

## POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA A E.M.E.I.E.F. TIRADENTES-MARI/PB

Juliane Faustino da Silva<sup>1</sup>  
Eduardo Costa Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

A educação do campo enquanto modalidade de ensino, se configura um fenômeno de indubitável relevância no que se refere as discussões educacionais no Brasil. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo apontar a educação do campo enquanto prática social articulada a dinâmica do espaço agrário e pautada na lógica dos movimentos sociais, tendo em vista os instrumentos normativos que embasam essa modalidade de ensino e as possibilidades e desafios em sua implementação, tendo como *locus* de pesquisa a Escola Tiradentes no município de Mari/PB e as propostas educativas da referida instituição. Enquanto procedimentos metodológicos, foi utilizada ampla pesquisa bibliográfica, a partir da utilização de obras de autores que são referência na temática e pesquisa de campo na referida unidade escolar, de forma a observar na prática os processos teóricos e metodológicos do ensino. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas a diretora e ao corpo docente. Os resultados obtidos apontam ainda os desafios enfrentados pela instituição no sentido da limitação ao desenvolvimento da proposta de educação do campo, tendo em conta que os conteúdos e orientações curriculares propostos pela secretaria de educação serem pautados no ensino urbano, e a escola tenta a partir disso, promover as aproximações com a educação do campo mesmo com esses entraves. Por conseguinte, a presente pesquisa permite inferir a importância da educação do/no campo na conjuntura atual da sociedade, contribuindo para emancipação não só das escolas, mas da comunidade como um todo.

**Palavras-chave:** Educação do campo, Práticas educativas, Território Camponês.

### INTRODUÇÃO

A educação do campo enquanto modalidade de ensino, foi e ainda está sendo constituída a partir de sua relação intrínseca com aspectos culturais, econômicos e políticos. Sendo assim, é nesse sentido que ela se configura um fenômeno de indubitável relevância no que se refere as discussões educacionais no Brasil. O que reafirma esse ponto é a combinação que se estabelece entre a luta pela educação com luta pela terra, à cultura, aos aspectos relacionados a soberania alimentar e ao território (Caldart, 2012).

À medida que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um dos principais movimentos sociais de fomento a educação do campo, almejava a democracia pela

---

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba-UFPB. [julianefaustino12@gmail.com](mailto:julianefaustino12@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB/Campus III. [eduardocsilva98@gmail.com](mailto:eduardocsilva98@gmail.com).

terra, crescia também a necessidade e preocupação de como se daria a educação das crianças, jovens e adultos que partilhavam espaços como acampamentos e assentamentos, pois essa vinculação com a comunidade é crucial para o fortalecimento do território camponês e da identidade das crianças, jovens e adultos. Dessa forma, para que haja um avanço educacional na educação do campo, é importante essa vinculação, pois só a escola não levará a mudanças significativas, “A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2008, p. 53).

O objetivo deste trabalho está pautado em analisar de que forma a educação do campo e mais especificamente, a escola do campo, pode contribuir a partir de sua integração com a comunidade, para o desenvolvimento do território camponês, tendo como *lócus* de pesquisa a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes situada no assentamento Tiradentes no município de Mari/PB. Sendo assim, procurou-se apontar a educação do campo enquanto prática social articulada a dinâmica do espaço agrário e pautada na lógica dos movimentos sociais; pesquisar os instrumentos normativos que pautam essa modalidade de ensino e as possibilidades e desafios em sua implementação e, por fim, analisar as propostas pedagógicas da referida instituição.

## **METODOLOGIA**

Enquanto metodologia, foi utilizada ampla pesquisa bibliográfica, a partir da utilização de obras de autores que são referência na temática e pesquisa de campo na referida unidade escolar, de forma a observar na prática os processos teóricos e metodológicos do ensino. Para embasar a presente discussão, foi feita uma revisão bibliográfica a partir da leitura das obras dos seguintes autores: Arroyo (2012; 2014), Camini (2009), Molina (2012; 2014), Fernandes (2008; 2011; 2012), Caldart (2012) entre outros autores. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas a diretora e ao corpo docente.

Também foi realizada pesquisa documental, que para Gil (2002), é um procedimento em que é feito o uso de um material que não tenha sido processado analiticamente, ou que ainda possa ser retrabalhado dependendo do assunto. A abordagem escolhida no processo de coleta de informações e dados foi a qualitativa. Logo, o enfoque da pesquisa de caráter qualitativo, é nos aspectos que não tem como, ou não podem ser quantificados, por isso ela foca na compreensão de fatores relacionados as dinâmicas sociais (Gerhardt; Silveira, 2009).

Além disso, a pesquisa de campo também se fez de fundamental importância na escola do assentamento em questão, de forma a observar na prática (*locus* da pesquisa), os processos teóricos e metodológicos do ensino. Também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas direcionadas à diretora da escola e aos cinco professores do ensino fundamental - anos finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Durante muito tempo, a educação ofertada à população do campo foi deixada de lado sem que houvesse nenhum tipo de atenção ou incentivo para que os processos formativos que ocorrem nesse espaço, pudessem ser mais significativos. O campo encontrava-se marginalizado, deixado à margem, tido como lugar de atraso e em posição inferior aos centros urbanos. Os processos de desenraizamento muitas vezes foram, ao longo da história, alternativas pedagógicas para destruir e deixar de lado elementos que compõem a cultura, o saber cotidiano e a identidade dos sujeitos do campo. Desse modo, “Essas brutais pedagogias de desenraizamento, de desterritorialização deixaram e deixam as pedagogias, os catecismos, o material didático e até a escolarização dos Outros como processos secundários, ineficazes”. (Arroyo, 2014, p. 204).

A partir disso, os sujeitos que integram esse espaço, que lutam pela terra e por direitos, começam a sentir a necessidade de reivindicar e lutar por uma educação vinculada à sua realidade, que considere sua cultura, identidade e trajetória histórica. Sendo assim, é preciso salientar que apenas uma melhoria na estrutura física e ampliação de vagas nas escolas do meio rural para os sujeitos do campo, não é suficiente, a mudança precisa ser completa, perpassar conteúdos, material didático, relação comunidade-escola etc. Logo, a luta não se esgota na escola, “[...] defender o direito dos trabalhadores à educação é uma proposta mais radical do que apenas defender escola para todos”. (Arroyo, 2012, p. 106).

A experiência, é uma premissa básica no processo de análise do contexto histórico da educação do campo. Isso significa que ela foi pensada a partir de um cenário conflituoso e repleto de lutas territoriais. Nesse sentido, essa modalidade de ensino parte da ação, ou seja, “[...] não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos não se resolvendo apenas no campo da disputa teórica. (Caldart, 2012, p. 262). Nesse ínterim, a perspectiva pedagógica é secundária, pois segundo Camacho (2019, p. 41):

[...] a luta pela Educação do Campo tem origem na materialidade dos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. Por isso, na Educação do Campo, a discussão sobre o Campo - disputas/conflitos de territorialidades, modo de vida camponês, identidade territorial camponesa, movimentos socioterritoriais etc. – precedem a discussão pedagógica.

Sendo assim, é possível notar que a perspectiva pedagógica da educação do campo, sempre esteve associada à dinâmica camponesa, tanto no que se refere aos conflitos, as lutas, reivindicações, disputas territoriais etc. Os processos formativos partiram mesmo que de forma precarizada, da atitude dos envolvidos no processo de luta pela terra, quando os pais e lideranças envolvidas sentem a necessidade de ter escola na comunidade, e essa necessidade vai ganhando cada vez mais força e visibilidade em âmbito nacional.

Partindo disso, os movimentos sociais tiveram um papel essencial na implementação dos marcos normativos instituídos no percurso histórico da educação do campo. Ademais, é preciso destacar que além dessas legislações específicas, o direito e a garantia de acesso à educação, tem respaldo em marcos mais abrangentes que estão no topo do ordenamento jurídico, como a constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988.

A Carta Magna serve de referência e dá validade as demais espécies normativas. Seu capítulo III, trata da educação, da cultura e do Desporto, e na seção I é dado um maior enfoque à educação e detalha as obrigações e o papel do Estado na garantia desse direito fundamental, apontando três pilares essenciais na sua efetivação e na ampliação dessas garantias, que são: o Estado, a família e a sociedade. Sendo assim, no art. 206 da constituição Federal, são apresentadas as seguintes questões relacionadas ao ensino:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Brasil, 1988).

À vista disso, nota-se que os princípios elencados acima são também subsídios que apontam um caminho para que os processos educacionais em sua integralidade, se deem em

uma perspectiva mais justa e democrática, uma vez que tratam de questões relacionadas ao acesso ao ensino e da permanência na escola, além da valorização dos profissionais da educação apontando o fator salarial e os planos de carreira.

Sendo assim, um outro dispositivo que teve por base os princípios presentes na constituição é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, de 1996. Sobre os currículos da educação básica, o art. 26 aponta que eles devem ter base nacional comum, isto é, os estudantes que estejam em diferentes partes do território brasileiro, irão desenvolver as mesmas habilidades e competências. No entanto, esse artigo também determina que há a possibilidade de complementação, em que a base pode ser complementada por parte diversificada, e os sistemas de ensino poderão se pautar nas características regionais e locais, considerando os aspectos culturais e econômicos dos educandos (Brasil, 1996).

Ainda na LDB, o art. 28 é o que aborda de forma mais específica, a educação direcionada a população das áreas rurais e das especificidades e adaptações necessárias.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

Partindo do exposto no artigo acima, observa-se que é dada certa ênfase aos aspectos sociais da vida do educando, ou seja, a educação básica pode promover e valorizar, de certo modo, os interesses da população residente no campo a partir do momento em que a vincula às reais necessidades e demandas dessas áreas. Sendo assim, os sistemas de ensino seguirão a base nacional comum curricular, mas também poderão adequá-la e pensar metodologias em conformidade com os interesses discentes. Dispõe também de autonomia no que concerne a organização escolar, inclusive no que se refere ao calendário, que pode se ajustar às condições climáticas e as fazes do ciclo agrícola (Brasil, 1996).

É possível observar também, que não há, na LDB, um tratamento relacionado a educação do campo enquanto modalidade de ensino, apenas que deverão ser feitas adaptações para adequá-la, na educação básica, à realidade rural. Desse modo, é a partir desses dispositivos legais que regem a educação em âmbito nacional, que a busca por romper com esse modelo de educação descontextualizada, que não associa a realidade do aluno com os processos formativos, começa, aos poucos, a ganhar força.

Logo, passam a surgir as normatizações específicas que procuram reafirmar a educação enquanto um direito e apontar também princípios que norteiam sua execução. Sendo assim, um importante marco na trajetória da educação do campo, é a homologação, através do conselho Nacional de educação e da Câmara de Educação Básica, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O referido parecer, de nº 36 e instituído no ano de 2001, cumpre o estabelecido na LDB e partiu, mais especificamente, do que está determinado no art. 28 dessa lei.

Com relação ao reconhecimento e valorização da educação do campo, as suas vinculações, fundamentos e respaldo legal, a resolução nº 1 de 3 de abril de 2002, instituída pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica CNE/CEB, demonstra um enorme avanço. Esse documento institui diretrizes que orientam as escolas do campo a elaborarem suas propostas pedagógicas e define a vinculação dessas instituições a partir de aspectos da realidade de vida do aluno.

Ademais, é assinado no dia 4 de novembro pelo presidente Luiz Inácio Luiz da Silva, o decreto de nº 7.352/2010, que delibera sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse decreto representa um importante avanço no oferecimento da educação do campo, pois aborda questões que anteriormente não foram tão enfatizadas e tratadas com a devida prioridade. Os pilares que sustentam esse marco, são a busca pela erradicação das altas taxas de analfabetismo de jovens e adultos do campo; incentivo ao oferecimento da educação básica na modalidade EJA; melhoramento das escolas em termos de estrutura básica, como energia elétrica e água potável; e inclusão digital (Brasil, 2010).

Além desses indicadores, esse decreto também legitima o Programa Nacional de Educação na reforma Agrária (PRONERA), que tem como beneficiários as famílias favorecidas com projetos de assentamento e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC) que são reconhecidos e até mesmo criados pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (BRASIL, 2010). Desse modo, o referido decreto instituiu mudanças que refletiram na criação de políticas educacionais logo após entrar em vigor, dentre as quais destacam-se além do PRONERA, o PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo e o PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo.

Sendo assim, é importante manter a luta ativa e não permitir que a educação para os povos do campo fique em segundo plano ou que seja reduzida a políticas e programas pontuais, que possuem fins em si mesmo. Desse modo, essas políticas e marcos normativos devem ir além dos muitos já existentes, nos quais não há a resposta para os que buscam ser reconhecidos

depois de históricos ocultamentos, e que se configuram enquanto meros reguladores de inclusão, objetivando reparar e compensar (Arroyo, 2014).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desses profissionais da educação, apenas a diretora reside no assentamento, duas professoras na cidade de Mari e o restante em municípios relativamente distantes da comunidade. Isso é uma realidade comum nessas escolas do campo em que muitas vezes os professores se deslocam de outros municípios e ainda se dividem em mais de uma escola, ao serem questionados sobre como é se deslocar para o assentamento, eles relataram o seguinte:

Resido em Araçagi, no começo foi muito cansativo, mas depois você se adapta. E depende muito do professor também, porque assim, quando você vem para a escola e dá sua aula e não quer se envolver aí dificulta um pouco a comunicação e relação com a comunidade. Mas quando você vem e conversa com os pais, com os outros membros que trabalham na escola não fica difícil, porque existe toda uma comunicação e interação (Professora A, 2022).

Moro em Mari, é pertinho daqui então facilita bastante meu deslocamento e o contato com o assentamento (Professora B, 2022).

Eu moro em João Pessoa, dificulta bastante a questão do me deslocar, de vir aqui para a escola, creio que não é mais ainda porque eu tive uma origem no campo, sempre morei em sítio por isso entendo muito bem a linguagem do povo da comunidade, e me sinto até realizada pela questão de estar tendo a oportunidade de ensinar pessoas que tem a mesma origem que a minha, já que não tenho oportunidade de dar aula onde eu nasci (Professora C, 2022).

Em Mari, e só é ruim me deslocar para cá no tempo chuvoso, eu gosto e já me adaptei e o complicado é só essa questão das épocas de chuva. (Professora D, 2022).

De acordo com as falas acima, é possível notar que existe a dificuldade em vir para a escola pois boa parte dos docentes não reside no mesmo território em que ela se localiza, isso é mais notável no depoimento da professora A e principalmente da C. As demais docentes são do município de Mari e mesmo sendo na zona urbana, o trajeto para a instituição é mais curto e facilita a interação com a comunidade como declara a professora B.

Aos educadores do campo, sujeitos imprescindíveis no ambiente educativo da escola, é importante envolver nesse processo tanto os educandos como a própria comunidade. De acordo com Caldart (2011), é necessário haver tempo, formação pedagógica adequada e organização para fazer uma leitura e análise das questões pedagógicas que acontecem dentro e fora da escola. No entanto, morar distante da unidade escolar, não ter formação específica para atuar no campo e muitas vezes ter uma carga horária de trabalho excessiva, dificulta o trabalho docente e é um entrave a criação de laços e vínculos mais evidentes com o assentamento.

Ademais, faz-se necessário salientar que é muito comum no contexto educacional referente a educação do campo, que os professores não tenham formação específica e voltada para a realidade camponesa, e que também não compreendam os princípios que norteiam essa modalidade de ensino nem o contexto político, ideológico e cultural que a rege. Sendo assim, nas entrevistas com esses educadores foi perguntado o que eles compreendem por educação do campo e eles a definiram da seguinte forma:

Segundo autores que já li, existe educação do campo e educação no campo, tem essa diferenciação, então há escolas que só estão no campo, mas não ensinam a questão camponesa e as vivências, já a outra está no campo e procura trazer e trabalhar essas questões do campo, o que acho mais difícil por causa das exigências, muitas vezes a secretaria procura desenvolver e trabalhar as especificidades dessas escolas, mas fica só na teoria (Professora A, 2022).

Quando eu vim para cá, eu vim bem estigmatizada né, porque quando você trabalha na área urbana e vem trabalhar aqui você sente aquele impacto, quando disseram “você agora vai para a área rural, uma escola do campo”. Aí havia comentários de que era ruim, era longe, mas eu estou gostando e inclusive estou estudando sobre educação do campo para ficar inteirada sobre (Professora B, 2022).

Eu vejo uma diferença até entre os alunos da zona urbana e os do campo, até mesmo na questão comportamental deles, os alunos daqui tem mais respeito, a linguagem e muita coisa cultural você vê que são típicos de adolescentes dessa realidade. Agora com relação ao que é educação do campo, eu não tenho nenhum conhecimento acadêmico com relação a isso, mas acredito que a educação do campo não é só a questão territorial, de fazer parte da zona rural, mas deve ser uma escola que tem que valorizar a questão cultural, do campo entendeu (Professora C, 2022).

Nota-se que a professora A entende o que é educação do e no campo e a diferenciação entre essas definições, pontuando que é uma modalidade com particularidades, mas que enfrenta limitações pela secretaria de educação do município, que não procura atender as especificidades das escolas de assentamento. Já a docente B relata um ponto muito comum no que se refere a atuação em escolas do campo e principalmente de áreas de assentamento, que é o preconceito que muitas pessoas têm com essas comunidades e que parte até mesmo de alguns professores, que no início tem esse sentimento, no entanto a referida docente está se adaptando e procurando se inteirar mais sobre a educação do campo.

A professora C relata que não tem nenhum conhecimento acadêmico nem conceitual sobre o que é a educação do campo, e isso é uma realidade comum entre os docentes dessas escolas. No entanto, ela também destaca que existe a necessidade de uma valorização cultural e que percebe uma diferença entre os alunos da zona urbana e do campo, pela questão comportamental etc. Outra docente reitera essa questão e destaca que foi bem acolhida, “[...] pela própria escola, pelos alunos que são assim, bastante respeitosos, a comunidade também abraça a gente quando eles se identificam, coisa que lá fora não vem a acontecer”. (Professora D, 2022).



Aquela educação que toma como norte os anseios e as especificidades dos povos do campo; um modelo educacional que se encontra intimamente relacionada à valorização da identidade, da história e da cultura camponesa. A educação do campo deve estar comprometida com a formação integral dos sujeitos, para que possam ser atuantes na sociedade, e exercerem seu direito à cidadania (Professor E, 2022).

Nota-se que dentre os docentes entrevistados, o E é o que tem uma concepção mais complexa de educação do campo, compreendendo também qual é de fato o objetivo dessa modalidade de educação e a quem ela se destina.

A escola Tiradentes que iniciou suas atividades ainda na época do acampamento, enfrentou muitos desafios, em termos de estrutura física, sem ambiente adequado para atender seus alunos, trabalho pedagógico precário e esquecimento por parte do poder público municipal, que deu tardiamente a atenção necessária. No entanto, apesar da visibilidade dada e de um certo avanço na proposta e segmento de uma educação do campo, há muitos desafios a serem superados e o trabalho docente é um dos mais complexos, pois existem as limitações impostas por um currículo padronizado em que o docente precisa articular os conteúdos com a realidade dos alunos, além de haver diferentes turmas e séries.

Desse modo, todos esses pontos precisam ser considerados nas práticas de ensino dos professores, e o que se pôde observar é que ainda existe uma perspectiva tradicional, pautada no ensino urbano, e a dificuldade em trabalhar essa realidade camponesa na sala de aula, com os conteúdos, atividades etc. Sendo assim, os referidos docentes foram questionados se os conteúdos trabalhados em sala de aula são voltados para a realidade campesina e se tem relação com a educação do campo, e eles responderam o seguinte:

A gente com essa BNCC, fica um pouco complicado, mas tentamos relacionar. Como por exemplo um conteúdo sobre paisagem né, paisagem e permanência, eu trago exemplos do próprio município e do assentamento, já cheguei a sair a pé com os meninos pelo assentamento, para eles observarem na prática os conteúdos vistos em sala, ou seja, não ficar apenas discutindo os conteúdos, mas trazendo para a realidade deles. Mas a gente precisa de um suporte, não é chegar para o professor e dizer: “siga a educação do campo. Então eu sinto que é tudo jogado e avulso e só vem as determinações, pedem que a gente faça isso e aquilo, mas não temos material adequado, então eu me esforço, participo de grupo de estudo, mas é complicado de vivenciar, fica um pouco na utopia (Professora A, 2022).

A docente acima fala da Base Nacional Comum Curricular que como já mencionado, padroniza os conteúdos e limita de certa forma a aproximação dos saberes comuns com os saberes da comunidade, a história, cultura etc. Há, desse modo, um esforço por parte da professora que mesmo diante dessas limitações, procura aproveitar os espaços do assentamento

para fazer com que os assuntos não sejam tão estranhos e distantes da vivência desses estudantes. Ela também menciona a dificuldade em não ter formação adequada e a falta de material didático contextualizado, que é outra problemática evidente.

Essa questão citada pela docente vai de encontro com o que diz Alencar (2010), que ao falar sobre a política educacional do Brasil destaca que nunca existiu na história da educação brasileira uma formação de professores voltada para o campo, e que o único modelo e parâmetro de base é o currículo urbano.

Assim, tem por que eu prefiro trabalhar mais a questão de família e de plantações, de agricultura, gosto muito de conversação, mas realmente inglês eu fico um pouco perdida não vou mentir. Até por conta do livro didático que não ajuda em nada, aí fico tentando ter essa adaptação para trazer para cá, para a realidade deles né. Não adianta eu falar de uma realidade distante se eles nem tem conhecimento do próprio local onde reside, então é difícil (Professora B, 2022).

Nem sempre, é algo muito complexo trabalhar de acordo com a realidade dos educandos, isso é algo que se vê muito na academia, ela debate muito isso né, há muitas pesquisas voltadas para isso, as disciplinas de prática pedagógica o tempo todo enfatizam essa importância de se trabalhar de acordo com a realidade dos alunos. Só que quando a gente chega dentro de uma sala de aula, nos deparamos com uma realidade muito diferente daquilo que estudamos e isso nos frustra, tanto é que de início eu fiquei bastante frustrada porque eu sabia que tinha competência para dar uma aula como deveria ser dada, mas eu não conseguia (Professora C, 2022).

Já nas falas das docentes B e C, nota-se o quão exaustivo chega a ser, muitas vezes, toda a complexidade em ter que trabalhar a educação do campo quando não se tem formação adequada nem material didático adequado, principalmente o livro, para auxiliar nas aulas. A vivência em sala de aula é muito diferente e distante da formação acadêmica desses profissionais, independente da área de referência deles, por isso esse sentimento de incapacidade relatado pela professora C.

Pouco, muito pouco, a gente tenta relacionar com exemplificação, com exemplos em frases, dia a dia, os bichos e essas coisas assim, mas tipo, na teoria eu ainda não consegui conciliar propriamente a educação do campo com a língua portuguesa. É um pouco difícil, e as vezes até por parte deles porque muitas vezes percebo que os alunos têm um preconceito contra eles mesmos. Muitas vezes não tem um apoio de base que faça com que eles entendam e ressignifiquem certas coisas e abracem essa questão de ser do campo. Eu percebo que eles têm uma certa vergonha e já chegaram a me falar: “Professora, eu não queria morar aqui”, como se isso fosse ruim sabe (Professora D, 2022).

A docente D, em seu depoimento, relata uma questão bem delicada e ainda muito presente entre os jovens do campo, que é o sentimento de inferioridade que os alunos sentem por residirem em área rural. Nessa perspectiva, a escola tem um papel crucial no cultivo de identidades tanto dos educandos como dos educadores, e um dos aspectos a serem trabalhados

é a autoestima. Na educação do campo isso é crucial, tendo em vista que existe, segundo Caldart (2004), um viés cultural de baixa autoestima bastante evidente em função dos processos de alienação cultural e de dominação muito fortes nas comunidades camponesas.

Como exposto, as orientações educacionais e determinações curriculares partem da secretaria de educação municipal e da Base Nacional Comum Curricular. Sendo assim, a nível de complementaridade, são inseridos pelas escolas, no currículo, uma parte em termos de organização e de conteúdos que possam promover as aproximações possíveis com a vida camponesa. Já com relação a presença do MST no planejamento educacional, ela não é ativa e muitas vezes as reflexões e até materiais produzidos por esse movimento não chega às escolas. Desse modo, fica a cargo do professor, em suas metodologias, tentar essa contextualização e aprender no cotidiano, fazendo reflexões a partir de suas práticas, de modo a lhes dar sentido (Tardif; Moscoso, 2018).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, é necessário destacar que apesar dos avanços obtidos na proposta de uma educação voltada às peculiaridades da vida camponesa, ainda existem muitos desafios práticos a serem superados. As escolas nas áreas de reforma agrária, assentamentos, são símbolos de resistência e representam o movimento, a luta, sendo importante destacar também que somente a educação, não levará ao desenvolvimento do campo, é necessário que ela se articule a outras lutas como a reforma agrária e almeje uma redefinição na política agrícola nacional, frente a territorialização do capital e suas formas de expropriação do camponês.

Ademais, há também desafios enfrentados no sentido da limitação ao desenvolvimento da proposta de educação do campo, tendo em vista que os conteúdos e orientações curriculares propostos pela secretaria de educação são pautados no ensino urbano, e a referida escola tenta a partir disso, promover as aproximações com a educação do campo mesmo com esses entraves.

Desse modo, a escola Tiradentes possui um vínculo de origem com os movimentos sociais de luta pela terra, é um exemplo dentre muitos por todo o país, da articulação e luta coletiva de trabalhadores que enxergaram na educação uma oportunidade de mudança. As experiências educacionais desenvolvidas no campo reiteram essa necessidade de continuar lutando e expandindo essa discussão.

## **REFERÊNCIAS**

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ciência & Trópico*, v. 34, 2010.

ARROYO, Miguel. O direito do trabalhador à educação. in: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/constituicao-federal/constituicao-darepublica-federativa-do-brasil> Acesso em 27 de abr. de 2022

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

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

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

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

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

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

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 149-158.

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

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART; Roseli Salete. Primeira conferência nacional “por uma educação do campo”. In: ARROYO, Miguel.; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 19-64.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018.