculo entre educação escolar e as relações socioculturais existentes em seu entorno, construindo uma "formação humana dos/as sujeitos/as" a partir da própria realidade (Silva e Nascimento, 2012).

As últimas pétalas foram voltadas à prática educativa, propriamente dita, estão mais relacionadas ao universo da sala de aula. Foram sugeridos temas acerca da necessidade da adaptação curricular através da aproximação entre os conteúdos científicos aos saberes populares.

Os escritos também enfatizaram sobre a valorização da realidade local, bem como as histórias da comunidade, as relações que permeiam o contexto escolar. Por fim, as proposições voltam-se para a promoção de práticas educativas contextualizadas, explorando as manifestações culturais, os princípios ecológicos e demais aspectos que caracterizam o Polo Alto Alegre dos Maranhenses. Entre as palavras geradoras identificadas, destacam-se: adaptação curricular, realidade local e práticas educativas contextualizadas.

O fazer pedagógico atrelado a essas palavras geradoras permitiu outra reflexão, uma das discussões mais abordadas neste Círculo de Cultura foi a questão do currículo nas escolas do campo, a sua adequação com base na realidade local. Dessa maneira, compreendemos que é imprescindível a integração curricular, problematizando a realidade e contextualizando-a com os conhecimentos científicos (Silva e Nascimento, 2012).

Após o recolhimento das pétalas de girassol foi realizado uma avaliação dos 05 (cinco) encontros promovidos. Em suma, os participantes apresentaram suas avaliações pessoais sobre o círculo de cultura, sobre os debates e trocas de experiências estabelecidas diante das reflexões e preposições reveladas. Em seguida agradei todos e a todas pela participação ao longo das etapas da pesquisa, suas contribuições foram cruciais para a conclusão da mesma.

Portanto, o encerramento do ciclo com as rodas de conversa permitiu promover diálogos durante todo o processo de investigação, desde os estudos bibliográficos, as pesquisas e suas publicações, na entrevista semiestrutura e principalmente na Observação Participante e nos cinco encontros contribuíram imensamente para analisar a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, bem os avanços e os desafios que afetam na garantia do direito à Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão.

4.6 Caderno Temático da Educação do Campo: cultivando os saberes e fazeres populares

Nesta seção, apresentamos o produto final desta pesquisa, uma produção do Mestrado Profissional por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE, definido como caderno temático. Trata-se de um trabalho que surge no esforço de contribuir com as práticas educativas interculturais nas escolas do campo do Polo Alto Alegre dos Maranhenses.

O produto da pesquisa intitulado “Caderno Temático da Educação do Campo: cultivando os saberes e fazeres populares”, contempla o conceito da Educação do Campo, sua gênese e especificidades dessa modalidade educativa. Abordando também sobre práticas educativas interculturais a partir do reconhecimento e valorização da diversidade cultural, das vivências e experiências identificadas nas áreas de assentamento e comunidades de povos tradicionais.

O diálogo permeia acerca das práticas educativas interculturais voltadas aos povos e comunidades tradicionais, diante disso, relacionamos suas vivências e experiências ao fazer pedagógico, no sentido de aproximar o conhecimento científico à realidade local. A prática educativa no chão dos assentamentos e tantos outros territórios diversos são pontos fundamentais diante das particularidades do lugar, reconhecendo e valorizando as culturas existentes, costumes, tradições, entre outras situações concretas do território pesquisado.

Nesse entendimento anunciamos esse material como uma possibilidade que evidencia uma dada realidade, o contexto pesquisado a partir de perspectivas coletivas e participativas, tendo em vista a “compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto” (Freire, 1992).

Na sua organização, pretendemos fazer um diálogo acerca da Educação do Campo com seus princípios norteadores, alinhando-os ao contexto pesquisado. Nesse caderno procuramos instigar uma reflexão a partir de apontamentos teóricos de autores/as defendem as experiências das escolas do campo, feitas no chão dos assentamentos. Evidenciamos também, algumas ilustrações, trechos de poesias e músicas populares dos Movimentos Sociais, permitindo assim, uma imersão pela Mística a ser internalizada por este caderno temático.

A Educação do Campo germinou em contextos de lutas e resistências. Em razão disso, possui em sua gênese uma proposta educacional diferenciada, cultivada coletivamente a partir da participação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo “organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe” (Caldart, 2009,

p. 38). Por isso, é essencialmente importante ter neste material a essência dos/as sujeitos/as pesquisados/as, suas histórias de lutas e resistências.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo vem sendo construída a partir da sua relação com a realidade, do vínculo entre escola e à terra, portanto, entre as teorias pedagógicas com a praticidade do dia a dia, com a luta pelos direitos e a sua efetivação. Para além do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, um dos desafios é tornar os próprios partícipes produtores/as desse saber, assim valorizando as experiências e vivências dos povos do campo no processo educativo, primando por uma formação crítica, reflexiva e humanizadora.

A intensão é aproximar os saberes e fazeres populares aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses desses sujeitos/as do campo. Essa discussão resulta em propostas educativas com temáticas específicas sobre o contexto pesquisado, sugestões com conceitos e ressignificações das práticas pedagógicas interculturais voltadas para o protagonismo do povo do campo de forma contextualizadas.

Freire e Nogueira (1992, p. 53) dialogam sobre a prática educativa numa perspectiva generosa, portanto, amorosa e solidária. Afirma-nos que “a pessoa comenta e partilha. Comenta como construiu novas práticas de ensino”. É nessa partilha de saberes que propomos a construção coletiva das novas práticas de ensino, com os povos do campo.

Nesse viés, o processo educativo nas escolas camponesas e nos demais espaços de formação, como nas reuniões comunitárias, festejos, entre outros espaços coletivos deve ser construído coletivamente, por meio das escutas, diálogos, da exploração e valorização das especificidades existentes nos territórios, das culturas e demais aspectos inerentes ao contexto camponês.

Acreditamos que o referido produto, além de enfatizar sobre as principais contribuições da Educação do Campo, enquanto uma política educacional específica, idealizada pelos/as próprios/as sujeitos/as do campo e articulados/as em Movimentos Sociais, outras discussões ganham notoriedade a partir da realidade do contexto pesquisado. Abordamos as experiências reais, do dia a dia, ações coletivas dos/as moradores/as dessas comunidades, revelando a história local, os aspectos culturais e educacionais e demais relações sociais, políticas e econômicas ao entorno do Polo Alto Alegre dos Maranhenses:

Um excelente trabalho, numa área popular, sobretudo camponesa, que poderia ser desenvolvido por bibliotecárias, documentalistas, educadoras, historiadas seria, por exemplo, o de levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhas presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum. Dentro de algum tempo se teria um acervo de estórias que, no fundo, fariam parte viva da História da área. (Freire, 2009, p. 33).

Nada mais claro que os apontamentos de Freire (2009), ao convidar-nos para sermos os divulgadores da cultura popular, por meio do registro, da leitura de mundo sob um olhar próprio, no reconhecimento das culturas como elementos de transformação e luta contra a imposição cultural elitista. Por isso, definimos os saberes e fazeres populares como especificidades do campo ao longo desse material:

Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor. E não objeto da pesquisa que os especialistas fazem em torno dele. É claro que uma pesquisa como esta demanda uma metodologia – que não cabe aqui discutir – que implique aquele reconhecimento acima referido, o do Povo como sujeito do conhecimento de si mesmo. (Freire, 2009, p. 34-35).

São tantas as contribuições que materiais escritos podem proporcionar a partir da perspectiva freiriana, assim com este Caderno Temático, como também através de folhetos, com o respeito total à linguagem – sintaxe, semântica, prosódia – dos entrevistados. A utilização deste caderno pode ser fonte de estudos de indiscutível valor nos cursos de alfabetização, de pós-alfabetização ou para outras atividades no campo da educação popular da mesma área, assim contemplando a relação educação e interculturalidade no contexto das escolas camponesas, através da Educação do Campo.

A Educação do Campo como uma proposta educativa específica dar-se a partir das contradições existentes, da negação do direito à educação para a população camponesa, como também pela imposição de um modelo educacional que possui um currículo, práticas e metodologias alheias à realidade desses povos. Esses tensionamentos em evidência devem ser enfrentados. É preciso construir práticas educativas Outras pelos/as próprios/as camponeses/as, protagonizando-os no caderno temático.

O debate sobre determinado assunto em sala de aula não se limita apenas ao rol de conteúdos do livro didático, muitas das vezes, já vem com uma mensagem pré-definida, com uma abordagem alheia ao contexto dos estudantes. É preciso refletir sobre a produção do conhecimento, ampliando a relação entre o saber sistematizado à realidade:

As reflexões sobre a insurgência do pensamento complexo e a produção de conhecimentos na perspectiva trans disciplinar e cultural nos mostraram que a complexidade está para o mundo real, assim como a transdisciplinaridade está para o mundo acadêmico. A complexidade inclui, por conseguinte, a transdisciplinaridade, o que significa a busca de compreensão do mundo na sua integralidade (Zaparoli; Pinho; Bastini, 2016, p. 2.140).

Trata-se de compreender as dimensões entorno das temáticas que surgem no contexto escolar, de torná-las instrumentos de aprendizagem. Os estudos sobre a quantificação dos tipos

de árvores, de sementes, de animais ou quaisquer outros elementos do cotidiano escolar, por exemplo, são situações que podem ganhar destaque, utilizando outras disciplinas como a Língua Portuguesa nas práticas de alfabetização e letramentos, contribuindo para o acesso ao saber sistematizado de forma crítica e consciente.

A transdisciplinaridade deve, portanto, está atrelada aos preceitos culturais, primando pela valorização dos diferentes saberes, do senso comum e de tantas outras formas conhecimentos, tendo em vista a promoção de práticas educativas que relacionem os saberes e fazeres populares aos conteúdos escolares.

Outra contribuição que consta no “Caderno Temático da Educação do Campo: cultivando os saberes e fazeres populares” é a construção de preposições para a (re)elaboração e/ou atualização do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo com base nos principais elementos desta modalidade educativa no município de Coroatá, Maranhão.

Brandao; Fagundes (2016, p. 90), direciona-nos para essas possibilidades mediante uma relação dialógica, pois, “faz-se necessário um diálogo entre educação e cultura no sentido de refletir, problematizar o atual modelo de ensino (concepção tradicional) para idealizar uma educação transformadora ou humanizadora”. A proposta consiste em dialogar criticamente com os conteúdos, problematizando-os para que a prática educativa seja capaz de emancipar os/as sujeitos/as que dela participam, tornando-os protagonistas nesse processo.

Portanto, compreendemos a capacidade mobilizadora de um PPP, por ser um documento específico capaz de englobar as especificidades da escola e do contexto ao seu entorno. Além dessas descrições deve contemplar as preposições necessárias para funcionamento da prática educativa, definindo as estratégias para a promoção da identidade camponesa.

Mediante esses fins, acreditamos que a sua (re)elaboração ou atualização desse documento de forma coletiva, participativa e consciente reflete na organização e funcionamento da escola e conseqüentemente, da própria comunidade escolar. Com base nas contribuições de Silva e Nascimento (2012, p. 198), afirmam acerca da atuação coletiva nas escolas camponesas, uma tarefa desafiadora que requer a interação e integração dos seus partícipes nas “organizações e movimentos da comunidade e entidade da sociedade civil, fortalecendo as lutas e conquistas coletivas”.

Certamente, é a partir da participação popular que a Educação do Campo ganha forças para construir possibilidades educativas. Outras, desde a construção de um Projeto Político-Pedagógico, de diferentes atividades pedagógicas e ações diversas sobre a realidade local, reafirmando o território camponês um espaço de resistências, de fortalecimento da identidade camponesa.

Ressaltamos nesse sentido, os desafios e os avanços legais na conjuntura de conquistas das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, aprovadas em 2001 e institucionalizadas em 2002, como também outras legislações posteriormente reivindicadas e implementadas. Para além disto, consideramos a trajetória desta modalidade educativa marcada pela luta dos Movimentos Sociais, bem como, o protagonismo e a participação dos camponeses/as na sua construção.

Além de uma breve discussão teórica sobre os aspectos supracitados, apresentamos neste produto uma aproximação com o contexto pesquisado, o Polo Alto Alegre dos Maranhenses. Tal aproximação se deu por meio da pesquisa de campo com a observação participante nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também nas escolas e ainda, nas comunidades que integram o referido polo.

Imersos nesse contexto conseguimos identificar algumas experiências voltadas ao fazer pedagógico, a rotina e o funcionamento dessas instituições e as vivências dos/as moradores/as das comunidades, bem como a história local, aspectos culturais e educacionais e demais relações sociais, políticas e econômicas desse território.

Os achados da pesquisa possibilitaram algumas discussões sobre a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá. No caderno delimitamos essas descobertas a partir de 5 (cinco) encontros organizados em rodas de conversas, base nos Círculos de Cultura, de Paulo Freire. Esses diálogos resultaram na criação de palavras geradoras a partir das Situações-Problemas-Desafio (Reis, 2000) apresentada a fim de construirmos coletivamente alguns caminhos viáveis.

Os diálogos promovidos nas rodas de conversa resultaram em preposições para a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no fazer pedagógico das escolas pesquisadas. De forma coletiva e participativa definimos algumas alternativas voltadas para a prática educativa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também para a (re)elaboração ou atualização do Projeto Político-Pedagógico.

As palavras geradoras criadas nesses espaços foram cruciais para a evidenciar na prática educativa as temáticas sobre as questões ambientais, culturais, trabalho, entre outras atividades inerentes à realidade pesquisada, assim explorando-as a partir de uma relação dialógica e interdisciplinar. Portanto, com o caderno temático tivemos em um esforço de tornar possível em seu bojo, uma transposição didática sobre as dimensões da Educação do Campo, evidenciando como fundamental o cultivo dos saberes e fazeres populares nas escolas do campo.

Dito isso, a sua organização está estruturalmente definida a em 6 (seis) partes. Inicia-se com a Apresentação e em seguida, com a Introdução. Na segunda parte, fazemos uma breve contextualização do histórico da Educação do Campo, sua gênese, seus principais conceitos e elementos norteadores. Na terceira parte, apresentamos as práticas educativas interculturais nas escolas do campo. Já na quarta parte, identificamos o Polo Alto Alegre dos Maranhenses, localizado no município de Coroatá, Maranhão, suas especificidades locais.

A quinta parte, procuramos também, evidenciar algumas orientações (sugestões) para a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no fazer pedagógico. De forma mais específica, apresentamos algumas proposições com temáticas voltadas para as práticas educativas interculturais e orientações para a (re)elaboração ou atualização do Projeto Político-Pedagógico das escolas camponesas do município pesquisado. Por último, a sexta parte, apresentamos as considerações finais acerca da implementação das diretrizes curriculares da Educação do Campo. O caderno segue com outros elementos indispensáveis, como as referências utilizadas e apresentação dos autores do produto final.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entendimento que esta discussão não se esgota aqui, uma vez que se trata de um debate que está em curso, em um movimento contínuo, como a própria Educação do Campo, traçamos nesta seção algumas considerações pontuais.

Nesse sentido, foi possível evidenciar a necessidade de ampliação de pesquisas germinadas no chão dos assentamentos, desde o curso de Magistério pelo Programa Nacional de Formação na Reforma Agrária – PRONERA, como também nos diferentes programas para a formação continuada de professores/as. Pontuamos que a Educação do Campo é uma pauta cara, precisa ser discutida nos espaços coletivos, nas reuniões, encontros dos grupos populares, reafirmando a luta por essa conquista histórica, pois como costumamos dizer nos gritos de ordem: Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!

Com uma imersão no Pronera, tive contatos com a proposta formadora dos Movimentos Sociais, assim conhecendo a Educação do Campo a partir de uma formação integral e integradora. Posteriormente, com a Licenciatura em Pedagogia da Terra. Por isso, ao longo desta jornada acadêmica revisito minha realidade, indagando, pesquisando para constatar e intervir na medida em que exerço a profissão de educador do campo e coloco-me como sujeito camponês.

No estudo realizado, procuramos explorar o objeto de pesquisa em evidência, analisando as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, as contribuições e os desafios entorno desse documento. Foi possível verificamos a partir de uma incursão no contexto formador da Educação do Campo, a organização curricular dessa modalidade educativa e suas implicações para o processo de efetivação de uma educação específica, como direito da população que vive no/do campo.

Desse modo, ao trazer a definição e a gênese da Educação do Campo, a relacionamos aos Movimentos Sociais como percussores dessa conquista histórica e como os povos do campo organizados e conscientizados passaram a construir práticas educativas diferenciadas, visando o protagonismo da identidade camponesa.

Constatamos como vem sendo realizada a proposta da Educação do Campo para as escolas camponesas do município de Coroatá, Maranhão, a partir da compreensão acerca do currículo e seus significados. A priori, o evidenciando como um conjunto de conhecimentos tidos como únicos, padrões e perpétuos e concomitantemente, passamos a ressignificar o currículo mediante a relação com o contexto sociocultural, propondo a sua construção a partir dos diferentes saberes extraídos no chão do território camponês.

Procuramos analisar os principais documentos específicos sobre a Educação do Campo, as diretrizes com seus respectivos pareceres e decretos, como também exploramos os Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, na intenção de constatar a política educacional para as escolas camponesas. E ainda, um estudo voltado as implicações da BNCC e DCTMA, identificando as orientações para a organização e funcionamento das escolas do campo.

Os que-fazer educativos no Polo Alto Alegre dos Maranhenses tornaram-se elementos cruciais para compreender o objeto de pesquisa proposto, é nesse momento em que a abordagem teórica se encontra com o universo pesquisado numa dimensão dialética. Com isso, atingimos nosso objetivo central, a análise acerca da implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão, especificamente, nesse polo.

Os primeiros achados na pesquisa de campo ocorreram na entrevista semiestruturada com o Coordenador Geral da Educação do Campo e através da Observação Participante, tendo em vista a análise investigativa sobre o fazer pedagógico com o acompanhamento da prática educativa, o que nos trouxe a constatação de inúmeras situações. De um lado, ensino baseado em atividades tradicionais, execução dos hinos nacional e municipal com uma abordagem cívica-militar, sob influência das escolas militares implementadas nos centros urbanos do município. Por outro, foram evidenciadas algumas experiências educativas diferenciadas, como aulas práticas na natureza, com base nos princípios da agroecologia (plantios de árvores nas nascentes dos olhos d'águas, de plantas medicinais no terreiro das escolas e hortas escolares).

Ademais, constatamos sobre a rotina e funcionamento das escolas camponesas evidenciando a relação entre escola e comunidade, que acontece de forma inexpressiva. Salvo os momentos de festividades e comemoração das datas comemorativas na escola em que há uma participação significativa, como por exemplo, no período junino com as apresentações culturais.

No que diz respeito à realidade das comunidades que integram esse polo, constatamos inúmeras vivências e experiências que precisam ser reconhecidas, levando em conta a historicidade da formação da região dos Maranhenses, como foi revelado na Saga dos Maranhenses, a luta e a resistência dos primeiros moradores para garantir suas permanências no território.

Na contemporaneidade encontramos outros aspectos que tornam essa região singular. A compreensão do uso da terra de forma coletiva, as manifestações culturais ainda praticadas por seus brincantes, como o Tambor de Criola, quadrilhas tradicionais, entre outras culturas. Destacamos também biodiversidade presentes nessas comunidades, desde a presença do Rio

Pirapemas (pesca), o extrativismo dos babaçuais, a produção de alimentos (farinha) e criação de animais, associando tais práticas produtivas ao modelo de agricultura familiar.

As rodas de conversas baseadas no Círculos de Cultura, de Paulo Freire, foram primordialmente necessárias para estabelecer um diálogo entre os apontamentos teóricos feitos ao longo desta pesquisa com a realidade investigada. Os encontros permitiram essa dimensão dialética, inicialmente com a tese – o objeto de pesquisa, a antítese – a interpretação das contradições existentes, e por último, a síntese – a construção de uma nova realidade.

As palavras geradoras surgiram nessa proposta, coletiva e reflexivamente. Com isso, os partícipes puderam analisar a prática educativa nas escolas camponesas, identificando os principais documentos que norteiam a Educação do Campo e ainda, construindo os caminhos e possibilidades para a implementação das diretrizes específicas dessa modalidade educativa.

As preposições apresentadas nesta dissertação e no produto final do Mestrado Profissional por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas – PPGEPE, são frutos dos estudos realizados na Universidade Federal do Maranhão – UFMA de Imperatriz, dos eventos científicos (congressos, seminários e colóquios), principalmente das escutas, dos depoimentos e vivências extraídas no contexto pesquisado, durante a pesquisa de campo.

Acreditamos que as histórias de vida, os costumes, tradições, religiosidades, entre outras manifestações culturais são sementes a serem cultivadas no chão desses territórios, tendo os seus partícipes como protagonistas de suas próprias histórias, com narrativas singulares. Tal perspectiva aponta para a necessidade de construir currículos e práticas educativas interculturais que reconheçam e valorizem o lugar, à terra, à natureza, os povos e as comunidades que a integram.

Nessa perspectiva, evidenciamos que os diálogos feitos ao longo desta pesquisa voltam-se para o reconhecimento da diversidade existente no contexto camponês, da riqueza a ser explorada. Dito isto, acreditamos que é possível fazer pesquisa científica, essa possibilidade implica em uma relação entre os conhecimentos científicos e as experiências e vivências do povo do campo, enaltecendo as histórias reais, a militância, as diferentes formas de vidas existentes no território camponês, portanto, em uma relação dialética entre a ciência e o saber popular.

Propomos o rompendo com os velhos paradigmas impostos, desfazendo os olhares tortuosos sobre nós, sujeitos e sujeitas do campo, da Educação do Campo. É preciso superar esse imaginário excludente, pejorativo e discriminatório. Almejamos uma educação específica,

nossa, real, com práticas educativas interculturais que envolvam a valorização do lugar, das pessoas, do povo camponês, com um ensino contextualizado, crítico e transformador.

Em suma, a implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo é um desafio vivenciado desde a sua aprovação. No município de Coroatá, por exemplo, constatamos alguns avanços pela força da lei, como a substituição dos barracões por escolas de alvenarias e a aprovação de uma Lei Municipal que legitimou a Educação do Campo como uma modalidade educativa, também respaldada no Sistema Municipal de Ensino. Entretanto. Apesar dessas conquistas legais, evidenciamos alguns retrocessos na sua efetivação, como o fechamento de escolas, inclusive a Escola Municipal Agrícola de Coroatá, a expansão da política de nucleação, transportes escolares irregulares e ainda, descaso na distribuição da merenda escolar, entre outras realidades que dificultam a aplicação da lei de forma prática.

A ausência dos Movimentos Sociais locais, ou até mesmo o boicote às suas iniciativas em suas áreas de atuação tem refletido essas circunstâncias. O poder público, por sua vez, ignora os direitos assegurados na legislação, resultando na precarização das escolas do campo. Por isso, é imprescindível a organização dos camponeses nos Movimentos Sociais locais, nas associações, sindicatos e demais grupos populares para que possam lutar e reivindicar por seus direitos, pela permanência no campo de forma digna, com acesso a políticas públicas.

A Educação do Campo enfatizada nesta pesquisa materializa-se como uma possibilidade de promover reflexões sobre a própria prática educativa, extraindo da realidade e suas contradições existentes, assim viabilizando os caminhos para a construção de uma educação libertadora, crítica e reflexiva. Portanto, que as escolas do campo sejam verdadeiramente espaços de vivências, de acolhimento, de múltiplas interações com seus partícipes e com os territórios aos quais estão inseridas, de forma pública, gratuita e de qualidade, como um direito inalienável dos povos camponeses.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ANDRADE, Francisco do Livramento. **O MST e a Formação da Consciência Camponesa** / Francisco do Livramento Andrade – Led. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2022.
- ANDRADE, Francisco do Livramento. **Construção do documento curricular municipal da Educação do Campo no município de Açailândia - MA**. In: II SEDUCA - Seminário Sobre Educação do Campo e Agroecologia - Centro de Ciências de Bacabal, 2023. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/ii-seducu-ufma-bacabal/trabalho/307674>. Acesso em: 17/11/2023 às 12:56.
- ARAÚJO, Lenilde de Alencar; AZAR, Zaira Sabry. **A formação de educadoras e educadores do campo: uma experiência de construção de projeto político-pedagógico**. In: Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo / Organizadores Cacilda Rodrigues Cavalcanti, Paulo Roberto de Souza Silva. – São Luís-MA: Viegas, 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa** / Miguel G. Arroyo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. / Miguel G. Arroyo. – 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Memórias de Educação do Campo**. In: Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018 / Clarice Aparecida dos Santos ... [et al., organização]. – Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2020, 435 p.
- ARROYO. Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARROYO. Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. (Organizadores). 5. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação** / René Barbier. Tradução de Lucie Didio. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola**. Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas. Tradução. São Paulo: Unesp, 2016.
- BERTOLDO, Tássia Alexandre Teixeira. **Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico** / Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo; orientador Edson José Wartha. - São Cristóvão, 2018.

BIACHETTE, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações** / Lucídio Biachette; Ana Maria Netto Machado, (organizadores). – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BOGO, Ademar. **Cartas de Amor**. Setor de Formação Nacional MST. Novembro de 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues and FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação**. Educ. rev. [online]. 2016, n. 61, pp. 89-106.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa Participante**. A Partilha do saber, 5a. reimpresão. São Paulo/Aparecida: Editora Ideias e Letras, p. 13-48, 2021.

BRASIL. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Brasília, DF.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério do Estado da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. In: Educação do Campo: marcos normativos / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. In: Educação do Campo: marcos normativos / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios** / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004**. Brasília – DF, Fevereiro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. **Parecer CNE/CEB Nº 3, de 18 de fevereiro de 2008. Reexame do Parecer CNE/CEB Nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o**

atendimento da Educação do Campo. In: Educação do Campo: marcos normativos / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** In: Educação do Campo: marcos normativos / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** In: Educação do Campo: marcos normativos / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.960, de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº: 22/2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** – Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p.: il.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: a escola é mais do que escola** / Roseli Salete Caldart. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em formação. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Trabalho Necessário, ano 2, Número 2 – 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>. Acesso em: em: 17/11/2023 às 13:31.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17/11/2023 às 13:28.

CALDART, Roseli Salete. **Intencionalidade na formação de Educadores do Campo**: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. In: Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais / Maria Isabel Antunes-Rocha, Maria de Fátima Almeida Martins, Aracy Alves Martins, [organizadoras]. – 2. ed. – Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura (s) construindo caminhos**. Vera Maria Candau e Antonio Barbosa Moreira. Revista Brasileira de Educação. Mai. /Jun. /Jul. /Ago. 2003 n.º 23.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação**: desafios para a prática pedagógica. In: MULTICULTURALISMO: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antônio Flávio Moreira – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues, **A Educação do Campo sob a ótica dos direitos humanos**. In: Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo / Adelaide Ferreira Coutinho, Cacilda Rodrigues Cavalcanti (organizadoras). – Curitiba, PR: CRV, 2012.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos / tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. São Paulo. Cortez, 2005.

COELHO, Thyerlem Tayharra Ferreira; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas**: um olhar sobre as práticas pedagógicas de professoras e professores no município de Buriticupu/MA. In: Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo / Organizadores Cacilda Rodrigues Cavalcanti, Paulo Roberto de Souza Silva. – São Luís-MA: Viegas, 2023.

COUTINHO, Adelaide Ferreira, **Do direito à educação do campo**: a luta continua! AURORA, ano III, número 5 – Dezembro de 2009.

COUTINHO, Adelaide Ferreira; MUNIZ, Maria da Conceição Lobato. **O PRONERA e a alfabetização de jovens e adultos**. In: Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo / Adelaide Ferreira Coutinho, Cacilda Rodrigues Cavalcanti (organizadoras). – Curitiba, PR: CRV, 2012.

DINIZ, Diana Costa; MACEDO, Marinalva Sousa. **O movimento da Educação do Campo no Maranhão: notas para uma análise do percurso**. In: Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo / Organizadores Cacilda Rodrigues Cavalcanti, Paulo Roberto de Souza Silva. – São Luís-MA: Viegas, 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Território camponês**. In: Dicionário da Educação do Campo. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Texto preparatório Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo**. In: Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018 / Clarice Aparecida dos Santos ... [et al., organização]. – Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2020, 435 p.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, DF, n. 195, p. 277-289, maio/ago, 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural no Brasil: desafios e perspectivas**. In: Educação intercultural e formação de professores. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **As práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas**. In: Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo / José Carlos Libâneo, Nilda Alves (organizadores). – São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo** / Maria Laura Publisi Barbosa Franco, - Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008, 80p. – (Série Pesquisa; v. 6).

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. 1921. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo, 1921. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: Teoria e Prática em educação popular**. Paulo Freire; Adriano Nogueira. 4ª edição. – Petrópolis. Vozes, 1993.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. In: Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Antônio Flávio Moreira – Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. **Lei Nº 10.099 – Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências, de 11 de julho de 2014.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. **Com maior queda na taxa de analfabetismo do país, Maranhão é destaque em pesquisa do IBGE sobre alfabetização**. SEDUC. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/com-maior-queda-na-taxa-de-analfabetismo-do-pais-maranhao-e-destaque-em-pesquisa-do-ibge-sobre-alfabetizacao/>. Acesso em: 01 ago. 2023.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estados e cidades (2022)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma.html>? Acesso em: 10 ago. 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara (2021). **Extinção da SECADI: A negação do direito à educação (para e com a diversidade)**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade - *REED*, v. 2, n. 3, p.115-137, jan./mar. 2021.

JORNAL VOZ DAS COMUNIDADES. **A serviço das comunidades indígenas, quilombolas, camponeses, operárias e populares**. Ano 17, Nº 42, Brasil, março de 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Coordenação de Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo, 2002.

KOSIK, Karel, 1926. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LEI MUNICIPAL Nº 15/2022. **Cria e organiza o Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências**. Prefeitura Municipal de Coroatá, Estado do Maranhão, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógicos em face do desmonte da educação pública**. In: Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas / Vera Maria Candau, Giseli Barreto da Cruz, Claudia Fernandes (organizadoras). – Petrópolis, RJ, Vozes, 2020.

LOPES, Diva. **Um instante de transgressão** / Diva Lopes. – Imperatriz, MA: Ética, 2011. 58 p. :il.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa** / Roberto Sidnei Macedo. – 7. ed. atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 03 de ago. 2023.

MEC, Ministério da Educação. INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. 40 p.

MELO, Juçara da Silva Barbosa de. **O cotidiano, os “regimes de historicidade” e a memória**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 236 - 253. set./dez. 2016.

MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Fonec**: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil. Roteiro, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022 | e29623 | E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29623/17519>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade**: o percurso à formação. In: Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas / Maria de Lourdes Spazziani. – 1.ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2016, 382 p.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016**: debates atuais, embates e resistências. In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de. **Cartografias Ontológicas de Educadoras do Campo da Região do Bico do Papagaio-TO [manuscrito]**: O desvelar do Ser-Estar da mulher na formação docente em Educação do Campo / Ubiratan Francisco de Oliveira. - 2020. 16, 334 f.: il.

PAULO NETTO, José 1945. **Introdução ao estudo do método de Marx** / José Paulo Netto. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PEREIRA, Vanderléia Andrade. **O texto e o contexto do livro didático na educação do campo**. In: Diálogos sobre a Educação do Campo / Organização de Elmo de Souza Lima e Ariosto Moura da Silva. 2ª Ed. Teresina: EDUFPI, 2014. 208fs.

PESSOA, F. **Livro do desassossego** - composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Richard Zenith (Org.) 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PROJETO PEDAGÓGICO 2023/2024. **Escola Alto Alegre dos Maranhenses**. Coroatá, Maranhão, 2023.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação e desenvolvimento rural sustentável**: vieses possíveis. In: Diálogos sobre a questão na reforma agrária e as políticas de educação do campo. / Adelaide Ferreira Coutinho (Organizadora). – São Luís: EDUFMA, 2009. – (Coleção Diálogos Contemporâneos, 4).

RECK, Jair. **Por uma educação libertadora**: o ideário político-pedagógico do educador cubano José Martí / Jair Reck. – Cuiabá: EdUFMT, 2005.

RIBEIRO, Maria de Fátima. **25 anos de Pronera**: a luta permanente na formação dos sujeitos do campo. Setor de Educação. 16 de abril de 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/04/16/25-anos-de-pronera-a-luta-permanente-na-formacao-dos-sujeitos-do-campo/> Acesso em: 23 jul. 2023.

ROCHA, Helianane Oliveira. **A educação do campo nos espaços das lutas políticas dos movimentos sociais** – São Luís, EDUFMA, 2011. 184 p.

RODRIGUES, Sávio José Dias. **Território e questão agrária no Maranhão**: Megaprojetos de desenvolvimento e resistências camponesas no campo. Sávio José Dias Rodrigues; Carlos dos Santos Batista; Júlia Letícia Ferreira; Rafael Barra Amador. In: Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo no Maranhão / Organizadores Cacilda Rodrigues Cavalcanti, Paulo Roberto de Souza Silva. – São Luís-MA: Viegas, 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. In: O que significa o currículo? José Gimeno Sacristán (organizador). Penso, 2013.

SALES, Suze da Silva. **O cenário político e socioeconômico do campo no século XX**. In: Diálogos sobre a Educação do Campo / Organização de Elmo de Sousa Lima e Ariosto Moura da Silva. 2ª ed. Teresina: EDUFPI, 2014. 208 fs.

SAMPAIO, Natalia Aboud; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **A práxis da Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural Pe. Josino Tavares**. In: Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo no Maranhão / Organizadores Cacilda Rodrigues Cavalcanti, Paulo Roberto de Souza Silva. – São Luís-MA: Viegas, 2023.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Organizadores: Clarice Aparecida dos Santos; Edgar Jorge Kolling; Eliene Novaes Rocha; Mônica Castagna Molina; Roseli Salete Caldart. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, 435 p.

SANTOS, Marilene. (2021). **Educação do Campo**: alguns indicadores. Revista Brasileira de Educação do Campo - RBEC, Tocantinópolis, Brasil, v.6, e10791 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10791>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SILVA, José de Ribamar Sá. **O campo brasileiro na atualidade**: questões para reflexão e debate. In: Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo / Adelaide Ferreira Coutinho, Cacilda Rodrigues Cavalcanti (organizadoras). – Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, José de Ribamar Sá. **Prefácio**: Políticas e práticas pedagógicas da Educação do Campo no Maranhão. In: Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo no Maranhão / Organizadores Cacilda Rodrigues Cavalcanti, Paulo Roberto de Souza Silva. – São Luís-MA: Viegas, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva. – 3. ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Joanyse de Fátima Guedes da; NASCIMENTO, Suzani Dasmascena. **Projeto Político - Pedagógico das Escolas do Campo**: princípios norteadores e metodológicos. In: Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo / Adelaide Ferreira Coutinho, Cacilda Rodrigues Cavalcanti (organizadoras). – Curitiba, PR: CRV, 2012.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; FERNANDES, Sônia Regina de Souza; SILVA, Sadi José Rodrigues da. **Política educacionais e educação intercultural**: implicações sobre os currículos escolares e construção de identidades descolonizadas. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v. 8, n. 22, p. 72-88, jan./abr.2018.

SILVA, Francisco Canidé da; SAMPAIO, Marisa Narcizo. **Cinquentenário das "40 horas de Angicos"**: memória presente na educação de jovens e adultos. ARTIGOS • Rev. Bras. Educ. 20 (63). Oct-Dec 2015.

SILVA, Francisca do Nascimento; SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e políticas públicas**: o caso da CEFFA Manoel Monteiro, em Lago do Junco-MA. In: Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo no Maranhão / Organizadores Cacilda Rodrigues Cavalcanti, Paulo Roberto de Souza Silva. – São Luís-MA: Viegas, 2023.

SILVA, I. R.; CAMPOS, I. M. C.; ZAPAROLI, W. G.; OLIVEIRA, U. F. **Educação do Campo na formação de professores do curso de Pedagogia da UFMA – Campus de Imperatriz**. Revista Pedagógica, v. 23, p. 1-17, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/marilandi,+EDUCAÇÃO+DO+CAMPO+NA+FORMAÇÃO+DE+PROFESSORES+DO+CURSO+DE+PEDAGOGIA+DA+UFMA++CAMPUS+IMPERATRIZ+Revisado.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional** / Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4. ed. 128 p.

SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves. **Círculo de cultura**: teorias, práticas e práxis. / Nima Imaculada Spigolon; Camila Brasil Gonçalves Campos (organizadoras). – Curitiba, CRV, 2016, 312 p.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. Heloisa Szymanski (org.); Laurinda Ramalho de Almeida; Regina Célia Almeida Rego Prandini. – Brasília: Liber Livro Editora, 2004, 4 ed. (2011).

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação e a crise brasileira**. NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. **A luta dos movimentos sociais camponeses pela educação e sua concepção de formação dos educadores do campo**. In: Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo / Adelaide Ferreira Coutinho, Cacilda Rodrigues Cavalcanti (organizadoras). – Curitiba, PR: CRV, 2012.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. **Questão agrária e educação rural no Maranhão**: o trabalho e a educação de jovens e adultos camponeses. In: Políticas e práticas pedagógicas de educação do campo no Maranhão / Organizadores Cacilda Rodrigues Cavalcanti, Paulo Roberto de Souza Silva. – São Luís-MA: Viegas, 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva, 1928. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nibaldo Silva Triviños. – 1. ed. – 21. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

ZAPAROLI, Witembergue Gomes; PINHO, Maria José de; BASTIANE, Carla. A (re)produção conhecimentos na perspectiva multi, inter e transdisciplinaridade, disciplinar e cultural. In: Ebook [recurso eletrônico] / **Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania**. Imperatriz, UFMA, CCSST, 2016 / Cristiane Maria Nepomuceno, Maria Lúcia Pessoa Sampaio, Tania Serra Azul Machado Bezerra, Witembergue Gomes Zaparoli (orgs). – Imperatriz: Ethos, 2016.

APÊNDICES

APENDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

QUESTÕES MOBILIZADORAS

1. Qual o conceito de Educação do Campo?
2. Você conhece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo institucionalizadas pela Resolução N 1, de abril de 2002? No que diz respeito as Políticas de Educação do Campo, como essas Diretrizes foram implementadas no município de Coroaá?
3. No contexto histórico da Educação do Campo no Brasil, as principais conquistas legais se deram nas últimas duas décadas com aprovação de legislações educacionais específicas. No município de Coroaá, como ocorreu a origem dessa modalidade educativa e como está sendo compreendida na atualidade?
4. De acordo com os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, existem 49 instituições educativas localizadas no campo. Relate como são organizadas. E quais os documentos na rede municipal de ensino que norteiam o funcionamento das escolas do campo?
5. Levando em conta os elementos da Educação do Campo, quais as principais orientações pedagógicas para as escolas do campo?
6. Há parcerias com os movimentos sociais (ONGs, sindicatos, grupos e associações locais, igrejas, entre outros) para a discussão e organização das escolas do campo? Como ocorre a relação entre escola, movimentos sociais e comunidade?
7. O município oferta formação específica aos educadores e educadoras do campo? Como acontece? E ainda, disponibiliza acervos bibliográficos (pesquisas e experiências desenvolvidas sobre Educação do Campo, por exemplo) para que os profissionais da educação das escolas do campo possam conhecer e divulgar o contexto ao qual trabalham?
8. Sobre a proposta curricular: como estão sendo trabalhados os conteúdos específicos nas escolas do campo? Quais os conteúdos ofertados que correspondem a parte diversificada?
9. De que forma nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo estão sendo incorporadas à realidade camponesa, a cultura, as experiências e vivências dos povos que dela participam?
10. Qual a sua opinião sobre a adaptação e/ou adequação curricular para as escolas do campo? Como ocorre? E quais especificidades podem ser vivenciadas no chão dessas escolas?
11. De que forma a realidade do campo, os saberes e fazeres populares podem ser relacionados ao currículo escolar nas escolas do campo?

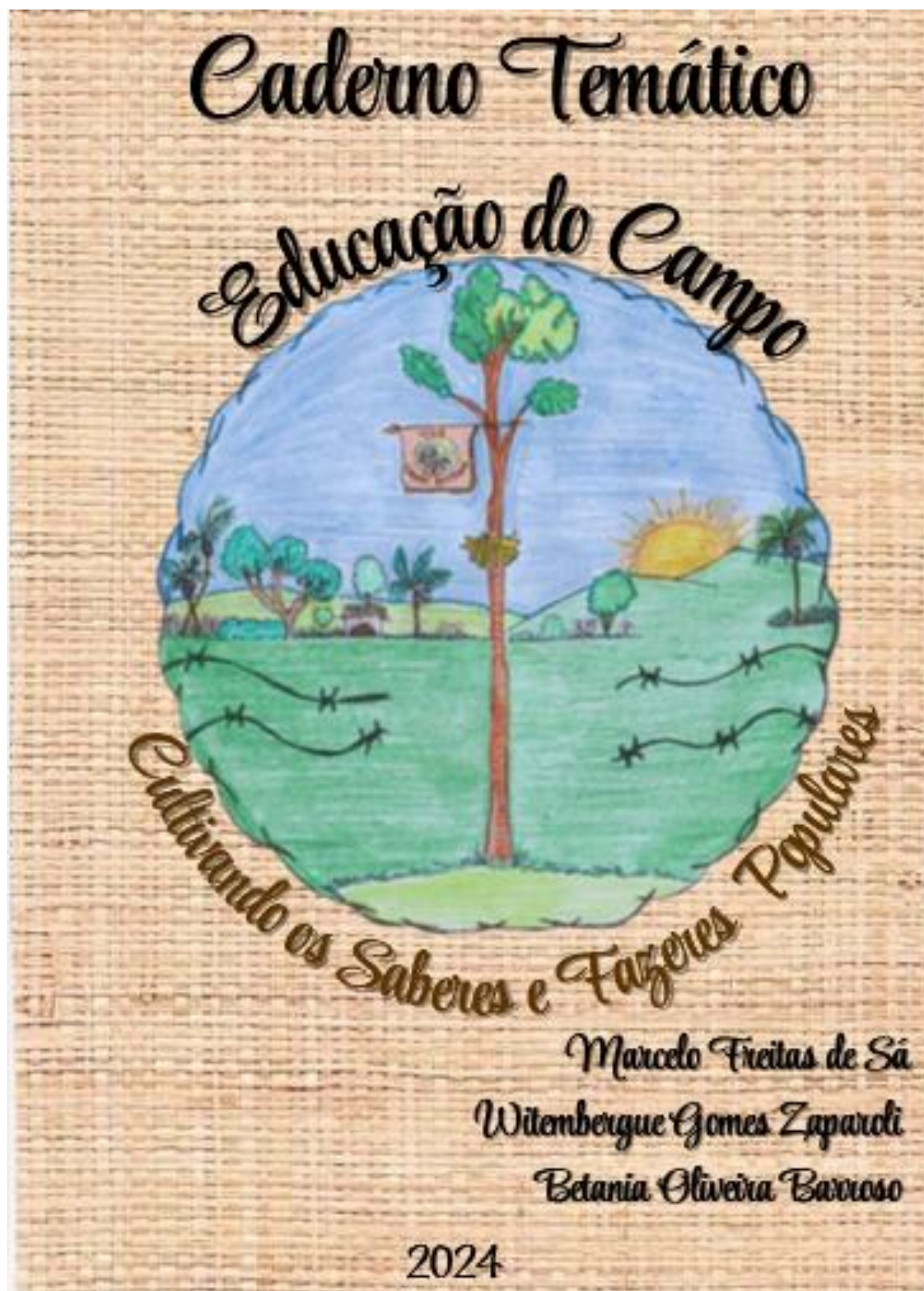
APÊNDICE B – RODAS DE CONVERSA

QUESTÕES NORTEADORAS DAS RODAS DE CONVERSA

1. O que entendemos por Educação do Campo?
2. Vocês conhecem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo ou outro documento específico da Educação do Campo? Comentem.
3. Citem os principais desafios que afetam as escolas do campo.
4. Quais os elementos da Educação do Campo que podem ser explorados no fazer pedagógico nas escolas do campo? Citem algumas experiências.
5. De que maneira é possível aproximar os movimentos sociais (ONGs, sindicatos, grupos e associações locais) para a discussão e organização das escolas do campo?
6. De que forma, os conteúdos curriculares (livro didático, por exemplo), podem ser relacionados com o contexto social, político, econômico, cultural, ambiental, entre outros aspectos inerentes à realidade camponesa?
7. Como podemos incorporar a realidade dos povos do campo no Projeto Político Pedagógico?
8. Quais as propostas voltadas ao fazer pedagógico nas escolas do campo em que a realidade local, os saberes e fazeres populares possam tornar o ensino contextualizado, crítico e significativo?

—

APÊNDICE C – CAPA DO PRODUTO FINAL



APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA O COORDENADOR GERAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Prezado Coordenador Geral da Educação do Campo você está convidado para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “**A implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá – Maranhão**”, desenvolvida por **Marcelo Freitas de Sá**, do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas – PPGFOPRED (UFMA), sob orientação do **Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli**. Este estudo trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado voltada para a necessidade de evidenciar as contribuições da Educação do Campo, por meio de diretrizes curriculares específicas enquanto um projeto social, coletivo, participativo e transformador, pensado e gestado pelos/as próprios/as sujeitos/as do campo, no sentido de perceber a escola e o seu contexto sociocultural, político, econômico, em síntese, as suas múltiplas relações constituídas no processo educativo, tendo em vista a protagonização daqueles/as que dela participam de forma consciente, prática e reflexivamente. Os objetivos visam analisar a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão, especificamente, no Polo Alto Alegre dos Maranhenses. Os demais objetivos visam contextualizar a Educação do Campo, suas diretrizes e organização curricular na educação brasileira, em seguida, compreender a proposta de Educação do Campo para as escolas camponesas do referido município e por último, construir práticas educativas interculturais nas escolas do campo no referido município, obedecendo as diretrizes vigentes da Educação do Campo.

Sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a Educação do Campo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (99) 984217198. e/ou pelo e-mail: sa.marcelo@discente.ufma.br. Também pelo endereço Rua do Combate, Segunda Travessa do Chafariz, casa 10, Bairro Palmeira Torta, Coroatá - MA. Você pode também contata o Comitê de Ética e Pesquisa – CEP para sanar quaisquer dúvidas éticas, está localizado na Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N, bairro Dom Afonso Felipe Gregory, Imperatriz - MA, CEP: 65.915-240, telefone: (99)3529-6051 e e-mail:

cep.ccim@ufma.br. O comitê é um órgão colegiado, vinculado à Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

No que diz respeito a metodologia adotada nessa pesquisa será realizado uma entrevista semiestruturada, a mesma segue um roteiro com perguntas já definidas, mas que podem ser acrescentadas outros questionamentos de acordo com a necessidade do momento. A entrevista será gravada e transcrita pelo pesquisador. Após o término da pesquisa apresentaremos os resultados do estudo aos participantes da pesquisa e a escola que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada. Entre os participantes da pesquisa destacam-se a partir da realização de uma entrevista semiestruturada com 01 (um) Coordenador Geral da Educação do Campo do município de Coroatá – MA, os demais participantes são os membros da equipe gestora e pedagógica: 01 (uma) gestora, 01 (um) coordenador e 01 (uma) supervisora; 02 (dois) educadores (as) por cada instituição educativa pesquisada, totalizando 06 (seis) educadores (as); 02 (dois) funcionários da escola; 02 (dois) pais e/ou responsáveis e 02 (dois) representantes dos movimentos sociais da comunidade e região, assim resultando em 16 (dezesesseis) participantes.

Solicito a sua colaboração para realizar a pesquisa de campo no Polo Alto Alegre dos Maranhenses entre os meses de fevereiro a abril de 2024, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, de modo a garantir a privacidade e anonimato do participante da pesquisa.

() Permito a divulgação da minha imagem.

() Não permito a divulgação da minha imagem.

Especificamos que no decorrer da pesquisa pode ocorrer possível desconforto emocional e/ou de possíveis riscos, de modo que o participante tem a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas no decorrer da pesquisa:

RISCOS E DESCONFORTOS: Em relação aos possíveis riscos no decorrer da pesquisa de campo existem inúmeras situações que podem surgir ao longo da pesquisa, como o constrangimento, desconfiança ou timidez por parte do participante entrevistado, além disso, poderá também ocorrer um risco emocional, social ou físico (cansaço corporal, por exemplo). Quanto aos danos intelectuais, o participante poderá sentir-se desconfortável com os

questionamentos, entre outras situações que podem comprometer a pesquisa. Durante a pesquisa serão tomadas as devidas providências para que o/a participante fique confortável de modo a evitar constrangimentos, embaraços ou qualquer mal estar. A entrevista será conduzida com cautela, podendo ser interrompida sempre que algum participante sentir que está mediante algum risco ou desconforto. Assim como o/a participante terá liberdade de não responder a qualquer pergunta. O sigilo do participante será garantido de modo a serem utilizados nomes fictícios ou outras formas de manutenção do anonimato.

BENEFÍCIOS: O estudo apresenta alguns benefícios dessa pesquisa, sendo imensuráveis pois perpassam pelo âmbito acadêmico mediante a realização de uma pesquisa científica sobre a política educacional brasileira, sobretudo, relacionada às escolas do campo, enfatizando as principais políticas públicas, os avanços legais, como também, algumas limitações quanto ao acesso aos direitos das populações do campo e as possibilidades a serem efetivadas; no âmbito social pode ser identificado outras contribuições, o protagonismo dos povos do campo, evidenciando-os enquanto sujeitos de direitos, partícipes das lutas, reivindicações e transformação da própria realidade, de forma consciente e reflexiva. E no âmbito cultural compreendendo que seus direitos, suas histórias de vida, as manifestações culturais, religiosas e ancestrais podem ser valorizadas, bem como, a relação com trabalho, com a terra, por fim, com a natureza e tantos outros elementos dos diferentes territórios sendo vinculados ao processo educativo, com uma estreita relação entre os saberes e fazeres populares com os conhecimentos científicos no cotidiano escolar.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Considerando, que fui informado dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável Marcelo Freitas de Sá sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu

consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação na pesquisa científica acima descrita.

O participante não receberá nenhum valor monetário ou vantagem financeira para participar deste estudo. Informamos ainda que, caso ocorra algum dano não previsível decorrente da pesquisa, o/a participante será indenizado.

Sobre a garantia de liberdade na participação da pesquisa, garantimos plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, de acordo com o item IV.3.d da Resolução Nº 466/2012.

O participante da pesquisa deverá rubricar todas as folhas deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O pesquisador responsável deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), li e concordo em participar dessa pesquisa e para publicação dos resultados.

Coroatá, _____ de _____ de _____.

Assinatura do/a participante

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA

Prezado (a) participante da pesquisa você está convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “**A implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá – Maranhão**”, desenvolvida por **Marcelo Freitas de Sá**, do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas – PPGFOPRED (UFMA), sob orientação do **Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli**. Este estudo trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado voltada para a necessidade de evidenciar as contribuições da Educação do Campo, por meio de diretrizes curriculares específicas enquanto um projeto social, coletivo, participativo e transformador, pensado e gestado pelos/as próprios/as sujeitos/as do campo, no sentido de perceber a escola e o seu contexto sociocultural, político, econômico, em síntese, as suas múltiplas relações constituídas no processo educativo, tendo em vista a protagonização daqueles/as que dela participam de forma consciente, prática e reflexivamente. Os objetivos visam analisar a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão, especificamente, no Polo Alto Alegre dos Maranhenses. Os demais objetivos visam contextualizar a Educação do Campo, suas diretrizes e organização curricular na educação brasileira, em seguida, compreender a proposta de Educação do Campo para as escolas camponesas do referido município e por último, construir práticas educativas interculturais nas escolas do campo no referido município, obedecendo as diretrizes vigentes da Educação do Campo.

Sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a Educação do Campo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (99) 984217198 e/ou pelo e-mail: sa.marcelo@discente.ufma.br. Também pelo endereço Rua do Combate, Segunda Travessa do Chafariz, casa 10, Bairro Palmeira Torta, Coroatá - MA. Você pode também contata o Comitê de Ética e Pesquisa – CEP para sanar quaisquer dúvidas éticas, está localizado na Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N, bairro Dom Afonso Felipe Gregory, Imperatriz - MA, CEP: 65.915-240, telefone: (99)3529-6051 e e-mail: cep.ccim@ufma.br. O comitê é um órgão colegiado, vinculado à Agência de Inovação,

Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização (AGEUFMA) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

No que diz respeito a metodologia adotada nessa pesquisa será realizado a observação participante nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no Polo Alto Alegre dos Maranhenses e posteriormente as rodas de conversas que serão registradas com anotações no diário de campo, gravações para consultas posteriores e fotografias para composição do arquivo do pesquisador. Entre os participantes da pesquisa destacam-se a partir da realização de uma entrevista semiestruturada com 01 (um) Coordenador Geral da Educação do Campo do município de Coroatá – MA, os demais participantes são os membros da equipe gestora e pedagógica: 01 (uma) gestora, 01 (um) coordenador e 01 (uma supervisora); 02 (dois) educadores (as) por cada instituição educativa pesquisada, totalizando 06 (seis) educadores (as); 02 (dois) funcionários da escola; 02 (dois) pais e/ou responsáveis e 02 (dois) representantes dos movimentos sociais da comunidade e região, assim resultando em 16 (dezesesseis) participantes. A sua participação na pesquisa é de forma voluntária, caso não queira participar ou desistir a qualquer momento, tem a total liberdade para decidir continuar ou não, sem nenhum tipo de prejuízo. Em relação aos resultados da pesquisa, sua identidade será preservada sob sigilo, sendo cuidadosamente omitidas as informações que possam lhe identificar.

Metodologicamente apresentando as ações a serem realizadas, desde a observação participante até as rodas de conversa que ocorrerão no polo já apresentado, a partir da realização de quatro a seis encontros para que sejam discutidas as temáticas correspondentes à Educação do Campo, tendo como participantes os membros da equipe gestora, educadores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pais e/ou responsáveis pelos/as educandos/as e representantes dos movimentos sociais locais. Após o término da pesquisa apresentaremos os resultados do estudo aos participantes da pesquisa e a escola que autorizou a coleta de dados de forma anonimizada.

Solicito a sua colaboração para realizar a pesquisa de campo no Polo Alto Alegre dos Maranhenses entre os meses de fevereiro a abril de 2024, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, de modo a garantir a privacidade e anonimato do participante da pesquisa.

() Permito a divulgação da minha imagem.

() Não permito a divulgação da minha imagem.

Especificamos que no decorrer da pesquisa pode ocorrer possível desconforto emocional e/ou de possíveis riscos, de modo que o participante tem a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento em entrevistas no decorrer da pesquisa:

RISCOS E DESCONFORTOS: Em relação aos possíveis riscos no decorrer da pesquisa de campo são os momentos de timidez ou desconfiança por parte dos profissionais da escola e demais membros da comunidade escolar que serão observados e instigados ao diálogo sobre as práticas educativas da Educação do Campo, sendo um desafio para a sua maioria, pois é uma temática pouco discutida no polo pesquisado, apesar de estarem inseridos nesse contexto, com isso, passa a ser desconhecida por muitos participantes, principalmente para os pais e/ou responsáveis pelos/as educandos/as. Durante a pesquisa serão tomadas as devidas providências para que o/a participante fique confortável de modo a evitar constrangimentos, embaraços ou qualquer mal estar. As rodas de conversas serão conduzidas com cautela, podendo ser interrompida sempre que algum participante sentir que está mediante algum risco ou desconforto. Assim como o/a participante terá liberdade de não responder a qualquer pergunta. O sigilo do participante será garantido de modo a serem utilizados nomes fictícios ou outras formas de manutenção do anonimato.

BENEFÍCIOS: Os benefícios dessa pesquisa são imensuráveis, perpassam pelo âmbito acadêmico mediante a realização de uma pesquisa científica sobre a política educacional brasileira, sobretudo, relacionada às escolas do campo, enfatizando as principais políticas públicas, os avanços legais, como também, algumas limitações quanto ao acesso aos direitos das populações do campo e as possibilidades a serem efetivadas; no âmbito social pode ser identificado outras contribuições, o protagonismo dos povos do campo, evidenciando-os enquanto sujeitos de direitos, partícipes das lutas, reivindicações e transformação da própria realidade, de forma consciente e reflexiva. E no âmbito cultural compreendendo que seus direitos, suas histórias de vida, as manifestações culturais, religiosas e ancestrais podem ser valorizadas, bem como, a relação com trabalho, com a terra, por fim, com a natureza e tantos outros elementos dos diferentes territórios sendo vinculados ao processo educativo, com uma estreita relação entre os saberes e fazeres populares com os conhecimentos científicos no cotidiano escolar.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador responsável Marcelo Freitas de Sá sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação na pesquisa científica acima descrita.

O (a) participante não receberá nenhum valor monetário ou vantagem financeira para participar deste estudo. Informamos ainda que, caso ocorra algum dano não previsível decorrente da pesquisa, o (a) participante será indenizado (a).

Sobre a garantia de liberdade na participação da pesquisa, garantimos plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, de acordo com o item IV.3.d da Resolução Nº 466/2012.

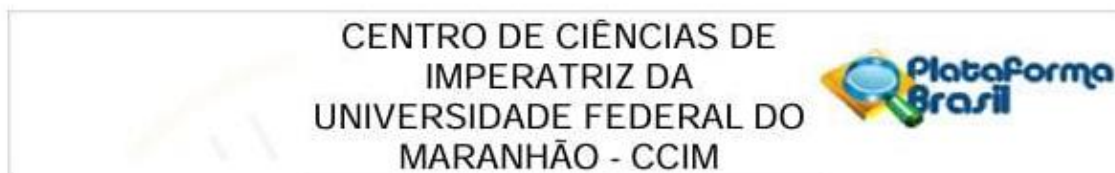
O (a) participante da pesquisa deverá rubricar todas as folhas deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O pesquisador responsável deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), li e concordo em participar dessa pesquisa e para publicação dos resultados.

Coroatá, _____de_____de_____.

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE COROATÁ - MARANHÃO

Pesquisador: MARCELO FREITAS DE SA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74742823.4.0000.0309

Instituição Proponente: Centro de Ciências de Imperatriz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.577.257

Apresentação do Projeto:

A educação enquanto um direito social, sobretudo, aos povos do campo¹ foi promovida tardiamente a estes/as sujeitos/as. No decorrer da história brasileira o acesso à escola, ao conhecimento sistematizado predominou-se a negação da educação pública e a tantas outras políticas sociais necessárias para a garantia dos direitos para a população deste país. A partir da década de 80, especificamente, que de fato, a educação para as escolas do campo passou a ganhar notoriedade, quando os Movimentos Sociais passaram a discutir com seus integrantes a idealização da Educação do Campo já em décadas anteriores, esta que foi constituída coletivamente com elementos próprios, que por sua vez, possui práticas pedagógicas que a diferenciam da educação rural, construindo uma nova alternativa educacional, baseada nas experiências reais dos/as próprios/as sujeitos/as que a idealizam. Com isso, justificamos a partir da necessidade de evidenciar as contribuições da Educação do Campo, por meio de diretrizes curriculares específicas enquanto um projeto social, coletivo, participativo e transformador, pensado e gestado pelos/as próprios/as sujeitos/as do campo, no sentido de perceber a escola e o seu contexto sociocultural, político, econômico, em síntese, as suas múltiplas relações constituídas no processo educativo, tendo em vista a protagonização daqueles/as que dela participam de forma consciente, prática e reflexivamente. A Educação do Campo surge como uma proposta para o tensionamento e superação das estruturas dominantes com o envolvimento dos

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DE
IMPERATRIZ DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - CCIM**



Continuação do Parecer: 6.577.257

Movimentos Sociais na promoção de um processo contra-hegemônico, em outras palavras, partindo do pressuposto da organização coletiva dos povos brasileiros para lutar por direitos básicos, especificamente, dos que vivem no campo a necessidade de criar novas possibilidades de educação e de sociedade, pautada no reconhecimento da cultura local, dos valores e princípios que permeiam a realidade em que estão inseridos/as. Por tudo isso, acreditamos que a construção desses caminhos deve ser trilhada pelos/as próprios/as sujeitos/as que vivenciam essa realidade, que estão presentes no cotidiano escolar das escolas do campo, dessarte, imersos nesse contexto que é dinâmico, rico e fundante, assim partindo das reais necessidades para que sejam idealizados os caminhos para a promoção de relações de equidade, respeito às diferenças, ao reconhecimento dos saberes e fazeres populares como fonte de conhecimentos a serem dialogados, pesquisados e produzidos nas escolas do campo junto as epistemologias já existentes, assim relacionado os saberes populares ao conhecimento científico.

(transcrito do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no município de Coroatá, Maranhão, especificamente, no Polo Alto Alegre dos Maranhenses.

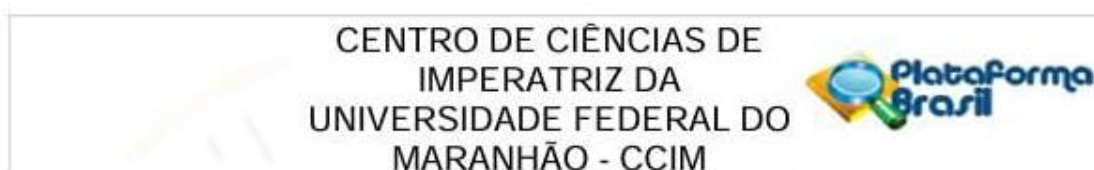
Objetivo Secundário:

Contextualizar a Educação do Campo, suas diretrizes e organização curricular na educação brasileira;
Compreender a proposta de Educação do Campo para as escolas camponesas do referido município;
Construir práticas educativas interculturais nas escolas do campo no referido município, obedecendo as diretrizes vigentes da Educação do Campo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos possíveis riscos no decorrer da pesquisa de campo com a realização da entrevista semiestruturada existem inúmeras situações que podem surgir ao longo da pesquisa, como o

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br



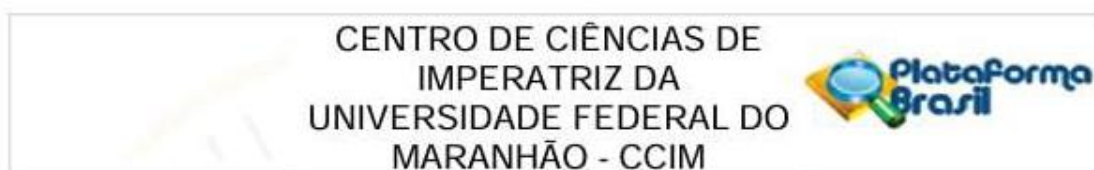
Continuação do Parecer: 6.577.257

constrangimento, desconfiança ou timidez por parte do participante entrevistado, além disso, poderá também ocorrer um risco emocional, social ou físico (cansaço corporal, por exemplo). Quanto aos danos intelectuais, o participante poderá sentir-se desconfortável com os questionamentos, entre outras situações que podem comprometer a pesquisa. Durante a pesquisa serão tomadas as devidas providências para que o/a participante fique confortável de modo a evitar constrangimentos, embaraços ou qualquer mal estar. A entrevista será conduzida com cautela, podendo ser interrompida sempre que algum participante sentir que está mediante algum risco ou desconforto. Assim como o/a participante terá liberdade de não responder a qualquer pergunta. O sigilo do participante será garantido de modo a serem utilizados nomes fictícios ou outras formas de manutenção do anonimato. No que diz respeito aos possíveis riscos no decorrer da pesquisa com os demais participantes são os momentos de timidez ou desconfiança por parte dos profissionais da escola que serão observados e instigados ao diálogo sobre as práticas educativas da Educação do Campo, sendo um desafio para a sua maioria, pois é uma temática pouco discutida no polo pesquisado, apesar de estarem inseridos nesse contexto, com isso, passa a ser desconhecida por muitos participantes, principalmente para os pais e/ou responsáveis pelos/as educandos/as. E ainda, outro risco em evidência é a distanciamento entre escola, comunidade e movimentos sociais, pois necessária uma aproximação entre esses participantes para tornar viável a proposta dialógica dessa pesquisa. Durante a pesquisa serão tomadas as devidas providências para que o/a participante fique confortável de modo a evitar constrangimentos, embaraços ou qualquer mal estar. As rodas de conversas serão conduzidas com cautela, podendo ser interrompida sempre que algum participante sentir que está mediante algum risco ou desconforto. Assim como o/a participante terá liberdade de não responder a qualquer pergunta. O sigilo do participante será garantido de modo a serem utilizados nomes fictícios ou outras formas de manutenção do anonimato.

Benefícios:

Os benefícios dessa pesquisa são imensuráveis, perpassam pelo âmbito acadêmico mediante a realização de uma pesquisa científica sobre a política educacional brasileira, sobretudo, relacionada às escolas do campo, enfatizando as principais políticas públicas, os avanços legais, como também, algumas limitações quanto ao acesso aos direitos das populações do campo e as possibilidades a serem efetivadas; no âmbito social pode ser identificado outras contribuições, o protagonismo dos povos do campo, evidenciando-os enquanto sujeitos de direitos, partícipes das lutas, reivindicações e transformação da própria realidade, de forma consciente e reflexiva. E no

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br



Continuação do Parecer: 6.577.257

âmbito cultural compreendendo que seus direitos, suas histórias de vida, as manifestações culturais, religiosas e ancestrais podem ser valorizadas, bem como, a relação com trabalho, com a terra, por fim, com a natureza e tantos outros elementos dos diferentes territórios sendo vinculados ao processo educativo, com uma estreita relação entre os saberes e fazeres populares com os conhecimentos científicos no cotidiano escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo apresentado possui temática de extrema relevância diante do contexto atual; apresentando possibilidades para trazer resultados que podem servir para problematizar e fomentar o aprofundamento sobre a Educação do Campo, e possíveis caminhos a serem trilhados, partir dos sujeitos que protagonizam este processo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos encontram-se em consonância às solicitações. Isto posto, estão de acordo.

Recomendações:

Atendidas conforme as solicitações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2201509.pdf	19/10/2023 17:10:01		Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP.pdf	19/10/2023 17:08:09	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_participantes_alterado.pdf	19/10/2023 16:50:33	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenador.pdf	19/10/2023 16:50:00	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Alterado.pdf	19/10/2023 16:49:11	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.cim@ufma.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DE
IMPERATRIZ DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - CCIM**



Continuação do Parecer: 6.577.257

Outros	Orcamento.pdf	05/10/2023 10:06:11	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito
Parecer Anterior	ANUENCIA.pdf	05/10/2023 09:53:48	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_.pdf	05/10/2023 08:48:32	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLESemed.pdf	27/09/2023 12:13:12	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/08/2023 16:35:21	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito
Outros	RoteiroRodasDeConversa.pdf	25/08/2023 16:34:15	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito
Outros	RoteiroEntrevistaCoordenadores.pdf	25/08/2023 16:29:04	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_PlataformaBrasil. pdf	25/08/2023 16:17:28	MARCELO FREITAS DE SA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

IMPERATRIZ, 13 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Floriacy Stabnow Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-mail:** cep.ccim@ufma.br