ISSN: 2358-8829

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SOBRADO, MUNICÍPIO DE PORTALEGRE/RN

Cintya Thaís de Freitas Moura Oliveira
Professora da rede municipal de Pau dos Ferros/RN.

Mary Carneiro de Paiva Oliveira
Coordenadora do curso de Pedagogia FACEP (Faculdade Evolução do Alto Oeste Potiguar), marycpo4@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho buscou analisar os desafios da educação do campo na comunidade quilombola de sobrado, município de Portalegre/RN, pensado a questão de pesquisa: quais os desafios da Educação do Campo na comunidade Sobrado em Portalegre/RN? A pesquisa teve um cunho qualitativo com abordagem descritiva, considerando a subjetividade dos sujeitos, respeitando seu espaço e tempo, relatando seu histórico de vida e cultura, na escolarização. N caso, os desafios que permeiam a educação campesina no Sobrado/Baixa Grande. Minayo (2007), e Gehardt (2009), definem a pesquisa qualitativa como suficiente para alcançar a subjetividade alheia. Por método, Motta (2010), nos fala sobre a descrição minuciosa dessas relações subjetivas dentro da pesquisa qualitativa. Por instrumento, Ludke (2013), com observante total; diário de campo, que compõe Weber (2009), como um dos instrumentos mais importantes para todo tipo de observação, despindo a pesquisadora de todo conhecimento que possa influenciar os resultados da pesquisa, sendo a autora o instrumento mais naturalístico possível. A entrevista semiestruturada, Ludke (2013) representa a flexibilidade em uma conversa, e como diz Cozby (2012), em analisar os resquícios dos sujeitos após a pesquisa. Como aporte teórico, Arroyo (2011) que defende a identidade campesina através da escolarização; Freire (1987) que discute o conhecimento participativo do educando nas tomadas de decisões em sua comunidade; Araújo (2013) o histórico da agricultura no Brasil, a ideia importada do agribusiness; Azevedo e Queiroz (2010) sobre a formação docente para o campo; Machado, Campos e Paludo (2008) demonstra como a luta de classes no Brasil com a educação popular fortaleceu os laços da educação campesina. Como resultados, os desafios são: a definição da identidade educativa da Escola Alfredo Silvério, ausência de formação continuada em educação do campo e classes multisseriadas, livro didático e o calendário escolar, que segue o da cidade desconsiderando o contexto do campo.

Palavras-chave: Educação do campo, Identidade educativa, Comunidade quilombola, Desafios da educação.

ISSN: 2358-8829

INTRODUÇÃO

Para analisar como acontece a educação do campo em uma das cidades mais antigas do estado do RN, é uma das possibilidades de conhecer e registrar o passo a passo dessa educação e das dificuldades encontradas pelo trabalhador e trabalhadora do campo, em sua luta por melhoria de vida, sendo a educação um direito de todos e dever do Estado Brasil (1988), um dos meios de repercussão e ativação de sua identidade, entretanto tem sido silenciada, usurpada Arroyo (2011).

Os relatos dos educadores e educadoras sobre as dificuldades do quilombo em escolarizar, segundo se ver na educação própria do campo norteará o documental histórico dessa e para essa comunidade, seguindo o fio ideário do que encontraremos mediando esta conversa a seguinte questão: Quais os desafios da docência na comunidade do Sobrado – Portalegre/RN?

Por título **Os desafios da educação do campo na comunidade quilombola de Sobrado, município de Portalegre/RN,** abrange o contexto cultural, educativo e econômico da cidade e da comunidade. Foi visto na educação o reflexo de todos os desafios sociais em que uma comunidade quilombola enfrenta, e não seria diferente ao Sobrado, que luta diariamente por seu reconhecimento e valorização de sua identidade, sendo vista no Alfredo Silvério.

ABORDAGEM METODOLÓGICO

Entrelaçamos não só o conhecimento empírico e científico, mas antes, “abalroamos” pensamentos, palavras, autores, e por fim a práxis educacional. A junção dos desafios escolares provoca também esta pesquisadora à resumir relações intencionais através de métodos/maneiras, sendo tênue a linha entre a quantificação e qualificação da subjetividade, afastando o sujeito do pesquisador. Minayo (2007, p.21) nos explica sobre a intencionalidade da pesquisa qualitativa,

> O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

A abordagem qualitativa foi escolhida porque compreende a natureza social não cabendo escalar os fenômenos, mas reconhecê-los e analisá-los. Dessa forma, falar dos desafios da EMAS é retratar os desafios dos sujeitos docentes dos sítios próximos que tem a escola em comum, sendo a maioria da comunidade de Sobrado.

Gehardt (2009) nos mostra um possível caminho em concordância com Minayo (2007) qualificando este trabalho por perceber a estruturação partindo da compreensão à descrição do objeto de estudo, neste caso os desafios dos docentes; situar o leitor do macro (geral) para o micro (específico) de informações; diferenciar o conhecimento empírico do científico no contato com o objeto de estudo; a organização do conhecimento de mundo fortalecido por teorias (GEHARDT,

2009); e também bibliográfica. A pesquisa de campo com observação total, entrevista semi-estruturada e diário de bordo. A pesquisa desenvolveu-se no sítio Sobrado, comunidade remanescente quilombola na cidade de Portalegre/RN. Neste trabalho será feito um recorte, apresentando os autores que fomentaram a discussão e curiosidade da pesquisadora. Este trabalho foi monográfico em 2018 no período de graduação em Pedagogia.

MARCO DA EDUCAÇÃO CAMPONESA

Porém, esta pesquisadora vai referenciar sua fala com a importância do campo, com a força individual suficiente para ser dono do próprio emponderamento, ou melhor de uma escolarização própria; o apanhado histórico vem em meio as discussões, não sendo o foco, porém necessário.

Assim, reconhecemos também a possibilidade de uma educação que discuta essa autonomia do campo e para o campo, que responda às suas lacunas, da mesma forma que acontece os desafios em todas as modalidades e concepções de educação. Azevêdo (2012, p.13), mostra em seu projeto Saber da Terra, baseando-se na intervenção de Paulo Freire no estado potiguar, em reaver a proposta pedagógica do/para o "chão" escolar, e depois abordar seus desafios. Complementa,

> O êxito desse processo se daria pela possibilidade de associarmos a temática do desenvolvimento rural a um exercício de reflexão de educadores e educandos sobre os seus respectivos assentamentos, percebendo-os enquanto territórios dotados de limitações e potencialidades que lhes são próprias. Em tese, essa compreensão e dimensionamento possibilitariam a cada comunidade, coletivamente, encontrar alternativas capazes de se instituírem como mecanismos/processos de efetiva alteração positiva das suas condições de vida. (p. 13)

O campo sempre foi visto como retrógrado, espaço destinado ao camponês, sujeito oculto que sempre teve como opção produzir. Antes da fixação do trabalho braçal neste país, já se ouvia histórias diversas sobre o comportamento humano nos campos de continentes desenvolvidos do século XV, existindo o monopólio pelo feudo, e consequentemente pelo camponês, que sem muito o que exigir, trabalhava de forma explorada em terras alheias, morando em casas que não eram suas, dividindo o trabalho entre a família, ganhando pouco e pagando para consumir o que produziu, sem segurança em nenhuma etapa da sua vida.

A luta de classe está diretamente ligada a educação, falar no campo brasileiro, é falar das ideias que nele habitam. A educação está inteiramente ligada aos passos que damos na vida, e conhecemos que a educação deve ser para a vida; assim, da mesma forma que em pleno século XXI sabemos dos impactos trazidos à escola, e sua configuração contra violência, direitos humanos, luta pela terra e pela escola que dela é capaz de surgir. Não seria difícil imaginar as contribuições sociais no século XVIII na Europa, impondo uma nova força de trabalho, acelerando

ISSN: 2358-8829

o processo de mercantilização, que não mais serve ao pequeno produtor estagnado, porém, que o seduz com a produção em massa; a história agora é outra.

A educação do sujeito camponês é mesclada com outros tipos de educação. Foi definido a ideia de camponês. Caldar (2012), tanto quem vive no campo como quem tira dela benefícios. Entretanto, vem se tornando amplo essas comparações, pois de um lado temos o pequeno agricultor que luta pelo seu direito a terra, aos bens que são produzidos por ele, extraído e garantido a sua sobrevivência.

A produção do/a camponês/a, seja ele/a na condição de agricultor/a, pescador/a, ribeirinho/a, vaqueiro/a, ou remanescente quilombola; ambos necessitam de meios naturais para seu desenvolvimento e sustentabilidade. Nesse cenário surgem outros grupos que reconhecem o poder facilitador do campo. A grande força mercadológica brasileira saiu do campo, e à medida que as cidades avançam se aproximando dos meios rurais, modificam a paisagem e transformam o natural em novo produto, se tornou comum o rural ganhar métodos simples na pecuária, na irrigação ou pecuária.

Como explica Araújo (2013), em 1980 (mil novecentos e oitenta) surgiu a ideia importada no Brasil de aumentar os métodos simples, ampliando os investimentos no campo, deixando de ser totalmente rurícola, compondo a agricultura, pecuária e produção de insumos (preparo da terra para plantar). Traduzido a pouco tempo o *agribusiness,* ganhando a autonomia de *agronegócio*, ficando óbvio o que seria feito com o campo brasileiro.

Araújo (2013, p.05), explica a nova característica do agronegócio no Brasil dizendo que,

> A "agricultura" de antes, ou o setor primário, passa a depender de muitos serviços, máquinas e insumos que vem de fora. Depende também do que ocorre depois da produção, como armazéns, infraestrutura diversas (estradas, portos e outras), agroindústrias, mercados atacadistas e varejistas, exportação. [...] surgiu a necessidade de uma concepção diferente de *"agricultura"*. Já não se trata de propriedades autossuficientes, mas de todo um complexo de bens, serviços, e infraestrutura que envolvem agentes diversos e interdependentes.

No interior do estado do RN – Rio Grande do Norte não seria diferente, estando situado em locais mais distantes dos centros urbanos, com uma menor quantidade de pessoas, e mesmo assim com a ideia de migração do campo para a cidade, buscando outros meios de desenvolvimento financeiro.

Esse processo migratório conhecido como êxodo rural é comum em todo o país, mas no sertão o cenário ainda é outro, com as técnicas de irrigação, facilita o processo de agropecuária, reestabelecendo o contato do/a camponês/a com seu espaço. A produção passa de subsistência à grande escala, do pequeno produtor para o médio, pois a agricultura familiar dar o sustento as famílias que da terra vivem.

ISSN: 2358-8829

O processo educacional fica complicado nos moldes acima, pensados para um grupo específico de pessoas que tem uma jornada de trabalho longa e cansativa, que não prioriza os saberes da terra, mas ao contrário modifica e moderniza como se o único meio de subsistência precisasse se adequar ao modelo econômico e social dos centros urbanos. “Que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos.” Arroyo (1999, p.13) Evidencia assim, a escolarização bancária, com os fins próprios da mercantilização e baixa humanização no ensino, acelerando o processo educativo nos sítios, ou adequando ao seu modo *ruralizado* de trabalho, nem sempre sobrando tempo em educar para a autonomia, à vida.

A DUPLA FACE DA ESCOLA DO/NO CAMPO

A escola do campo também conhecida como escola rural, vem mudando o contexto dos seus alunos e alunas, família, e comunidades vizinhas. A ideia fixa de que o campo só existe pelo trabalho braçal vem sendo transformado para novas ideias. Os passos dados do campo, lugar de sobrevivência familiar e até única oportunidade para o/a agricultor/a, perde forças e com isso também a visão ruralista.

É conhecido a estrutura de trabalho com base na dicotomia do mesmo (intelectual X manual), até pouco tempo a única opção do/a camponês/a, agora a história é outra; a medida que o campo ganha visibilidade em Universidades, políticas públicas, é reafirmada a sua cultura, seu modo de organização de trabalho, escola e tempo, aparecem novas lutas para ganhar.

O modelo ruralista de ensino propõe a escassez de identidade e autonomia do campo; tendo o dono da terra ou latifundiário o domínio de todos os recursos necessários para a independência da família, desde a terra para o cultivo, o modo diferenciado utilizando técnicas par ao aumento da produtividade em razão do tempo, e modificação da educação, desde quem ensinava, que nem sempre um professor/professora habilitado como nos centros escolares urbanos; com perca dos conhecimentos prévios dos educandos, ou considerando o conhecimento empírico de trabalho, uma educação bancária, pensada somente no dono da terra.

Seria complicado nessa dualidade da educação do campo, quando ideologicamente prepara o sujeito com a educação pensada para o sujeito, e quando a educação rural, pensa apenas nos meios de produção, ou seja, a transformação da criança em adulto, e dele, mais um trabalhador; para o campo apenas as vozes de quem menos participa ecoasse. Sendo assim, ganha reforços na luta a favor dos direitos do campo, sendo possíveis no Brasil desde 1980 (mil novecentos e oitenta), época de reformas no Brasil, oportunizando o campo em ter uma educação própria.

Antunes-Rocha e Martins (2012, p. 24) explica a ligação do camponês com a terra e o impacto que pode haver entre comunidade e escolarização na luta por sua autonomia,

ISSN: 2358-8829

> Vinculada ao conceito de território, temos a noção de Territorialidade – como se constrói o território, como funciona -, que pode ser entendida como o que se encontra no território, estando sujeito à sua gestão, e, ao mesmo tempo como o processo subjetivo de conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar-se a um Estado. [...] podemos dizer que os conceitos de território e territorialidade permitem ver o TE/TC como articulações entre o campo e a escola como territórios, isto é, organizados em múltiplas dimensões. Enfim, um conjunto complexo que exige atitudes dos sujeitos que estão materializando as práticas.

O tempo escola e tempo comunidade se encaixa na dualidade escolar, quando a educação bancária reflete apenas o valor econômico do aluno, e a educação campesina, ver luta; de um lado os interesses mercantis e do outro a formação humana através da escolarização. As autoras discursam sobre o fortalecimento educacional no território através de seus moradores, que em tempos de produção seja apenas na agricultura, ou como nos sujeitos desta pesquisa, a divisão de tarefas entre a época da castanha e das casas de farinha. Se há expansão territorial e em épocas de trabalho dominam suas técnicas e seu espaço para plantar, do outro há necessidade do tempo para assimilar a escola.

Essa divisão defendida é priorizar o ensino escolar regular encontradas na ODEBEC (2002), e também o familiar, conhecido também por Pedagogia da Alternância, como incita Godinho (2013); iniciada em 1969 (mil novecentos e sessenta e nove) no Sudeste do país, onde o sujeito tem bases empíricas e fortalece seus vínculos através da escola, meio fundamental para sua independência. O conhecimento de si, para si e o mundo distorce a concepção educativa opressiva e massificada, tendo agora o/a camponês/camponesa a compreensão do que é alienável[1].

Discordando com a educação bancária (rural) que tem fundamentos contrários à educação camponesa, e como afirma o parecer da CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância "O calendário escolar quando de sua elaboração tem presente os aspectos: sócio-cultural, participativo, geográfico e legal." Brasil (2006, p. 04). Visto também como duplo, ao ensino para produção e ao ensino para libertação, no que se refere a escola do campo, o calendário escolar não permite a vivência em ambos ambientes, ao trabalho e à escola.

EDUCAÇÃO POPULAR: IDENTIDADES E RESISTÊNCIA PARA UM PROJETO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Quando se fala em educação popular, é abranger a educação em todo o seu porte, seja formal, informal ou não formal, contendo nessas modalidades e concepção de ensino a capacidade

[1] Omitir verdadeiras intensões. É imprescindível discutir em um texto sobre educação do campo e ruralista a ideia de alienar alguém, no caso a educação aliena o educando. Quando ele se torna incapaz de pensar e influenciar na própria escolarização, ficando à mercê da "caixinha" receptora da informação suficiente para apenas trabalhar, e não ser autônomo em seu contexto. Não é que o trabalho ofusque a autonomia, mas educar para trabalhar, deserda a autonomia que é própria do ser, no caso o educando.

de emancipação da educação e principalmente dos sujeitos que delas estão por trás, fazendo-a funcionar mediante suas necessidades e demandas.

Nas décadas de 1950 (mil novecentos e cinquenta) e 1960 (mil novecentos e sessenta), a luta pela terra ganhou força, sendo mobilizado em boa parte do Brasil camponeses e camponesas lutando por melhores condições de trabalho e pela reforma do modelo econômico do campo. Usando por base a constituinte de 1946 (mil novecentos e quarenta e seis), o artigo 147 que afirma, como diz Aquino (2007, p.567) "O uso da propriedade será condicionado ao bem estar social. A lei poderá (...) promover a justa distribuição da propriedade, com igual oportunidade para todos", a participação da luta por se efetivar a lei, estava a educação que surge no meio popular das discussões por direitos humanos, o respeito e importância pelo conhecimento empírico.

A educação voltada para os campesinos, produzida por eles e para eles não é necessariamente afastada de outras realidades, apenas compõe na estrutura curricular as suas vivências. Para todo conhecimento ser validado, tem de se haver uma conotação campesina, e nela cabe aos sujeitos fazê-la. Não adianta falar em educação/libertação/participação sem falar na concepção escolar pensada para esse fim.

A concepção, ou o produzir a escola no campo acaba sendo bancária, não diferente da educação urbana, própria para o trabalho e consumo, muito mis que para instruir, mas sim, instruir para quê? A intencionalidade educativa é que difere a educação bancária da educação libertadora, termo utilizado por Freire (2016), diante da passividade dos educandos frente aos conhecimentos não discutidos. Essa ideia frente as novas tecnologias no campo tanto na produção da agricultura, neste caso da mandioca, sendo produzido nas casas de farinha que ainda funcionam no Sobrado, assim chamada a comunidade, estando em outros sítios vizinhos; como também na comunidade e consequentemente na escola. Falar no Alfredo Silvério, homem respeitado no sítio Baixa Grande, recebendo a escola municipal este nome; sem discutir a participação da comunidade mais próxima, no caso o Sobrado, e a variedade de assuntos para serem abordados na escola, não seria possível.

Escola e comunidade caminham juntas, e as atividades dessa comunidade influencia totalmente nas decisões e comportamentos dos educandos, que em maior clientela se encontra no Sobrado. Freire (2016 p.103) nos explica a ideia oposta de opressão escolar quando,

> O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade de limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome. (p.103)

Machado, Campos e Paludo (2008, p.161) afirmam "[...] a realidade e a experiência histórica de lutas no Brasil tem demonstrado que o movimento de massa é um dos construtores,

ISSN: 2358-8829

transformadores das condições de existência [...]", a força social dos construtores históricos de sua época, onde vivem e dele dependem, sendo de importância a identificação do sujeito com o seu espaço, a sua educação social e escolar para a vida. Sendo assim, a capacidade do educando de se conhecer frente a seu espaço determina a influência que ele pode exercer, sendo através da educação uma das formas de libertar o sujeito e deixá-lo transformar e transformar-se.

Sobrado e Alfredo Silvério: uma combinação acertiva

É comum falar em Quilombo e remeter à memória sobre períodos difíceis e sombrios no Brasil de escravidão e dominação por conta da cor de pele. Escrever sobre quilombos, ou melhor sobre esconderijos, segundo Souza (2012), essa palavra designa da África, e no Brasil tem a mesma conotação, núcleo de escravos fugidos, que buscavam sobreviver.

"Resistência" é a palavra-chave neste tópico, e é sabido que variavam as formas de protesto contra a precarização de vida que lhes eram dados. A escola promove o conhecimento do escravismo no Brasil, ainda que de forma vaga, mas a palavra resistência nem sempre tem ganhado o verdadeiro sentido quando se fala em luta da classe oprimida Freire (2012), seja ela nos campos ou na cidade, sem estar presente nas escolas.

A história nos diz que através de movimentos sociais, criaram-se as Ligas Camponesas em 1950 (mil novecentos e cinquenta), mas ao mesmo tempo no país a resistência já era enraizada, desde quando não se sabia o que era viver a resistência, mas já se lutava com ela e por ela. Eram formas de reação o suicídio por não haver esperança ou por saudade da terra natal, o aborto e infanticídio, por abusos sexuais às mulheres dos senhores, que eram mortos por vingança, ou a fuga.

Para assegurar a historicidade da comunidade remanescente, tem de se pensar na educação (comunitária, escolar), e nelas insuflar as ideias de resistência e continuação da identidade como reivindicação. Assim, como uma pequena explicação do passado e o necessário para contemplar a comunidade Sobrado hoje. Houve a escrita das Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a história das relações étnico-raciais, fortalecendo identidade e direitos que, "o esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal" Brasil (2005, p. 19).

O sítio Sobrado foi reconhecido como quilombola em 2007 (dois mil e sete), e tem na cultura a base educacional específica, que restaure e reafirme a identidade; a educação escolar na escola Alfredo Silvério acaba sendo fragmentada, quando pensada de forma geral, para todos/as os/as educandos/as, ainda que a maior parte da clientela seja do Sobrado; mantém em vários aspectos o contato com a comunidade mesmo que espacialmente fique localizado na parte baixa dos sítios próximos.

ISSN: 2358-8829

Com o entendimento do espaço territorial de possibilidades entre o Sobrado e a Baixa Grande, fica em destaque, que o que move a escola em seus preceitos, são os educandos e o envolvimento entre a escola e a comunidade mais próxima, que no caso, os alunos do sítio Sobrado têm uma maior influência cultural, sendo determinante na escolarização. São os fatores internos que delimitam o tipo de educação, gestão, qualidade e ritmo de aprendizagem, mas todos esses fatores vêm de fora, vem do social, resumido na comunidade mais próxima.

A MULTISSERIADA EM AGRUPAMENTO, ESCOLA E CLASSE

A multisseriada quer dizer algumas ideias, e nela são recolhidas momentos históricos de pontos importantes no Brasil. Um deles seria nomenclatura da multi séries, que é recente, década de 1990 (mil novecentos e noventa), comentando Antunes-Rocha (2010), que sua estrutura é antiga. Hoje considerada no campo brasileiro uma saída para escolarização mais próxima à casa da criança, que no caso mora na zona rural, mas a escola multisseriada iniciou no espaço urbano no Brasil Imperial, onde as crianças eram reunidas em largos salões e educadas de modo único com várias camadas etárias.

À medida que ganhou clientela, foi necessário que a gestão de cada cidade com o PROMUNICÍPIO (Programa de Assistência Educacional aos Municípios) Antunes-Rocha (2010), promovesse um espaço maior, passando a ser dele a responsabilidade de organização, com divisões de tarefas (limpeza, alimentação e educação), mesmo continuando em espaços conjugados em várias idades, ainda chamadas de série.

Essa realidade causada por vários fatores, um deles a migração para os centros urbanos e a diminuição da quantidade de filhos dos moradores da zona rural, também recebe outros nomes, como elenca Netto e Stecanela (2014, p.48)

> As classes multisseriadas também recebem outros nomes, que nem sempre são sinônimos, como é o caso da expressão *Classes Unidocentes* ou *Escolas Unidocentes*. Mesmo que ambas refiram-se à existência de um único professor, a primeira fala de um professor único na sala de aula, o que geralmente ocorre nas escolas seriadas; já uma escola unidocente, que pode ser uma sala ou um espaço improvisado, significa que a escola toda tem um único professor. O termo *classe* é empregado como sinônimo de escola e a mesma ideia se aplicada ao termo *classe* da palavra classe multisseriada, ou seja, classe está na realidade denominando escola.

Os autores remetem a historicidade dessa divisão escolar e compara com os dias atuais, onde os motivos precedem a escola, e falar desse tipo de educação que contraria totalmente o ensino oferecido no espaço urbano, em disciplinas específicas, significando Arroyo “é questionado o protótipo de profissional único para qualquer coletivo e são questionadas as normas e diretrizes generalistas que apenas aconselham “adaptem-se” à especificidade da escola rural.” (2007, p.165),

seu tempo destinado a cada uma delas, o desgaste mental e físico do docente, ainda existe o material didático que resume em mais da metade o conteúdo.

A vinda do docente ao campo para trabalhar se torna também um desafio, não só a caracterização da multisseriada colocada acima, mas outros meios que desgastam essa educação. Não é que seja imprópria, ou desajustada, no país houve incentivo com o Programa Escola Ativa[2] que visa nos campos brasileiros de incluir os ensinamentos de sua comunidade, formação continuada para os docentes que passaram pela multisseriada, produção de livro didático próprio para o campo, mas com o cunho ideológico do Banco Mundial de reprodução do capitalismo.

As diretrizes da Educação do campo fala na formação docente pedagógica e continuada par alidar com a multisseriada Brasil (2008) Mas caso seja acordado um docente da cidade para cumprir sua carga horária, deve-se pensar na prática, estando Azevedo e Queiroz (2010, p.67) discutindo que,

> Referindo-nos a interação do professor com o meio no qual trabalha, nem sempre quem mora na cidade e ensina em escolas do campo cria vínculos o suficiente na construção de uma identidade para atuar, com propriedade, sobre a cultura e os problemas próprios desse setor.

O desenvolvimento da prática docente neste caso é de extrema importância, pois o vínculo com a comunidade reflete na importância dada à própria identidade com a mesma, e se nela não houver ligação com a escolarização, ou seja, se for sempre urbana, valorizando o currículo, métodos e avaliação urbano, perde o contexto onde está inserido a escola, consequentemente desvinculando as lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, passando a ser um pequeno centro urbano em pleno campo, descaracterizando o meio e o sujeito que a muito luta por melhorias de vida, e sendo a educação uma das formas mais completas de reavivamento identitário.

A formação humana acontece quando o sujeito toma posse das ruas raízes e a define como prioridade, tornando o ensino o espaço fundamental para mudanças comunitárias, movimentos populares, auto identidade.

EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO DOCENTE E DISCENTE

Na educação a história varia de situação, sendo comum suas raízes históricas, mas em termos de importância aconteceu tudo em datas muito próximas no Brasil, sendo dividido aos poucos suas funções. Após o conhecimento jesuíta reflete Ghiraldelli (2008), ser dispersado no

[2] O PEA, Programa Escola Ativa surgiu na Colonbia “Escuela Nueva” em 1980, e chegou ao Brasil em 1997 com o BM (Banco Mundial), como forma de melhorar o ensino no campo. Tendo como fundamentação a aprendizagem cooperativa, avaliação contínua e flexível, com incentivo da participação comunitária.

país, e 200 (duzentos) anos depois haver um novo modelo imperial de educação, algumas não mudaram de forma, e até hoje relutam para sobreviver.

A emancipação do sujeito vai além de ter um conhecimento prévio de sua situação, ou a comparação com outros vivências. Freire (2016, p.32) sobre o respeito aos conhecimentos dos educandos diz "A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Apreendidos, estes operam por si mesmos." A escolha de uma escolarização que propicie seu desenvolvimento em seu espaço, e dele para o mundo.

Neste contexto, a escola visa o aperfeiçoamento, nas áreas urbanas acontece de forma positiva, e neutralizadora em diversas áreas como opções de emprego, e com essa demanda surgem ofertas para tal vagas, mas o trabalho do campo tem buscado outros meios de diversificar sua produção humana, mas nem sempre tem espaços nas zonas urbanas, que o trabalho intelectual costuma se desenvolver.

Designando a este espaço social, a escola que não só reproduz as questões comunitárias como lhe é retribuído, mas a participação comunitária, que a fortalece os vínculos culturais, abrangendo uma maior identidade, restaurando memórias e entrelaçando os movimentos culturais que há nesses espaços (educação popular), com as novas vivências. Lutando assim, por políticas públicas que facilitem o acesso através das memorias e das lutas em restaurar e emancipar por meio de uma educação que seja do e no campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teve-se o aporte teórico, o arcabouço que fundamentou nossos "achados", dando cientificidade a nossa produção, onde contamos com grandes autores e pesquisadores da educação, como: Arroyo (2011) que nos mostrou a identidade campesina através da escolarização; Freire (1987) que dialogou como nossos resultados, a parti do conhecimento participativo do educando nas tomadas de decisões em sua comunidade; Araújo (2013) que nos fez conhecer e compreender o histórico da agricultura no Brasil, a ideia importada do agribusiness, e suas reproduções de desigualdades sociais que ainda persiste no território camponês; Azevedo e Queiroz (2010) suscitou a necessidade e a importância da formação docente com premissas para a Educação do Campo e classes multisseriadas, que em nossos resultados se configurou como um grande desafio a ser superado pela educação no campo; Machado, Campos e Paludo (2008) demonstrou como a luta de classe no Brasil perpassa na educação popular fortalecendo os laços da educação campesina nesse contexto de fazer-se visível aos olhos dessa sociedade capitalista, em mercado que desconsidera as minorias em suas necessidades e direitos a ter direitos.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

ALVES, C. **Navio negreiro**. [S.l.]: **Virtual Books**, 2000. Disponível em: http://www.terra.com.br/virtualbooks/freebook/port/Lport2/navionegreiro.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: Simpósio Brasileiro de Banco de Dados, 9, 1994, São Paulo. **Anais**... São Paulo: USP, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JACKSON, M. L. Chemical composition of soil. *In:* BEAR, F. E. (Ed). **Chemistry of the soil**. 2. ed. New York: Reinhold, 1964.

KOOGAN, A.; HOUAISS, A. (Ed.). **Enciclopédia e dicionário digital 98**. Direção geral de André Koogan Breikmam. São Paulo: Delta: Estadão, 1998. 5 CD-ROM.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MUCCIOLI, C. *et al*. A ética, a pesquisa e a publicação científica. **Arq. Bras. Oftalmol**., São Paulo, v. 69, n. 6, p. 787-795. dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000427492006000600001&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2018.

RUSSO, M. Ética e integridade na ciência: da responsabilidade do cientista à responsabilidade coletiva. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 8, n. 80, p. 189-198, abr. 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2025.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos: identidade e história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.