



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – MPEDU

FÁBIO SANTOS DA SILVA

**A ESCOLA E A IDENTIDADE CAMPONESA NO ASSENTAMENTO ACOCI:
ENTRE PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES**

CRATO – CE

2025

FÁBIO SANTOS DA SILVA

**A ESCOLA E A IDENTIDADE CAMPONESA NO ASSENTAMENTO ACOCI:
ENTRE PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação – MPEDU da Universidade Regional do Cariri – URCA, como pré-requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, currículo e ensino.

Sublinha: Formação de professores e currículo.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Isabelle de Luna Alencar Noronha.

CRATO – CE

2025

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Da Silva , Fábio SANTOS

S586e A ESCOLA E A IDENTIDADE CAMPONESA NO ASSENTAMENTO
ACOCI: ENTRE PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES / Fábio SANTOS Da
Silva . CRATO - CE , 2025.

167p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do
Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Isabelle de Luna Alencar Noronha

1.Educação do campo, 2.Identidade camponesa, 3.Assentamento Acoci; I.Título.

CDD: 300

FÁBIO SANTOS DA SILVA

**A ESCOLA E A IDENTIDADE CAMPONESA NO ASSENTAMENTO ACOCI:
ENTRE PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Regional do Cariri – URCA, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha: Formação de professores, currículo e ensino. Sublinha: Formação de professores e currículo.

Aprovada em: 06 / 06 /2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA**
Data: 08/07/2025 20:04:10-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a. Dra. Isabelle de Luna Alencar Noronha (Orientadora)
Universidade Regional do Cariri (PMPEDU/URCA)

Documento assinado digitalmente
 **FRANCIONE CHARAPA ALVES**
Data: 07/07/2025 16:08:39-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a. Dra. Francione Charapa Alves
Universidade Regional do Cariri (PMPEDU/URCA)

Documento assinado digitalmente
 **MARIJANE ALVES ANDRADE PIMENTEL**
Data: 04/07/2025 10:50:16-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a. Dra. Marijane Alves Andrade Pimentel
Universidade de Pernambuco (UPE)

Documento assinado digitalmente
 **JOSE FELIPE DE LIMA ALVES**
Data: 07/07/2025 10:14:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. José Felipe de Lima Alves
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Dedico este trabalho a Deus, a Painho e a Mainha, que, mesmo sem acesso a grandes oportunidades escolares, sempre fizeram o possível para que eu e meus irmãos pudéssemos estudar e sonhar com um futuro melhor. Dedico a todos que, com seus gestos simples e potentes fizeram do Assentamento Acoci mais do que um território: fizeram dele um lar, uma escola, uma história viva. Dedico, de modo especial, a todos os professores e professoras que, como eu, acreditam na educação como caminho para o progresso da humanidade e confiam na nossa capacidade de promover um ensino com profissionalismo e qualidade.

AGRADECIMENTOS

A travessia que me trouxe até aqui não foi feita sozinho. Foi feita de mãos estendidas, vozes que acolheram, silêncios compreensivos e olhares que me impulsionaram a seguir, mesmo quando o cansaço quis ser maior do que o sonho.

Agradeço, em primeiro lugar, àquele que me guia e ilumina: Deus. Fonte de força, esperança e sabedoria, presença constante nos dias bons e, sobretudo, nos dias difíceis. Em cada passo, senti sua mão me sustentando.

A minha orientadora, Prof.^a. Dra. Isabelle de Luna Alencar Noronha, que com conhecimento, escuta generosa e palavras precisas me ajudou a transformar inquietações em reflexões. Obrigado por respeitar meu tempo, meu ritmo e minha voz. Este trabalho carrega também a sua marca.

Aos meus pais, Zito e Dos Santos, dedico não apenas este parágrafo, mas cada conquista desta caminhada. Com o suor do trabalho honesto e a ternura nos gestos mais simples, vocês me ensinaram o valor da dignidade, da perseverança e do amor que não mede esforços. Foram minhas raízes e também minhas asas, sustentando meus passos mesmo quando o caminho parecia difícil. Tudo que sou carrega um pouco do que aprendi com vocês: o respeito pela terra, o cuidado com o outro e a coragem de sonhar. Obrigado por serem minha origem e meu refúgio, minha inspiração e minha fortaleza.

Aos meus irmãos Arlete, Mara e Nonas, meu porto seguro em meio às tempestades. A vocês, minha eterna gratidão pelo amor que dispensa explicações, pela paciência com minhas ausências e pela fé inabalável, mesmo quando eu mesmo duvidava. Vocês são a terra firme onde plantei este sonho. E aos meus cunhados de peso, Erilândia e Adelino que entre uma piada e outra, também ajudaram a sustentar essa ponte com afeto e parceria, deixo meu sincero agradecimento.

Aos meus sobrinhos Júnior, Enzo e João Heitor, deixo um agradecimento cheio de amor. Cada um, à sua maneira, trouxe leveza aos meus dias e me lembrou da beleza que existe na simplicidade dos gestos, dos sorrisos espontâneos e da alegria genuína. Vocês são luz nos meus caminhos, parte do que me move, inspiração silenciosa que me impulsiona a seguir em frente e a acreditar que todo esforço vale a pena quando há amor e esperança plantados no caminho. Em cada etapa desta jornada, o pensamento em vocês me fortaleceu e renovou minha vontade de lutar pelos nossos sonhos. Que esta conquista também seja de vocês, como uma pequena semente lançada com carinho, pronta para florescer nos seus próprios caminhos.

Aos mestres e mestras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Regional do Cariri – URCA, que, com dedicação e compromisso, abriram caminhos e ampliaram horizontes. Obrigado(a) por despertarem em mim um olhar mais atento, mais crítico e mais sensível sobre a pesquisa e a educação.

Aos amigos e amigas da caminhada acadêmica, com quem partilhei angústias, descobertas e alegrias. Obrigado(a) pelas conversas longas, pelas trocas sinceras, pelos conselhos e pela leveza em meio ao peso dos prazos. Sem vocês, este percurso teria sido mais árido.

Aos meus amigos Marcelo, Jefferson, João Batista, Rebeca e Ana Hirlene, minha gratidão por cada instante compartilhado. Nós seis, com nossas diferenças e afinidades, formamos algo especial como nosso próprio elenco de *F.R.I.E.N.D.S*, onde a vida real substituiu os roteiros, mas os laços de amizade foram tão verdadeiros quanto. Entre conversas sinceras, risadas espontâneas e silêncios acolhedores, construímos um capítulo importante da minha história. Ter vocês por perto fez toda a diferença. Obrigado por estarem lá por mim, como diz a música *“I’ll be there for you”*.

Aos meus amigos-irmãos Felipe Alves, Marta Carvalho e Verônica Nascimento, minha mais profunda gratidão. Vocês foram abrigo nos dias nublados e celebração nos dias de sol. Com gestos simples e palavras certeiras, me ofereceram apoio, escuta e presença verdadeira. Em cada conversa, risada e silêncio compartilhado, encontrei força para continuar. A amizade de vocês é chão firme e afeto sincero, um dos presentes mais valiosos que a vida me presenteou. Obrigado por existirem em minha vida com tanta verdade e generosidade.

Ao Assentamento Acoci, lugar de luta, de memórias e de esperanças. Agradeço profundamente às famílias, aos trabalhadores e trabalhadoras que constroem esse território com dignidade e resistência. Em especial, à comunidade escolar da EEIF Agrovila São José, que me acolheu com afeto, confiança e respeito. A cada professor(a), estudante e morador(a) que compartilhou suas palavras, sua história e seus sonhos comigo, meu reconhecimento. Este trabalho nasce também do chão que vocês pisam e das sementes que vocês cultivam com coragem.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa, com uma palavra amiga, um gesto de apoio ou uma escuta atenta, deixo aqui meu sincero agradecimento. Cada presença, ainda que breve, foi essencial.

Encerrar esta etapa é, para mim, como colher os frutos de uma longa estação de cultivo. E que essa colheita possa, agora, alimentar outros caminhos, semeando novos saberes, resistências e esperanças.

*“Eu quero desaprender para aprender de novo.
Raspar as tintas com que me pintaram.
Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.”*

Rubem Alves

RESUMO

A atuação da escola no campo tem se constituído como espaço de tensões entre práticas escolares alinhadas a políticas educacionais homogeneizantes e as especificidades culturais, históricas e territoriais das comunidades camponesas. Essa realidade evidencia a persistência de contradições entre o discurso institucional e as experiências concretas de professores e estudantes em contextos rurais. No Assentamento Acoci, localizado no município de Campos Sales – CE, tais contradições desafiam a construção de uma educação que reconheça os saberes locais e fortaleça a identidade camponesa. A pesquisa teve como objetivo geral analisar o papel da Escola Agrovila São José quanto ao fortalecimento da identidade camponesa no Assentamento Acoci. A escolha da temática fundamenta-se na necessidade de ampliar o debate sobre a educação do campo como instrumento de valorização socioterritorial e de formação de sujeitos críticos, em contraposição à lógica urbana e hegemônica que ainda orienta os documentos normativos e curriculares. Adotou-se abordagem qualitativa, com uso da história oral temática como técnica principal de produção de dados, associada à análise documental, à revisão bibliográfica e à análise de conteúdo. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cinco professores da EEIF Agrovila São José, e os documentos analisados incluíram o Projeto Político-Pedagógico da escola, o Plano Municipal de Educação e as diretrizes pedagógicas. Os dados foram organizados em categorias temáticas, com base na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados indicaram que os professores reconhecem e valorizam os saberes locais e buscam articulá-los às práticas pedagógicas, apesar da ausência de políticas públicas específicas, da carência de recursos didáticos contextualizados e da limitação de formação continuada voltada à educação do campo. Verificou-se que os documentos institucionais da escola não contemplam de forma substantiva as especificidades do assentamento, reproduzindo padrões urbanos dissociados da realidade local. Mesmo assim, os docentes elaboram estratégias de resistência, promovendo vínculos com a comunidade, práticas educativas enraizadas no território e a valorização da cultura camponesa. Conclui-se que a escola exerce papel significativo na afirmação da identidade camponesa, mas sua consolidação como espaço de transformação social depende da articulação entre comunidade, educadores e políticas públicas comprometidas com a justiça social e a equidade educacional.

Palavras-chave: educação do campo; identidade camponesa; Assentamento Acoci.

ABSTRACT

The role of schools in rural areas has emerged as a space of tension between educational practices aligned with homogenizing public policies and the cultural, historical, and territorial specificities of peasant communities. This context reveals persistent contradictions between institutional discourse and the lived experiences of teachers and students in rural settings. In the Acoci Settlement, located in the municipality of Campos Sales, Ceará, such contradictions challenge the development of an educational process that values local knowledge and strengthens peasant identity. This study aimed to analyze the role of Agrovila São José School in strengthening the peasant identity within the Acoci Settlement. The relevance of the theme lies in the need to broaden the debate on rural education as a tool for socio-territorial valorization and the formation of critical subjects, in contrast to the urban and hegemonic logic that continues to shape official curricular and normative documents. A qualitative approach was adopted, using thematic oral history as the primary data production technique, combined with document analysis, literature review, and content analysis. Semi-structured interviews were conducted with five teachers from Agrovila São José School, and the analyzed documents included the school's Political-Pedagogical Project, the Municipal Education Plan, and pedagogical guidelines. Data were organized into thematic categories based on Bardin's content analysis procedures. The findings indicate that teachers recognize and value local knowledge and seek to integrate it into pedagogical practices, despite the absence of specific public policies, the lack of contextualized teaching materials, and limited continuing education focused on rural education. The institutional documents do not adequately address the specificities of the settlement, instead reproducing urban-centered frameworks that are disconnected from local realities. Nevertheless, teachers develop strategies of resistance by fostering community ties, implementing territory-based educational practices, and promoting the appreciation of peasant culture. The study concludes that the school plays a significant role in affirming peasant identity, although its consolidation as a space of social transformation depends on coordinated efforts among the community, educators, and public policies committed to social justice and educational equity.

Keywords: rural education; peasant identity; Acoci Settlement.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Agrovila São José	19
Imagem 02 – EEIF Agrovila São José.....	21

LISTA DE SIGLAS

ACB	Associação Cristã de Base
ACS	Agente Comunitária de Saúde
BB	Banco do Brasil
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CABS	Colégio Adnilson Batista dos Santos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores (as) na Agricultura
EEIF	Escola de Ensino Infantil e Fundamental
EEM	Escola de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATECE	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará
FETRAECE	Federação Estadual dos Trabalhadores (as) na Agricultura do Estado do Ceará
IDRS	Índice de Desenvolvimento Rural Sustentável
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MPEDU	Mestrado Profissional em Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEA	Programa Escola Ativa
PME	Plano Municipal de Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PRA	Programa Residência Agrária

PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde de Campos Sales
STR	Sindicato dos Trabalhadores (a) Rurais
TCLE	Consentimento Livre e Esclarecido
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS.....	29
2.1	Educação do campo na atualidade: desafios, conquistas e caminhos para sua efetivação	31
2.2	Escola e memória viva: o papel da escola do campo na preservação dos saberes em Assentamentos rurais.....	40
2.3	EEIF Agrovila São José: espaços, simbologias e vivências.....	45
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DO ASSENTAMENTO ACOCI	52
3.1	O currículo das escolas do campo, as práticas educativas e a identidade camponesa.....	53
3.2	Saberes docentes e educação do campo: desafios e possibilidades nos assentamentos rurais.....	59
4	CAMINHOS DA PESQUISA	68
4.1	Início da caminhada	70
4.2	A terra prometida - Universo da pesquisa	72
4.3	Aonde esse caminho vai me levar - Delineamento do Estudo.....	77
4.4	Colhendo saberes – Coleta de dados	81
4.5	Separando a colheita – Análise dos dados	83
4.6	O fruto da sementeira - Produto educacional.....	89
4.7	Aspectos Éticos e Legais da Pesquisa.....	91
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	93
5.1	Perspectivas sobre a Educação do Campo	93
5.2	Percepção sobre Educação do Campo	97
5.3	Impacto das Políticas Públicas	99
5.4	Contradições Pedagógicas.....	101

5.5	Desafios Estruturais e de Recursos	103
5.6	Valorização da Memória e da Identidade Local.....	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	115

1 INTRODUÇÃO

*Se a terra foi Deus quem fez,
Se é obra da criação,
Deve cada camponês,
Ter uma faixa de chão.*

Patativa do Assaré

A identidade de um lugar é construída a partir de vivências compreendidas como um conjunto de características que definem uma comunidade. No caso dos assentamentos a construção dessa identidade acontece no modo de produzir, no contexto familiar, no trabalho com a terra, no trabalho coletivo, nos grupos sociais e na escola.

A pesquisa apresentada está vinculada à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Ensino, do Mestrado Profissional em Educação (MPDU), da Universidade Regional do Cariri (URCA). O objeto de estudo desta pesquisa é a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Agrovila São José, no Assentamento Acoci, município de Campos Sales – CE, vista como um espaço educativo que contribui, ou não, para fortalecer a identidade dos camponeses por meio de suas práticas educativas e tem como objetivo geral analisar o papel da Escola Agrovila São José quanto ao fortalecimento da identidade camponesa no Assentamento Acoci.

Os objetivos específicos são: investigar as práticas escolares desenvolvidas na EEIF Agrovila São José quanto à valorização dos saberes locais; analisar como a escola articula o currículo escolar com as especificidades do Assentamento Acoci, considerando as perspectivas e contradições presentes na implementação de uma educação do campo voltada para o campo; compreender a percepção dos professores e professoras sobre o papel da escola no fortalecimento da identidade camponesa e na valorização do pertencimento ao assentamento; identificar estratégias e práticas pedagógicas que potencializam a construção da identidade camponesa na prática docente dos professores da EEIF Agrovila São José.

Trata-se de uma pesquisa empírica de campo, de natureza qualitativa, que teve como procedimentos metodológicos a história oral temática, a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a análise de conteúdo. A abordagem qualitativa revelou-se adequada para apreender as experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa ao contexto da EEIF Agrovila São José. A história oral temática possibilitou o registro das memórias e trajetórias dos envolvidos, mostrando-se essencial para a análise dos saberes locais e das narrativas constitutivas da identidade camponesa.

A escolha pela história oral temática, justifica-se pela necessidade de alinhar os relatos coletados diretamente aos objetivos da pesquisa. Nesse contexto, Meihy (2005) destaca que a história oral temática utiliza entrevistas semiestruturadas, organizadas a partir de roteiros temáticos, para captar as memórias e experiências relevantes ao fenômeno investigado. Embora a objetividade absoluta seja inalcançável, a utilização deste instrumento contribuiu para minimizar desvios e manter a investigação alinhada ao foco da pesquisa, garantindo que os depoimentos coletados oferecessem subsídios relevantes para uma análise coerente com o tema central.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a escolha pela história oral temática se mostrou como uma opção concreta e significativa. A narrativa oral dos sujeitos envolvidos torna-se a principal fonte de informação, o que corresponde ao desejo do pesquisador de compreender como as práticas educativas da EEIF Agrovila São José podem contribuir, ou não, para a construção da identidade camponesa no Assentamento Acoci.

Participaram da pesquisa cinco professores (quatro mulheres e um homem), da Escola Agrovila São José. Sendo (01) uma professora da educação infantil, (01) uma professora das séries iniciais do ensino fundamental, e (03) três professoras/professores dos anos finais do ensino fundamental, considerando os seguintes critérios: ser do quadro de professores efetivos, possuir no mínimo de 03 anos de tempo de atuação na escola, ter disponibilidade para participar das entrevistas e colaborar com a pesquisa.

A pesquisa documental e bibliográfica contribuiu para a análise das políticas educacionais, das concepções teóricas sobre educação do campo e das práticas escolares, promovendo um diálogo entre teoria e realidade vivida. Enquanto isso, a análise de conteúdo sistematizou e interpretou os dados qualitativos, identificando padrões, categorias e significados nas informações coletadas, compreendendo a mensagem explícita e implícita dos textos e permitindo uma leitura aprofundada dos discursos e das representações sociais.

O Assentamento Acoci, território onde está inserida a EEIF Agrovila São José objeto de estudo desta pesquisa, localiza-se no município de Campos Sales – CE que integra a microrregião da Chapada do Araripe, mesorregião do Sul Cearense, faz divisa com o Piauí, e está a cerca de 510 quilômetros de Fortaleza, capital do estado do Ceará. O município de Campos Sales faz limite ao sul com o município de Salitre, ao leste com o município de Potengi, ao norte com os municípios de Assaré e Antonina do Norte, e a oeste faz divisa com os municípios de Pio IX e Fronteiras, no estado do Piauí. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2024), a população do município está estimada em torno de 26.082 pessoas.

A origem deste assentamento está vinculada a um trabalho articulado entre o Sindicato dos trabalhadores (a) Rurais de Campos Sales – STR, Federação Estadual dos Trabalhadores (as) na Agricultura do Estado do Ceará – FETRAECE e Confederação Nacional dos Trabalhadores (as) na Agricultura – CONTAG. Esse trabalho teve início em 1996, com a formação dos conselhos de base¹ do Sindicato dos Trabalhadores Rurais nas comunidades vizinhas, uma vez que, o sindicato era impedido de adentrar na fazenda de Doutor Maurílio². Tudo isso aconteceu depois que a senhora Antônia Máximo³ secretária do sindicato já mencionado, constatou por meio de um recadastramento de terras que a propriedade particular conhecida como Fazenda de Doutor Maurílio, ocupava uma grande área do território municipal e era pouco explorada economicamente.

Diante das constatações, de que a referida propriedade tinha indício de estar improdutiva, ou seja, não estava cumprindo a função social, conforme a Constituição Federal e a Lei 8.629 de 1993, e se assim fosse comprovado, essa fazenda poderia se transformar em um grande assentamento rural. Com esse intuito, o sindicato elaborou um relatório da situação social e laboral das pessoas que residiam e trabalhavam na referida propriedade, enviando em seguida para as federações citadas anteriormente. Essa iniciativa do sindicato foi um momento decisivo para as sucessivas jornadas pela desapropriação e emissão de posse da Fazenda de Doutor Maurílio.

A luta pelo Assentamento foi firmemente desencadeada pelos dirigentes do Sindicato dos Trabalhadores Rurais da época, mais especificamente com os senhores: Raimundo Nevoeiro, José Ricaldino e Luiz Porfírio, que muito fortaleceram essa luta com sua determinação e coragem. A luta foi compartilhada com os trabalhadores e moradores da então Fazenda, os senhores: Francisco Avelino (Chico da Ladeira), Raimundo Nonato e o Sr. Adonias. Esses trabalhadores foram pioneiros na participação das ações de dentro para fora da fazenda como facilitadores nas relações iniciais, entre o Sindicato e os moradores da Fazenda de Doutor Maurílio.

Esse processo culminou na desapropriação do território em 19 de julho de 1997, seguida da emissão de posse em 4 de dezembro do mesmo ano. Esse processo se insere no contexto das políticas de reforma agrária no Brasil, regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941, que dispõe sobre a desapropriação por utilidade pública. Pouco se sabe

¹ Grupos organizados pelo Sindicato dos Trabalhadores rurais nas comunidades, onde os agricultores participavam mensalmente de encontros que discutiam assuntos do interesse dos agricultores.

² Doutor Maurílio era médico e proprietário da então fazenda, na época residia na cidade de Iguatu.

³ A senhora Antônia Máximo era secretária do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. A mesma auxiliava nas atividades sindicais e ao mesmo tempo ajudava os camponeses na luta pela reforma agrária.

sobre o médico Maurílio de Mendonça Lima Verde, somente que o nome da fazenda que era uma homenagem ao proprietário, casado com Dona Risalva Lima Verde, pai de dois filhos, os quais sempre residiram na cidade de Iguatu, mas, o fato é que a apropriação e divisão das terras se efetivaram de forma pacífica por meio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) da cidade de Campos Sales, à qual pertence esta localidade.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Assentamento Acoci estima uma área de 10.991,5445 hectares. A construção do assentamento aconteceu a partir das famílias que já moravam na então fazenda de Doutor Maurílio, tendo em vista que inicialmente havia em torno de 64 (sessenta e quatro) famílias, entre vaqueiros, reideiros, gerentes e outros. Sendo essas famílias cadastradas com prioridade. O cadastro para famílias de outras comunidades e regiões tinha por base alguns requisitos: ser trabalhador(a) rural, chefe de família, não ter imóvel urbano ou rural, ser aceito(a) pelos demais cadastrados por aclamação, e se cumprissem os requisitos teriam a homologação do INCRA, órgão responsável por garantir a legalização das terras e acompanhou de perto cada etapa do processo.

Outra etapa importante foi à demarcação das áreas onde seria povoada com as Agrovilas, realizada com a aprovação prévia das famílias assentadas e considerando a existência das casas de taipas já habitadas pelos moradores. O assentamento Acoci, foi organizado em 08 agrovilas⁴/comunidades, sendo elas: Acoci (sede), Santa Maria, São José, Arizona, Pau Verde, Recanto da União, Caboclo e Lagoa do Miguel. Outro marco foi à chegada das famílias com seus pertences nas agrovilas e a troca do “barraco de lona preta” que foi, por alguns meses, abrigo para aquelas famílias que aguardavam a construção de uma moradia digna, e a garantia de um espaço para trabalhar, livres do aluguel e do medo de perseguições ou despejo.

Nesse processo de consolidação do assentamento, algumas instituições desempenharam um papel fundamental no apoio às famílias, são elas: a Igreja Católica, na época representada pelo então Pároco Padre José Wilton Leite; a Associação Cristã de Base (ACB); Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará (EMATERCE); Banco do Brasil (BB); Banco do Nordeste do Brasil (BNB) foram essenciais, atuando como mediadoras e apoiadoras das famílias assentadas, os bancos por meio das políticas públicas. Tais instituições, ofereceram suporte moral e social, assistência técnica para melhorar a produção e viabilizaram recursos financeiros.

Nesse mesmo contexto, a organização interna das famílias também se fortaleceu com

⁴ Agrovilas são: comunidades que se formaram dentro do Assentamento Acoci a partir de vilas que já existiam quando este espaço ainda era uma fazenda pertencente ao Dr. Maurílio.

a criação da Associação Comunitária do Assentamento Acoci, em junho de 1998. Essa entidade passou a desempenhar um papel decisivo na representação dos interesses coletivos da comunidade, assumindo a liderança nas articulações com órgãos públicos e parceiros institucionais. Tendo como primeiro presidente o senhor Francisco Olegário, a associação foi fundada com o compromisso de cumprir um papel fundamental em benefício da coletividade e de assegurar os direitos das famílias assentadas. Sua atuação foi fundamental para a consolidação de conquistas coletivas dos assentados. Embora, ainda exista formalmente, sua atuação hoje é mais pontual e menos ativa.

Localizada a aproximadamente 30 km da sede do município de Campos Sales, a Agrovila São José conta com 75 famílias assentadas. Nela está situada a Escola de Educação Formal (imagem 2), lócus desta pesquisa e única instituição escolar que atende grande parte do Assentamento Acoci. Essa agrovila se destaca no assentamento justamente pela presença da escola. O acesso principal é feito parcialmente por estrada vicinal e pela CE-371, que liga o município de Campos Sales ao município de Antonina do Norte. As casas da agrovila São José são todas de alvenaria, seguindo o mesmo modelo, com poucas modificações feitas pelos moradores, mas mantendo as características originais.

As agrovilas do Assentamento Acoci são formadas por casas de alvenaria, ruas de terra e são distantes umas das outras. Todas elas possuem uma capelinha⁵, onde os assentados cultuam seus santos de devoção, com exceção da Agrovila Recanto da União, em razão do número reduzido de famílias que a compõem. A agrovila Santa Maria abriga 67 famílias, já a agrovila Acoci, com 44 famílias destaca-se pela casa grande (casa sede da fazenda) e pelo açude que abastece o assentamento, também utilizado como espaço de lazer para assentados e visitantes. As demais agrovilas apresentam características padrão: Pau Verde, com 33 famílias; Caboclo, com 11 famílias; Lagoa do Miguel, com 21 famílias; Arizona, com 49 famílias; e Recanto da União, com apenas 6 famílias.

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Saúde de Campos Sales (SMS), ao todo o assentamento acolhe atualmente 306 famílias. Essas famílias dependem da agricultura, trabalham na produção do cultivo de feijão, milho, fava, mandioca e na criação de gado e animais de pequeno porte. Além disso, muitas famílias complementam sua renda por meio de programas sociais que contribuem para a melhoria da qualidade de vida e assim, garantem o acesso a direitos básicos.

Na imagem 01, é possível observar a agrovila São José, caracterizada por possuir

⁵Diminutivo de capela, pequenas igrejas cristãs.

apenas uma rua de casas e ser bem extensa. Nela está situada a escola do Assentamento Acoci e a igreja do Padroeiro São José, onde os assentados cultuam o seu santo de devoção, estão também as casas que constituem a agrovila e formam o entorno da escola anteriormente mencionada.

Imagem 01 – Agrovila São José



Fonte: Wf_drone36, 2024.

É importante destacar que o Assentamento Acoci já foi objeto de outras investigações acadêmicas. Inicialmente, foi identificado um artigo apresentado no IV Simpósio sobre Reforma Agrária e Assentamentos Rurais, realizado em 2010, intitulado Sustentabilidade Econômica em Assentamentos Rurais: notas para o Assentamento Acoci em Campos Sales – CE, de autoria de Luís Abel da Silva Filho, Maria Messias Ferreira Lima, Luciano Pereira da Silva, Kelvio Felipe dos Santos e Emmanuel de Lima Alves. O estudo aponta que a sustentabilidade econômica do assentamento se encontra comprometida por diversos fatores, como o baixo acesso ao crédito, a reduzida produtividade, a ausência de assistência técnica regular e as fragilidades na organização coletiva, evidenciadas pela inexistência de cooperativas locais. Apesar de sua relevância, o artigo não aborda a temática central desta pesquisa.

Dando continuidade à pesquisa, foi encontrado a tese de Maria Messias Ferreira Lima⁶,

⁶Maria Messias Ferreira Lima doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG na Universidade Federal da Paraíba. A mesma defendia a Tese Desenvolvimento Rural *Desigual e Combinado* no espaço agrário cearense: elementos para autonomia, subordinação ou exclusão da agricultura familiar camponesa nas áreas de assentamentos rurais.

defendida em 2020, intitulada Desenvolvimento Rural Desigual e Combinado no Espaço Agrário Cearense: elementos para autonomia, subordinação ou exclusão da agricultura familiar camponesa nas áreas de assentamentos rurais. A pesquisa investiga as dinâmicas de (re)produção do espaço agrário cearense sob a influência da mundialização do capital e do desenvolvimento rural (DR), identificando os elementos que indicam autonomia, subordinação ou exclusão da agricultura familiar camponesa nesse contexto. Entre os dados analisados, a autora apresenta registros geográficos e o Índice de Desenvolvimento Rural Sustentável (IDRS) do Assentamento Acoci.

Além disso, destaca-se a dissertação intitulada Caldeirão e Assentamento 10 de Abril: passado e presente na luta por terra no Cariri cearense, de autoria de Judson Jorge da Silva, defendida em 2010 como requisito para obtenção do grau de mestre em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). O estudo analisa como a luta pela terra, a reforma agrária e as identidades sociais são construídas, vivenciadas e percebidas pelos camponeses do Assentamento 10 de Abril. Também merece destaque a dissertação de Juscelino Martins Costa Júnior, intitulada Território da Cidadania do Cariri: os programas de fortalecimento da agricultura familiar, defendida em 2019. Esta pesquisa investiga o papel do Estado, por meio de suas ações e programas de políticas públicas, no fortalecimento dos assentamentos rurais inseridos no Território da Cidadania do Cariri cearense.

Essas pesquisas evidenciam a riqueza e a complexidade das experiências vividas em diferentes assentamentos rurais do Ceará, explorando diferentes temáticas. No entanto, apesar das contribuições significativas que oferecem para a compreensão do contexto agrário da região, tais estudos não estabelecem um diálogo direto com a construção da identidade camponesa no Assentamento Acoci. Embora este seja mencionado nessas duas produções, sua presença ocorre de forma pontual e limitada a aspectos específicos, como indicadores econômicos ou dados geográficos, sem aprofundar as dimensões educativas, culturais e simbólicas que atravessam a vivência camponesa local.

Nesse cenário de silenciamento das experiências formativas e culturais do Assentamento Acoci foi fundada a EEIF Agrovila São José (Imagem 2), no ano 2000 pela Prefeitura Municipal de Campos Sales, durante a gestão do então prefeito Paulo Ney Martins. Conforme mencionado por Maria Messias Ferreira Lima em sua tese de doutorado, publicada em 2020, o Assentamento contava com duas escolas, mantidas pela rede municipal de ensino, no entanto, vale destacar que uma dessas unidades escolares, a Escola de Ensino Fundamental Risalva Alencar Mendonça, encontra-se desativada há aproximadamente 10 anos, e, será discutida ao longo do trabalho.

Atualmente, a EEIF Agrovila São José é a única escola em funcionamento no território do Assentamento Acoci. A unidade escolar atende 162 alunos, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino. Conta com um corpo docente composto por 15 professores, alocados conforme suas áreas de formação, o que garante uma abordagem pedagógica alinhada às especificidades de cada etapa do ensino.

Na imagem 02 está a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Agrovila São José, lócus desta pesquisa.

Imagem 02 – EEIF Agrovila São José



Fonte: Wf_drone36, 2024.

O interesse pela temática pesquisada surgiu a partir da vivência pessoal do pesquisador, cuja trajetória de vida é oriunda da zona rural, mais precisamente no Sítio Aroeira do Norte, distrito de Itaguá, município de Campos Sales – CE, localizado nas imediações do Assentamento Acoci. Foi ali, entre o canto dos pássaros nos galhos das aroeiras, que o pesquisador viveu sua infância e adolescência, cresceu embalado pelas histórias que seu avô contava. Filho de um agricultor que carregava o saber e as marcas do cuidar da terra nas mãos calejadas e de uma Agente Comunitária de Saúde (ACS), o pesquisador cresceu imerso na realidade do campo. Essa proximidade geográfica, cultural e afetiva despertou o interesse sobre o papel da escola na valorização da identidade camponesa, a partir da convivência com os modos de vida do campo e das experiências educativas vividas.

Durante sua formação escolar básica, sempre em contextos rurais, o pesquisador vivenciou desafios que marcaram sua trajetória educacional. Coursou a alfabetização⁷ e os anos iniciais do Ensino Fundamental na EEIF Antônio Alves Cavalcante, localizada no Sítio Aroeira do Norte, em uma sala de aula multisseriada⁸. Não havendo escolas habilitadas para o Ensino Fundamental anos finais na localidade, foi necessário deslocar-se, no período noturno, por meio de transporte escolar até o distrito de Carmelópolis, percorrendo um trajeto diário de 16 km. Neste distrito onde está situada a EEIF Ossian Alencar Araripe, concluiu o Ensino Fundamental anos finais em 2001. Posteriormente, em 2004, concluiu o Ensino Médio na EEM de Campos Sales. Essa trajetória reforça a importância de pensar a escola do campo como espaço de permanência, identidade e transformação social.

A prática das turmas multisseriadas em comunidades rurais era comum na época. As professoras lecionavam para turmas em que os alunos disputavam a atenção de uma única docente, responsável por ensinar diferentes séries/anos e níveis de aprendizagem. Essas educadoras primárias também representavam as primeiras figuras de autoridade educativa fora do ambiente familiar. No Assentamento Acoci, em particular, essas professoras assumiram o compromisso de alfabetizar e transmitir seus saberes populares, contribuindo para a formação de seu povo. Ao compartilhar vivências, memórias e histórias locais, fortaleceram tanto a educação quanto os laços culturais da comunidade onde viviam.

É importante ressaltar que as salas multisseriadas ainda são uma realidade persistente. Segundo o movimento Todos pela Educação⁹, dados do Censo Escolar de 2017 apontam que existem cerca de 97,5 mil turmas do Ensino Fundamental nessa situação em todo o país. Esses dados preocupam especialmente este pesquisador, que vivenciou de perto essa estrutura educacional e reconhece os impactos que ela provoca na aprendizagem. No município de Campos Sales, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SME), ainda existem três escolas rurais localizadas nos sítios Rendeira, Queimadas e Tigre que mantêm esse modelo de ensino, no qual um único docente leciona para diferentes séries simultaneamente. Essa realidade reforça a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a melhoria da educação no campo.

⁷ Esse termo faz referência a etapa que atualmente é denominada Educação Infantil, porém na década de 1990, era conhecida como alfabetização.

⁸ As salas de aulas multisseriada existiram no Assentamento Acoci até o ano de 2015, quando houve o processo de fechamento dessas salas de aulas que funcionavam em casas alugadas pela prefeitura ou cedidas pela comunidade.

⁹ Todos pela Educação (TPE) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos, financiada por alguns dos principais grupos empresariais do Brasil, com o objetivo de defender o acesso à educação básica de qualidade para todos os cidadãos.

No caso específico do Assentamento Acoci, as professoras Júlia Andrade, Francisca Pressa e Antônia Pressa foram pioneiras na educação da então Fazenda de Dr. Maurílio. Enfrentaram desafios significativos, como as turmas multisseriadas e a precariedade de recursos, mas atuaram com dedicação admirável, segundo relatos de antigos moradores. Mais do que ensinar conteúdos escolares, essas mulheres criaram vínculos coletivos e afetivos com a comunidade, reforçando o papel da escola como espaço de integração social, valorização dos saberes populares e construção da identidade camponesa.

Nesse contexto histórico e social marcado por desafios e conquistas, a experiência pessoal do pesquisador assume especial relevância. Inserido desde a infância em uma realidade análoga à do Assentamento Acoci, suas experiências de vida despertaram o interesse pela compreensão das práticas educativas no campo e pelas formas como a escola atua no fortalecimento das memórias, saberes e vínculos comunitários, ampliando o olhar sobre os processos identitários locais.

Essa experiência vivida na infância, marcada por desafios e referências inspiradoras, despertou o desejo de seguir o caminho da educação. Desde cedo, alimentava o sonho de ser professor, inspirado pela Tia Rita. Esse sonho começou a se concretizar com o ingresso no Curso Normal (magistério)¹⁰ realizado no Colégio Adnilson Batista dos Santos (CABS) no ano de 2005 e se efetivou com a formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, finalizada em 2012, pela Universidade Regional do Cariri (URCA), na Unidade Descentralizada de Campos Sales – CE. Esse foi um passo marcante em sua trajetória formativa e motivo de orgulho para sua família, especialmente para os pais, que sonhavam em ver os filhos formados e celebraram o feito de ter o primeiro concluindo o Ensino Superior.

Ao longo da trajetória profissional, o pesquisador teve a oportunidade de acompanhar de perto as dinâmicas educacionais em contextos tanto rurais quanto urbanos, o que impulsionou o interesse em pesquisar a realidade da escola situada no Assentamento Acoci. Reconhecendo a educação como um instrumento fundamental de transformação social, compreende que a EEIF Agrovila São José desenvolve o sentimento de pertencimento, ou seja, fortalece a identidade campesina, e nesse sentido poderá contribuir para o desenvolvimento educacional, cultural e social da comunidade assentada. Como docente, reconhece seu papel na desconstrução de paradigmas e estereótipos que cercam a educação no campo, os quais frequentemente associam o rural ao atraso e o urbano ao desenvolvimento e superioridade.

¹⁰ Curso de nível médio destinado à formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecido como magistério. Válido até 2006, quando a LDB passou a exigir a formação em nível superior.

A carreira profissional desenvolvida em paralelo à formação acadêmica, foi marcada pela experiência em instituições escolares e pela aprendizagem contínua advinda de sua própria vivência, que se caracterizou como um espaço fundamental de formação. As diversas experiências no exercício da docência, incluindo o período como professor formador na Secretaria Municipal de Educação (SME), órgão ao qual a EEIF Agrovila São José está vinculada, contribuíram significativamente para sua construção pessoal e profissional, abrindo-lhe um mundo novo e fascinante, possibilitando sua inserção em um contexto social até então desconhecido e aprofundando sua compreensão sobre a realidade camponesa.

A trajetória pessoal e profissional do pesquisador se conectou aos caminhos que conduzem ao Assentamento Acoci, unindo memória, vivência e compromisso em um mesmo percurso. Nascido nas proximidades da antiga Fazenda de Doutor Maurílio¹¹, hoje Assentamento Acoci o pesquisador carrega em si as raízes dessa terra e o eco das lutas que moldaram a história local. Privilegiado em testemunhar, ainda que à distância, a força e a resistência do povo assentado, como quem observa de perto a semente germinar no solo fértil, retorna a essas memórias e vivências cotidianas da EEIF Agrovila São José.

O pesquisador iniciou sua caminhada como professor, em 2009, na EEIF Ossian Alencar Araripe, situada no distrito de Carmelópolis, a mesma escola onde, anos antes, havia frequentado como aluno. Foi ali que plantou as primeiras sementes de sua carreira, recebendo alunos cujas raízes estavam fincadas no Assentamento Acoci. Ministrando aulas para esses alunos, vivenciou de perto os desafios e as riquezas do Assentamento Acoci, e a troca de experiências com os alunos proporcionou um aprendizado mútuo, transformando a escola em um espaço de valorização da identidade camponesa.

Ao conviver com esses estudantes, percebeu que eles traziam consigo saberes enraizados na vivência no campo, uma forte relação com a terra, com o trabalho coletivo e com os valores comunitários. Observou também que esses alunos pertenciam a famílias que dependiam da agricultura para sua subsistência e enfrentavam dificuldades relacionadas ao acesso a serviços essenciais. Diante dessas percepções, ficou clara a necessidade de uma escola dentro do próprio assentamento, que oferecesse não apenas estrutura física e pessoal adequadas, mas também um espaço de valorização da cultura local, de construção coletiva do conhecimento e de fortalecimento da identidade camponesa.

¹¹ A referida fazenda recebeu essa denominação em homenagem ao seu proprietário, o médico Maurílio de Mendonça Lima Verde.

Mais adiante em sua trajetória, atuando como professor formador da Secretaria Municipal de Educação de Campos Sales, rede à qual pertence a EEIF Agrovila São José no Assentamento Acoci, o pesquisador teve a oportunidade de acompanhar de perto o trabalho pedagógico desenvolvido por educadores e educadoras que atuavam naquele território. Ao caminhar lado a lado com esses profissionais, compartilhando escutas e reflexões sobre os desafios da prática docente no campo, começou a olhar o Assentamento Acoci não apenas como um espaço geográfico, mas como um território de memórias, lutas e saberes em constante construção, onde a educação se entrelaça com as trajetórias de vida e com a resistência camponesa.

Entendemos que nenhuma pesquisa é completamente imparcial. Nesse sentido, esta reflete as perspectivas e experiências do autor, que se identifica com o objeto de estudo ao considerar seu próprio contexto. As motivações pessoais influenciam tanto a formulação das perguntas quanto a interpretação dos dados coletados, no entanto, deve haver um compromisso ético para assegurar a transparência, o rigor metodológico e o respeito às vozes e realidades da comunidade pesquisada, promovendo uma investigação crítica e responsável.

Do ponto de vista social, tanto para a comunidade acadêmica quanto para os moradores do Assentamento Acoci, esta pesquisa busca contribuir para a valorização e o reconhecimento da identidade camponesa, fortalecendo o sentimento de pertencimento coletivo. Ao dar visibilidade às memórias, aos saberes locais e às experiências dos sujeitos do campo, o estudo reafirma a identidade como forma de resistência cultural e social. Nesse sentido, propõe uma análise crítica dos processos educativos desenvolvidos na EEIF Agrovila São José, destacando como as práticas escolares se relacionam com a construção da identidade camponesa e com os conhecimentos e vivências coletivas dos assentados.

No contexto das políticas voltadas à educação do campo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), especialmente por meio dos artigos 23 e 26. O artigo 23 permite a organização da educação básica em séries anuais, semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados ou outras formas, o que abre espaço para modelos pedagógicos mais flexíveis e contextualizados, como a pedagogia da alternância. Já o artigo 26 assegura que, além da base nacional comum, os currículos incluam uma parte diversificada, adaptada às características regionais e locais, respeitando as especificidades socioculturais das comunidades escolares. Esses dispositivos legais garantem respaldo normativo para a construção de propostas curriculares contextualizadas, alinhadas às realidades dos povos do campo e suas formas de vida.

Considerando a importância desta pesquisa, bem como o objetivo geral e os objetivos

específicos, formulamos a seguinte questão de investigação: a escola de Ensino Infantil e Fundamental Agrovila São José, localizada no Assentamento Acoci, contribui ou não para o fortalecimento da identidade camponesa, considerando as práticas educativas nela desenvolvidas?

Com base nessa questão mais ampla, surgem outros questionamentos: as práticas educativas dos professores da EEIF Agrovila São José são elaboradas para uma educação do campo, integrando saberes locais e culturais nas atividades pedagógicas? Os educadores da EEIF Agrovila São José percebem a educação como um elemento de promoção e valorização para o fortalecimento da identidade cultural da comunidade rural? As políticas educacionais municipais voltadas para a educação do campo favorecem a implementação de práticas educativas na EEIF Agrovila São José? Existem contradições entre as diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e sua aplicação prática na EEIF Agrovila São José, considerando a necessidade de adaptação às realidades locais?

A pesquisa documental incluiu a análise de documentos institucionais e normativos relevantes ao contexto investigado. Foram utilizados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEIF Agrovila São José, vigente nos anos de 2023 e 2024, o Plano Municipal de Educação (PME) aprovado no ano de 2014, com vigência de dez anos, as diretrizes pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Estatuto da Associação Comunitária do Assentamento Acoci. Além disso, a vivência em campo foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, permitindo a aproximação com a realidade da escola e da comunidade. As conversas informais e as entrevistas semiestruturadas se constituíram como os principais instrumentos de coleta de dados, possibilitando o acesso às experiências, percepções e saberes dos professores e professoras da escola.

Considerando a escola como um processo dinâmico, entendido simultaneamente como espaço de instrução formal e como mecanismo de construção da identidade camponesa, esta pesquisa foi conduzida a partir de um levantamento bibliográfico apoiado em diferentes eixos teóricos. Para compreender a educação do campo, foram fundamentais os estudos de Caldart (2004, 2009, 2011, 2012), Molina (2011), Fernandes e Molina (2011) e Arroyo (2006, 2011), que discutem os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos dessa modalidade educativa.

No que se refere aos saberes docentes e à formação de professores, a pesquisa dialogou com as contribuições de Tardif (2014), Libâneo (2013), Freire (1996, 2021) e Brandão (2012, 2013), que enfatizam o papel da experiência, da prática e do compromisso ético na construção do saber docente. Para refletir sobre identidade, cultura e memória, foram mobilizadas as obras de Chartier (1990), Castells (2002), Silva (2014) e novamente Freire (2004), que contribuem

para a compreensão das identidades em contextos de resistência. Em relação aos aspectos metodológicos, foram referências centrais Gil (2002), Meihy (2005) e Meihy e Holanda (2020), cujas contribuições fundamentaram a abordagem qualitativa e o uso da história oral.

O trabalho está organizado em (05) cinco seções. A primeira seção corresponde à introdução, na qual são apresentados os fatores que motivaram a realização da pesquisa, a contextualização do tema, a delimitação do objeto de estudo, a formulação da problemática, o objetivo geral e específicos, a justificativa e a metodologia geral adotada. Ainda nessa seção, é contextualizado o *lôcus* da pesquisa, com um breve histórico sobre o Assentamento Acoci e a Escola de Educação Formal da Agrovila São José, além de ser apresentada a trajetória do pesquisador, que se entrelaça com o objeto de investigação, reforçando o vínculo ético, afetivo e científico com a temática estudada.

Na segunda seção, são discutidas as principais características e contradições da educação do campo, com destaque para suas raízes históricas vinculadas às lutas sociais e à valorização dos saberes locais. Essa parte do trabalho evidencia como a construção do conhecimento no campo está profundamente ligada à preservação da memória e da cultura dos assentamentos. Nesse contexto, situa-se a história da EEIF Agrovila São José, fundada em 2000, cuja trajetória está inserida nos processos de resistência e organização do Assentamento Acoci. A escola é investigada como espaço de vivência, transformação e fortalecimento da identidade camponesa, exercendo um papel que vai além do ensino formal, promovendo vínculos comunitários e reafirmando os valores do território.

Na terceira seção, estabelece-se uma articulação entre a educação do campo e a construção da identidade camponesa no contexto do Assentamento Acoci. São analisadas as práticas educativas desenvolvidas na EEIF Agrovila São José, considerando aspectos como os saberes locais, os desafios enfrentados na efetivação do currículo e os sentidos atribuídos à escola pelos sujeitos envolvidos. A seção também aborda os saberes docentes e a educação do campo, discutindo os desafios e possibilidades nos assentamentos rurais, por meio da análise das histórias de vida, percursos formativos e experiências no cotidiano escolar dos professores e professoras. Essa abordagem busca compreender de que maneira a escola contribui para o fortalecimento das identidades camponesas.

Na quarta seção, é descrito o processo metodológico adotado, baseando-se nos princípios da pesquisa qualitativa e utiliza a história oral temática, a pesquisa documental, bibliográfica e análise de conteúdo. Aborda-se a identidade camponesa no contexto da escola do Assentamento Acoci, e são apresentados os sujeitos envolvidos na pesquisa. São discutidos os instrumentos de coleta de dados que utilizamos na pesquisa, tais como entrevistas gravadas

e análise documental. É descrito o método de análise de conteúdo de Bardin (2011) empregado para interpretar os dados coletados. São abordadas também as questões éticas envolvidas na pesquisa e, por fim, é apresentado o produto final da pesquisa, a produção de um *e-book* sobre a valorização da memória, da história e da cultura do Assentamento Acoci.

Na quinta seção, apresentaram-se os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados, e realizou-se a discussão desses resultados a luz do referencial teórico adotado. Em seguida, foram analisadas as perspectivas dos professores, destacando as contradições entre as diretrizes pedagógicas e sua efetivação na prática. Por fim, refletiu-se sobre as implicações desses achados para a educação do campo, considerando seus desafios e possibilidades.

Na última seção, são tecidas as considerações finais, realizando-se uma recapitulação dos objetivos e dos principais conceitos discutidos ao longo da pesquisa. Nesse contexto, são discutidos os limites encontrados durante o estudo, bem como as contribuições que esta pesquisa oferece para a área de estudo em questão. Ressaltou-se a relevância da história oral temática como fonte para analisar o papel da escola quanto a construção da identidade camponesa no Assentamento Acoci.

Por fim, a pesquisa demonstra que a escola localizada no Assentamento Acoci, a EEIF Agrovila São José, desempenha um papel essencial na construção e no fortalecimento da identidade camponesa, especialmente quando suas práticas educativas dialogam com os saberes locais, a cultura comunitária e os modos de vida dos sujeitos do campo. Ao articular vivência pessoal, fundamentação teórica e experiência prática, este estudo contribui para ampliar o debate sobre a importância de uma educação do campo contextualizada, crítica e emancipadora, capaz de reconhecer os sujeitos camponeses como protagonistas de sua própria história e formação.

2 APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEFINIÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Ao longo do tempo, a expressão Educação do Campo sofreu diversas transformações, refletindo as mudanças nas demandas e nas concepções educacionais voltadas para as comunidades rurais. Essas adaptações foram marcadas por avanços e desafios.

O surgimento da expressão 'Educação do Campo' pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart *et al.*, 2012, p. 259-260).

Logo, a expressão "Educação do Campo" reflete uma construção histórica e política articulada pelos movimentos sociais para atender às especificidades das populações rurais. Inicialmente denominada "Educação Básica do Campo" em 1998, foi ampliada em 2002 para "Educação do Campo", abrangendo uma perspectiva mais ampla e emancipatória. Essa evolução reafirma o compromisso com uma educação crítica e contextualizada, voltada à valorização da identidade camponesa e às necessidades concretas das comunidades rurais.

A identidade camponesa se constrói a partir da historicidade, da tradição e dos costumes que marcam esse grupo social. Conforme Castells (2002), a identidade pode ser compreendida como a fonte de significado e experiência de um povo. Nessa perspectiva, a identidade de um lugar se forma por meio das vivências, das relações sociais, da cultura e das oportunidades de trabalho. Nos assentamentos, a terra é o principal meio de produção, sendo fundamental para assegurar a dignidade humana. O vínculo com o território se fortalece a partir das experiências e das razões que levaram as famílias a escolherem esse espaço como seu lar.

Para entender se e como a EEIF Agrovila São José está presente e se ela promove ou não o fortalecimento da identidade camponesa do Assentamento Acoci, antes, foi necessário adentrar nos caminhos percorridos pela educação do campo. Esta seção aborda as concepções dessa modalidade educativa, apresenta um panorama histórico, discute sua origem, a base legal e as principais características, destacando-a como uma política pública. Além disso, busca ampliar o debate sobre uma educação construída pelos próprios sujeitos do campo, que assumem os protagonismos de suas histórias.

A educação do campo se constitui como uma área de conhecimento que busca atender às especificidades da população rural, em contraste com as propostas de uma educação urbana

adaptada ao contexto do campo. Essa modalidade de educação nasceu como resposta à necessidade de articulação entre os processos de ensino-aprendizagem e a realidade das comunidades camponesas e outras formas de organização rural. Suas bases filosóficas, pedagógicas e políticas estão profundamente associadas à luta por direitos sociais e ao reconhecimento da diversidade cultural e social no campo.

Uma das definições centrais da educação do campo é que ela deve considerar segundo Molina (2009) as especificidades socioculturais e econômicas dos povos que vivem e trabalham no campo, promovendo um currículo que dialogue com a realidade dos sujeitos que compõem esses espaços. Isso significa incorporar saberes locais, tradições e práticas sociais e produtivas que caracterizam a vida rural, desenvolvendo a identidade comunitária e promovendo uma educação contextualizada e participativa.

Por fim, cabe destacar que a educação do campo se fundamenta em uma concepção que valoriza a formação integral dos sujeitos e busca, conforme defende Molina (2017), romper com as desigualdades históricas entre campo e cidade. Trata-se de uma proposta que vai além da adaptação curricular, pois implica em uma transformação estrutural nas relações entre as populações rurais e a sociedade, reconhecendo o campo como espaço legítimo de produção de saberes, culturas e identidades. Essa perspectiva contribui para a construção de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos do campo e com o fortalecimento dos vínculos comunitários e territoriais.

Essa seção busca, então, aprofundar a compreensão da educação do campo a partir de três eixos fundamentais. O primeiro, “Educação do campo na atualidade: desafios, conquistas e caminhos para sua efetivação”, discute o contexto histórico e político que levou à consolidação dessa modalidade educativa, destacando a necessidade de uma escola comprometida com as realidades rurais. Em seguida, “Escola e memória viva: o papel da escola do campo na preservação dos saberes em Assentamentos rurais”, aborda a importância da valorização das memórias e tradições dos povos do campo no processo educativo, enfatizando que a identidade camponesa se fortalece quando a escola valoriza os saberes locais, garantindo uma educação alinhada às experiências socioculturais das comunidades assentadas.

No último eixo dessa seção, “EEIF Agrovila São José: espaços, simbologias e vivências” analisam como o ambiente escolar reflete e influencia a identidade coletiva. A organização dos espaços físicos, as simbologias presentes e as vivências cotidianas contribuem para a construção de uma escola que dialoga com a realidade do campo, sendo um espaço de pertencimento e transformação social.

2.1 Educação do campo na atualidade: desafios, conquistas e caminhos para sua efetivação

Ao longo das últimas décadas, o Brasil tem testemunhado uma desigualdade marcante entre campo e cidade, especialmente no que se refere ao acesso à educação. Essa disparidade se expressa na ausência de escolas em muitas comunidades rurais, na precariedade das condições de ensino, na desvalorização dos profissionais da educação que atuam no campo e na falta de um currículo que considere os modos de vida e os saberes das populações camponesas. Segundo Molina e Fernandes (2011), essas desigualdades são reflexo de um modelo educacional historicamente excludente, que desconsidera as especificidades dos sujeitos do campo e impõe uma lógica urbana e padronizada à educação rural. Para os autores, a efetivação de uma educação do campo requer a superação dessas assimetrias, por meio de políticas públicas que reconheçam o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento, cultura e identidade.

A educação do campo como um direito garantido pelo Estado é fruto da luta histórica de diversos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹² e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)¹³. Conforme afirma Caldart (2012), esses movimentos não apenas reivindicaram a ampliação do acesso à educação, mas também a necessidade de um currículo que conversasse com as realidades do campo. A autora ressalta que a luta dos camponeses foi também uma luta por reconhecimento, pelo direito de serem educados com base em suas experiências, saberes e modos de vida, desenvolvendo as identidades rurais e promovendo o diálogo entre o conhecimento científico e os demais saberes.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco histórico ao assegurar a educação como um direito social fundamental. Segundo o Artigo 6º, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988). Embora não mencione especificamente a educação do campo, o Artigo 205 assegura que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, com a

¹² Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – fundado em 1984, luta pela reforma agrária, direitos dos trabalhadores rurais e uma educação do campo emancipatória.

¹³ Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) – entidade sindical fundada em 1963, representa os trabalhadores rurais no Brasil, defendendo direitos trabalhistas, reforma agrária e políticas públicas para o campo, incluindo a Educação do Campo.

finalidade de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, a cidadania e a qualificação para o trabalho. Além disso, estabelece que o ensino precisa ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, respeitando a diversidade cultural e regional do Brasil.

Conforme apontam os estudos de Arroyo (2007), o campo sempre foi visto como lugar de atraso, uma realidade a ser superada e, por esse motivo, as políticas sociais e educacionais não prioriza esses povos. Ainda conforme Arroyo, no início do século XX, a educação rural surgiu como estratégia para conter a migração, fixar a população no campo e evitar problemas urbanos, servindo, sobretudo, aos interesses dos grandes produtores ao garantir mão de obra rural. Nessa tendência, o ruralismo pedagógico priorizava os interesses das elites, sem considerar as necessidades dos sujeitos do campo.

No contexto das políticas educacionais voltadas para o meio rural, foram criadas as Escolas Normais Rurais com o objetivo de formar professoras para atuar no campo. Como aponta Arroyo (2007), a educação voltada ao campo, nesse período, não tinha como propósito a valorização dos saberes locais, mas sim a adaptação da população rural a um modelo de ensino padronizado, alheio às suas vivências e necessidades. Ao contrário, a formação oferecida seguia um modelo pedagógico urbano e tecnicista, voltado à adequação dos sujeitos do campo a um padrão de escolarização que não dialogava com sua realidade.

Conforme aponta Oliveira (2007), o Brasil rural foi historicamente moldado por uma estrutura agrária concentradora, sustentada por relações de poder desiguais e pela marginalização das classes trabalhadoras do campo. Essa lógica excludente se reflete nas políticas públicas voltadas ao meio rural, que, segundo Caldart (2012), tratavam as comunidades camponesas como primitivas em relação aos padrões urbanos. Isso resultava na imposição de um modelo de educação descontextualizado e alienante, como forma de silenciar os povos do campo, sem reconhecer suas particularidades, culturas e formas próprias de organização.

A concepção de Educação Rural, conforme problematiza Fernandes (2006), está historicamente vinculada ao modelo do capitalismo agrário, no qual o espaço rural é compreendido a partir de uma lógica produtivista e subordinada aos interesses do capital. Nesse contexto, os camponeses não são reconhecidos como sujeitos históricos e educativos, mas tratados como mão de obra a ser disciplinada para atender às demandas do agronegócio. Em contraposição, a Educação do Campo se apresenta como uma proposta político-pedagógica que busca garantir o direito à educação às populações rurais de forma contextualizada, valorizando seus saberes, culturas e modos de vida. Ainda segundo Fernandes (2006), essa proposta visa à

formação crítica e emancipatória dos trabalhadores do campo, fortalecendo sua identidade e protagonismo social.

Em termos de características, a educação do campo difere da educação urbana em diversos aspectos, sendo o primeiro deles de acordo com Arroyo (2012) o foco no tempo e espaços educativos próprios do campo. O ciclo da agricultura, por exemplo, deve ser considerado no planejamento escolar, assim como as demandas específicas das famílias rurais. O contexto escolar precisa estar em sintonia com a dinâmica produtiva e cultural do campo, possibilitando uma formação que respeite as necessidades de tempo de trabalho e da vida comunitária valorizando os saberes locais e a autonomia de cada sujeito.

Neste sentido, a crítica ao chamado ensino desenvolvido nas escolas do campo, conforme destacam Rossato e Praxedes (2015), apontam para uma abordagem que tradicionalmente desconsiderou esses povos, tratando-os a partir de uma perspectiva homogênea e urbanizada. Para os autores:

A educação rural brasileira ofertada aos povos do campo guiou-se, desde seus primórdios, pela discriminação, tratando os povos camponeses como incivilizados rústicos e incultos; devendo a escola salvar esses “desvalidos sociais” a partir dos novos e emergentes paradigmas urbanos e capitalistas de vida. Assim, as escolas rurais colocaram-se a serviço do mundo urbano, constituindo-se em um meio sutil e eficaz de se desruralizar o mundo rural (Rossato; Praxedes, 2015, p. 25).

A crítica de Rossato e Praxedes (2015) à educação rural brasileira evidencia que, historicamente, esse modelo esteve comprometido com a imposição de valores urbanos, desconsiderando os modos de vida, as culturas e os saberes das populações camponesas. Segundo os autores, a escola rural foi concebida para atender a um ideal de modernização do campo, alinhado à lógica urbana e capitalista, o que contribuiu para a descaracterização das identidades camponesas e para a desvalorização dos saberes locais. Nesse processo, a educação atuou como instrumento de integração subordinada dos sujeitos do campo à sociedade urbana, desestimulando o vínculo com a terra e contribuindo, indiretamente, para o êxodo rural.

Logo, tal modelo de educação falhou em reconhecer os modos de vida, as formas de expressão e a lógica produtiva dos camponeses, reforçando uma visão preconceituosa de que esses sujeitos não necessitariam de um saber elaborado para sobreviver. Como destaca Freire (2021), uma educação que nega a cultura e a experiência dos oprimidos acaba por reproduzir um sistema de dominação, desumanizando os sujeitos e perpetuando a opressão. Sendo, nessa perspectiva, fundamental construir um processo educativo que dialogue com a realidade dos indivíduos, respeitando seus saberes e promovendo uma educação libertadora, que valorize as identidades e a autonomia dos povos do campo.

A Educação do Campo surge como resposta à indignação diante da exclusão e exploração enfrentadas pelos trabalhadores rurais, associada à determinação de transformar essa realidade. Ao longo do tempo, o conceito de Educação do Campo expandiu-se, consolidando princípios e mecanismos que fortalecem a organização dos sujeitos do campo.

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, meeiros, boia fria, entre esses há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não, há diferença de gêneros e etnia, de religião, de geração, são diferentes jeitos de produzir e de viver, diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas, diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas (Caldart, 2002, p. 21).

Pensar a educação do campo demanda a compreensão da identidade dos indivíduos e grupos sociais, suas formas de organização, bem como suas necessidades e interesses. Esse processo também implica a construção e ressignificação de valores. No caso do Assentamento Acoci, é preciso considerar que os sujeitos que o habitam são provenientes de diferentes realidades, compostos por famílias de pequenos agricultores, trabalhadores rurais assentados que, ao longo do tempo, lutaram pelo direito à terra. Possuem como características uma forte relação com a terra, a valorização dos saberes tradicionais e um modo de vida pautado na coletividade e na resistência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, em seu artigo 28, reconhece a necessidade de uma educação diferenciada para as populações do campo, representando um avanço na legislação educacional. No entanto, a efetivação desse reconhecimento não se deu de forma espontânea nem imediata, exigindo a mobilização dos movimentos sociais para assegurar que a Educação do Campo fosse compreendida em sua especificidade e contemplada de maneira mais concreta nas políticas educacionais.

Assim, no contexto das escolas do campo, a LDB 9.394/96, reconhece a necessidade de uma abordagem pedagógica que atenda às especificidades das populações rurais, e, alterada nos termos da Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023 traz a incorporação da Pedagogia da Alternância no currículo das escolas rurais.

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, Art.28).

Antes da promulgação das diretrizes específicas que reconheceram a Educação do

Campo como modalidade diferenciada, o Estado brasileiro, historicamente, negligenciou a alfabetização das populações camponesas, alinhando-se aos interesses da classe dominante, que não via a escolarização como algo necessário para a manutenção da força de trabalho no campo. Como afirmam Caldart (2011) e Arroyo (2006), a educação rural foi por muito tempo pensada a partir de uma lógica funcionalista, voltada à adaptação do sujeito camponês ao modelo produtivo dominante, sem considerar seus saberes, cultura e formas próprias de organização. Nessa perspectiva, Freire (2004) enfatiza que a formação crítica dos sujeitos ocorre por meio da palavra, do trabalho e da ação-reflexão, e que negar o acesso à educação significa negar também a capacidade de transformação e emancipação dos povos.

Além disso, a Educação do Campo apresenta um forte caráter político. Ela não se restringe à formação técnica dos sujeitos, mas busca fomentar a consciência crítica sobre as questões sociais que afetam diretamente as populações do campo. Logo, Caldart (2012) reforça que essa educação deve ser parte integrante de um projeto de sociedade mais justa, onde o direito à terra, ao trabalho e à educação são elementos fundamentais na construção da cidadania plena no campo.

Nessa perspectiva, Fernandes (2011) aponta que a efetivação da educação do campo vai além do simples acesso a instituições escolares, exigindo uma transformação na própria concepção de escola. Ele argumenta que a escola do campo deve se comprometer com a formação integral dos sujeitos, considerando suas histórias, culturas e lutas sociais. Esse processo envolve a superação de uma visão hegemônica de educação que desvaloriza o meio rural e seus sujeitos, promovendo a construção de um currículo contextualizado e engajado com a realidade local.

A atuação dos movimentos sociais foi decisiva para pressionar o estado brasileiro a reconhecer a importância de políticas públicas voltadas para a educação do campo. Segundo Arroyo (2012), a mobilização de camponeses, indígenas, quilombolas e outros grupos rurais deu origem a um novo paradigma educacional, em que a educação do campo não é mais uma educação para o campo, mas uma educação do e com o campo, construída a partir dos sujeitos que nele vivem. Essa concepção redefine a educação rural ao integrá-la às realidades socioculturais e produtivas do campo, assegurando que os processos educativos considerem os saberes, as práticas e as demandas das comunidades locais.

Os fundamentos teóricos da educação do campo foram, portanto, construídos em diálogo com as práticas e as demandas dos movimentos sociais. Esses movimentos mostraram a necessidade de uma educação que não apenas transmitisse conhecimentos técnicos, mas que também fomentasse a reflexão crítica sobre a realidade agrária e promovesse transformações

sociais. Na perspectiva de Freire (2021), cujas ideias influenciam profundamente a educação do campo, argumentava que a educação deve ser libertadora, ou seja, deve despertar a consciência dos oprimidos para que possam agir sobre sua realidade e transformá-la. Essa concepção é central para a educação do campo, que busca formar sujeitos críticos, capazes de intervir em suas próprias comunidades e promover mudanças estruturais.

A pedagogia da alternância¹⁴, por exemplo, permite que o aluno combine a teoria com a prática. A flexibilização do calendário escolar, ajustada ao ciclo agrícola e às condições climáticas, garante que o processo educacional se alinhe com as demandas locais. Logo, adequar à natureza do trabalho rural visa garantir que o ensino dialogue com as particularidades do modo de vida no campo, favorecendo uma formação que respeite e valorize as práticas tradicionais, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades para a melhoria das condições de vida dessas populações.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 01/2002 marcam um avanço na institucionalização da educação do campo, ao estabelecer parâmetros para a criação de um currículo que considere as particularidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. Esse documento surgiu como resultado das pressões dos movimentos sociais e educadores, cuja defesa é a especificidade da educação no meio rural. Essas diretrizes ressaltam a importância da formação dos professores e da criação de materiais didáticos adequados à realidade do campo, além de prever a adequação da organização escolar às demandas locais, como o calendário escolar ajustado ao ciclo produtivo dos agricultores assentados.

O artigo 2º, parágrafo único, da Resolução nº 01/2002 estabelece a identidade da escola do campo, definindo que,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB nº 004, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Na seção IV, o Art. 35 aborda a modalidade de Educação Básica do Campo, prevendo uma educação adequada às

¹⁴ A Pedagogia da Alternância surgiu no Brasil em 1969, por meio da ação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).

peculiaridades da vida no campo e das diferentes regiões. Essa resolução define orientações essenciais para três aspectos fundamentais da organização da ação pedagógica, destacando a necessidade de atender às especificidades das populações rurais. Já o Art. 36 estabelece que a identidade da escola do campo esteja vinculada à realidade campestre, com propostas pedagógicas que valorizem sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia. No parágrafo único, destacam-se as,

Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (Brasil, 2010).

Diante dessa perspectiva, a Resolução nº 4/2010 evidencia a importância de modelos pedagógicos que dialoguem com a realidade do campo. Nesse sentido, essa pedagogia se fundamenta na construção coletiva do conhecimento, integrando as experiências comunitárias, os processos produtivos e a organização política dos trabalhadores rurais como elementos centrais do processo educativo.

Nesse mesmo contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - 2024, estabelece diretrizes que possuem um impacto direto na educação do campo. Entre suas metas, destacam-se políticas voltadas à ampliação da oferta de educação nas áreas rurais, à melhoria da infraestrutura das escolas e à formação continuada dos docentes. O PNE também enfatiza a importância de implementar ações que assegurem a permanência dos jovens nas escolas do campo, buscando combater a evasão escolar, que muitas vezes está associada à migração para os centros urbanos. Essas metas são essenciais para promover uma educação inclusiva e equitativa no contexto dos assentamentos, reconhecendo as especificidades e os desafios enfrentados pelas comunidades camponesas.

Logo, a meta 08 estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) visa promover a equidade e elevar o nível educacional de grupos historicamente marginalizados, dentre eles, a população do campo, os povos indígenas e as comunidades quilombolas. Nesse sentido, a meta 08 destaca o compromisso de:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2014, Meta 08).

As diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 para a Educação do Campo possui o potencial de fortalecer e consolidar as escolas rurais, mas sua efetivação dependeria da implementação concreta das metas estabelecidas. No entanto, na escola do Assentamento Acoci, essas metas ainda não foram cumpridas, refletindo desafios estruturais e limitações na política educacional para o campo. Com a prorrogação do PNE até 31 de dezembro de 2025, persiste a expectativa de que tais medidas possam, ser efetivamente alcançadas, principalmente no que tange a se transformar escolas em espaços educacionais capazes de promover avanços no bem-estar social, econômico e cultural da população camponesa.

Assim como outros programas e resoluções que têm orientado a Educação do Campo ao longo da história, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 estabelece diretrizes para a aprendizagem em todas as escolas do país. Embora preveja a possibilidade de adaptações às realidades locais, sua estrutura centralizadora e padronizadora contraria os princípios da Educação do Campo, ao impor uma homogeneização curricular que desconsidera as especificidades socioculturais das populações camponesas. Dessa forma, a BNCC limita a autonomia pedagógica das escolas do campo, retirando o protagonismo dos sujeitos e reforçando uma lógica verticalizada de decisão sobre as propostas educativas, alinhada aos interesses do modelo capitalista de ensino.

A BNCC não é um documento específico para a educação do campo e, embora traga diretrizes que mencionam a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, sua formulação adota uma perspectiva homogênea e descontextualizada, que desconsidera as especificidades dos povos do campo. Ao impor um currículo unificado para todos, desrespeita as diversas realidades que compõem as condições de vida da população, especialmente dos povos camponeses. Como destaca Caldart (2011), a Educação do Campo deve ser um espaço de construção de uma pedagogia crítica, comprometida com a transformação social e a valorização das especificidades das populações camponesas, e não reduzida a uma aplicação homogênea e descontextualizada de normas curriculares.

Desde a Constituição de 1988, que reconhece a educação como um direito fundamental, diversas políticas foram implementadas para garantir o acesso e a qualidade do ensino no meio rural. O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de atender escolas multisseriadas por meio de metodologias específicas. No mesmo ano, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltado para a oferta de educação formal a trabalhadores assentados da reforma agrária, abrangendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior, em parceria com universidades,

movimentos sociais e instituições públicas.

Já em 2004, foi instituído o Programa Saberes da Terra, direcionado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, integrando formação escolar e capacitação profissional para trabalhadores rurais. Posteriormente, em 2007, foi criado o Programa Caminhos da Escola, garantindo o acesso de estudantes da educação básica em áreas rurais. Em 2009, o Governo Federal lançou o Programa Residência Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), promovendo a formação técnica e superior para jovens do campo.

No ano de 2012, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), voltado à estruturação das escolas rurais e à qualificação de professores, mas que acabou tendo descontinuidade. No ano seguinte, em 2013, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação do Campo (PNLD - Campo), garantindo a distribuição de materiais didáticos contextualizados, respeitando as especificidades socioculturais e produtivas das comunidades rurais. Porém, no Assentamento Acoci, o PRONERA foi o único programa efetivamente implementado, viabilizando o acesso à educação formal de jovens e adultos assentados.

A partir da Constituição de 1988, da promulgação da LDB e das diversas resoluções e programas que se seguiram, observou-se um movimento de consolidação da educação do campo como um direito e uma política pública diferenciada. No entanto, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura, a formação de professores e a necessidade de maior articulação entre os níveis governamentais para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas do campo.

Além dos aspectos legais mencionados, a efetivação da Educação do Campo exige uma abordagem pedagógica que esteja em sintonia com a realidade e as necessidades dos povos rurais. Para Arroyo (2007), a escola do campo deve ser um espaço de resistência, onde as comunidades possam refletir sobre suas práticas sociais e construir conhecimentos que lhes permitam enfrentar os desafios impostos pelo capitalismo agrário.

Considerando a legislação discutida neste item, no próximo tópico abordaremos a importância da valorização dos saberes tradicionais e da identidade cultural das comunidades rurais, destacando como a preservação da memória coletiva fortalece os vínculos sociais e contribui para a construção de uma educação contextualizada com a realidade do campo.

2.2 Escola e memória viva: o papel da educação do campo na preservação dos saberes em Assentamentos rurais

A partir das vivências nos assentamentos rurais, percebe-se que a memória dos camponeses resiste e se mantém viva, apesar dos desafios impostos pelos avanços urbanos e globais, que frequentemente marginalizam e ameaçam seus saberes e práticas culturais. No Assentamento Acoci, preservar os saberes locais é fundamental para a construir uma comunidade forte, coesa e culturalmente rica. Nesse processo, a educação e as tradições locais desempenham um papel fundamental, assegurando que a memória coletiva continue viva e sirva de alicerce para a construção de uma identidade camponesa efetiva.

É na escola que acontece a mediação entre o passado e o presente, onde a memória dos camponeses ganha forma pedagógica e se transforma em conteúdo significativo. Considerando o contexto da EEIF Agrovila São José, identifica-se um potencial para que a instituição atue como guardião da memória coletiva, fortalecendo a identidade camponesa por meio da articulação entre saberes tradicionais e o ensino formal. Assim, o espaço escolar torna-se essencial para manter viva a cultura do assentamento, ao mesmo tempo em que contribui para a formação crítica e cidadã dos sujeitos que ali vivem e aprendem.

A memória viva, enquanto manifestação dinâmica da memória coletiva, pode ser entendida como a maneira pela qual uma comunidade mantém e transmite seus conhecimentos, tradições e histórias ao longo do tempo. Já a memória coletiva, segundo Le Goff (1990), é um elemento chave na construção da identidade social de um grupo, pois retém os saberes do passado ao mesmo tempo em que orienta o presente e o futuro das comunidades. A preservação desses saberes e tradições quando especialmente valorizada nas práticas culturais cotidianas do assentamento, como os mutirões comunitários, as festas locais e os momentos de convivência, que reforçam os laços entre os assentados e asseguram a continuidade de suas memórias e identidades.

Ainda segundo Le Goff (1990), a memória coletiva é um espaço de construção simbólica, onde as experiências de vida, valores e costumes são continuamente reinterpretadas e transmitidas às novas gerações. De acordo com Caldart (2012), nos assentamentos rurais, essa memória se expressa de maneira viva nas práticas cotidianas das comunidades, como o cultivo da terra, a partilha do trabalho, as celebrações e a organização coletiva. Essas vivências reforçam os laços culturais e sociais, funcionando como instrumentos de resistência e de afirmação identitária. Como afirma Arroyo (2007), as lembranças e os saberes construídos no cotidiano camponês são fundamentais para fortalecer a identidade coletiva e a resistência

cultural, promovendo o sentimento de pertença e continuidade entre as gerações.

Para Le Goff (1990), a memória é essencial para a coesão social, permitindo que os grupos reforcem seus laços e compartilhem uma identidade comum. Assim, as festas de colheita e os mutirões agrícolas não são apenas momentos de celebração, mas também de ressignificação das práticas tradicionais, mantendo vivas as heranças culturais que conectam as gerações e garantem a continuidade dos saberes.

A educação pode desempenhar um papel relevante nesse processo de preservação da memória viva. As escolas do campo, se integradas ao contexto local, têm a responsabilidade de incorporar ao currículo os saberes e as tradições das comunidades. Essa abordagem deve ser manifestada em suas práticas na busca por valorizar os conhecimentos locais, aproximando a escola à realidade dos assentados. Como defende Arroyo (2007), a educação do campo precisa estar comprometida com a valorização das práticas culturais e com a formação de sujeitos críticos e autônomos. O compromisso com a memória viva permite que novas gerações aprendam e valorizem suas tradições no contexto de suas vidas cotidianas.

Além disso, a preservação da memória viva irá fortalecer a conexão social, uma vez que cria uma sensação de pertencimento e identidade comum entre os moradores. Como aponta Brandão (2013), as práticas coletivas são espaços privilegiados de troca de saberes, reforço de vínculos e construção da identidade de um grupo. Em assentamentos, práticas como os mutirões de colheita, festas religiosas e encontros comunitários atuam como mecanismos que mantêm viva a memória local e reforçam a solidariedade entre os assentados. Esses eventos não apenas celebram o passado, mas também criam novas oportunidades para a transmissão de saberes e a formação de uma identidade coletiva mais forte.

A preservação da memória viva, entretanto, enfrenta inúmeros obstáculos, especialmente em contextos em que os saberes tradicionais são sistematicamente desvalorizados ou silenciados. Segundo Freire (2021), a cultura do silêncio é imposta a grupos oprimidos quando suas vozes e histórias são marginalizadas pelas estruturas de poder dominante. Nesse sentido, a luta pela preservação da memória viva é também uma luta contra o apagamento cultural e a homogeneização dos modos de vida rurais. Dessa forma, valorizar os saberes locais significa resistir às pressões externas que tentam impor uma visão única de desenvolvimento e identidade.

A resistência à cultura do silêncio, conforme Freire (2021), exige o reconhecimento da importância de dar voz aos grupos historicamente marginalizados, legitimando suas narrativas, saberes e experiências. Para o autor, a conscientização é um processo pedagógico e político por meio do qual os sujeitos oprimidos passam a compreender criticamente sua realidade e sua

história, rompendo com as estruturas que os mantêm à margem. No contexto dos assentamentos rurais, promover essa valorização, torna-se essencial para desafiar o silenciamento imposto aos povos do campo e fortalecer os vínculos comunitários. Ao reconhecer os saberes tradicionais como formas legítimas de conhecimento, a escola pode atuar como espaço de resistência cultural e de reconstrução identitária, contribuindo para o enfrentamento das forças que desintegram as raízes e as memórias camponesas.

Para garantir que a memória viva continue sendo um pilar fundamental da comunidade, é necessário fortalecer as políticas públicas que valorizem os saberes locais e incentivem a continuidade das práticas culturais tradicionais. Molina (2009) argumenta que a escola do campo tem o papel de mediar os saberes tradicionais e o conhecimento formal, criando pontes entre o passado e o futuro. Esse equilíbrio entre tradição e modernidade é essencial para garantir que a memória viva permaneça relevante e funcional, não como uma relíquia do passado, mas como uma base sólida para o futuro da comunidade.

A preservação dos saberes locais nos assentamentos rurais é fundamental para garantir uma educação do campo que seja contextualizada e enraizada nas realidades dessas comunidades. Esses saberes, transmitidos de geração em geração, desempenham um papel importante na formação de cidadãos conscientes de sua história e de sua cultura. Para Molina (2017), é fundamental que as práticas educativas nas escolas do campo promovam um diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular, de forma a criar um espaço de aprendizagem que respeite e integre as vivências dos estudantes.

Os saberes locais são entendidos como um conjunto de conhecimentos construídos a partir da experiência, da relação com o território e das tradições culturais transmitidas oralmente ao longo das gerações. Segundo Freire (1996), esses saberes populares não devem ser desconsiderados ou inferiorizados pela educação formal, uma vez que carregam valores, histórias e práticas que formam a base da vida comunitária e da identidade cultural de grupos marginalizados. Essas práticas envolvem desde os rituais e celebrações que integram a vida cotidiana, criando uma relação intrínseca entre o trabalho rural e as dinâmicas culturais da comunidade.

Diante disso, Freire (1996) destaca que o reconhecimento dos saberes locais é fundamental para uma educação que respeite e valorize as culturas populares, pois é através desses conhecimentos que as comunidades constroem sua visão de mundo e seu sentido de pertencimento. Ele afirma que a educação precisa ser um ato de amor e respeito às identidades culturais, promovendo um diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular. Logo, integrar os saberes locais ao currículo é reconhecer o território como espaço de significados,

legitimando práticas culturais e histórias da comunidade.

Nesse sentido, defendemos que os saberes locais também se constituem como uma forma de resistência cultural diante dos processos de homogeneização impostos pela modernidade e pela globalização. Logo, manter os conhecimentos tradicionais não é uma prática passiva, mas uma escolha ativa da comunidade, que ao reconhecer seu valor, enfrenta os desafios impostos pela sociedade contemporânea. Essa convivência entre o tradicional e o novo pode gerar mudanças culturais, mas essas transformações não devem ser entendidas como perda de identidade. Como afirma Freire (1996), ninguém pode ser autenticamente humano se não assume sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que se abre ao novo e ao diferente. Dessa forma, a capacidade da comunidade de dialogar com as mudanças sociais e tecnológicas deve ser vista como um sinal de vitalidade cultural, e não como ruptura com suas raízes.

A memória comunitária é uma das principais ferramentas de preservação dos saberes em assentamentos, sendo transmitidos oralmente pelos mais velhos, guardiões da história e das tradições locais. Além disso, a memória não apenas se refere ao passado, mas também atua como um guia para as práticas presentes e futuras. Esse processo pode ser observado nas práticas transmitidas de geração em geração em comunidades assentadas, como o Assentamento Acoci, nas celebrações religiosas que reforçam a coesão social e nas tradições culturais que se entrelaçam aos espaços educativos, fortalecendo a identidade comunitária.

Para Arroyo (2017), é fundamental que a educação do campo reconheça as especificidades das comunidades rurais e valorize os saberes que emergem do contexto local, uma vez que esses conhecimentos são cruciais para a formação integral dos alunos. Assim, espaços como a escola podem desenvolver projetos educativos que integrem a história e as práticas da comunidade às suas atividades, fortalecendo a valorização dos saberes locais.

A valorização dos saberes locais na escola é uma estratégia essencial para fortalecer a identidade e a autonomia das comunidades rurais. De acordo com Caldart (2004), a educação do campo precisa ser uma educação que respeite o lugar de vida e as práticas culturais das comunidades, promovendo a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes populares. A autora argumenta que é necessário construir práticas educativas que dialoguem com a realidade dos estudantes, permitindo que a escola se torne um espaço de resistência e valorização das experiências vividas no território, e reafirma a relevância da cultura e da história da comunidade, promovendo um ensino contextualizado e emancipatório.

Ao incorporar os saberes locais às atividades escolares, a escola pode contribuir para a formação de uma consciência crítica nos alunos, permitindo que valorizem suas próprias origens e resistam à marginalização dos modos de vida rurais. Segundo Caldart (2012), essa

prática educativa promove um currículo em movimento, no qual a educação se torna uma prática social que dialoga com a realidade dos sujeitos do campo e reforça a luta por uma educação que respeite e fortaleça suas identidades.

Diante desses desafios, torna-se essencial refletir sobre o papel da educação do campo na construção da identidade camponesa, especialmente no contexto escolar do Assentamento Acoci. A escola, enquanto espaço de formação e socialização, pode atuar como um agente fundamental na valorização dos saberes e da história da comunidade. Nesse sentido, conforme Freire (1996), o ato de ensinar deve ir além da simples transferência de conhecimento, criando condições para sua produção e construção. Assim, a organização dos saberes locais poderia favorecer o diálogo entre os conhecimentos tradicionais das comunidades e os saberes acadêmicos, ampliando o aprendizado coletivo.

A educação do campo é um processo educativo que visa integrar os saberes tradicionais e as práticas culturais das populações rurais ao currículo escolar. Ela promove uma formação que contribui para o desenvolvimento do conhecimento local e fortalece a identidade cultural dos discentes. Este tipo de educação é construído de maneira participativa, envolvendo ativamente a comunidade na gestão escolar e na definição dos conteúdos e metodologias de ensino.

Nesse sentido, manter viva a memória comunitária é uma forma de promover uma educação que dialogue com as histórias e experiências dos assentados, garantindo que o currículo escolar seja construído de forma participativa e contextualizada, de modo a fortalecer o sentimento de pertencimento e a identidade coletiva dos sujeitos do campo. Essa abordagem permite que a escola se torne um espaço de reafirmação dos saberes locais, contribuindo para a valorização das tradições e modos de vida dos assentamentos.

Para Molina (2017), uma das principais funções da Educação do Campo é assegurar que os conhecimentos e práticas dos sujeitos do campo sejam reconhecidos como legítimos, promovendo a emancipação social e o fortalecimento da autonomia das comunidades. Assim, a memória viva não é apenas um elemento de preservação histórica, mas também uma ferramenta de resistência e empoderamento, que permite às comunidades enfrentar as pressões externas e se afirmar enquanto sujeitos autônomos e protagonistas de sua própria história.

Após uma análise criteriosa dos conceitos sobre memória viva e sua relação com a preservação dos saberes locais como alicerce para a construção de comunidades fortes nos assentamentos rurais, no próximo capítulo consideraremos se a escola do Assentamento Acoci tem cumprido esse papel. Investigaremos como esse espaço educativo se configura ou não em torno de simbologias e vivências, que o torne um ambiente de construção coletiva, de

fortalecimento da identidade e ressignificação dos espaços escolares.

2.3 EEIF Agrovila São José: espaços, simbologias e vivências

Aqui vamos discutir sobre os espaços educativos em escolas de assentamentos, incluindo a EEIF Agrovila São José, que está localizada no Assentamento Acoci. Investigar seus espaços, internos e externos e as formas de apropriação para as atividades pedagógicas e comunitárias. Mais que uma estrutura física, a escola carrega simbologias atribuídas pela comunidade, e, pode tornar-se um espaço de resistência e valorização dos saberes do campo, contribuindo para as vivências escolares que conectam estudantes, professores e famílias, integrando os desafios e as potencialidades do assentamento.

A EEIF Agrovila São José, situada no Assentamento Acoci, é uma escola de pequeno porte que reflete, em sua estrutura, os desafios enfrentados pelas instituições de ensino do campo. Conta com 05 salas de aula, uma sala para a coordenação pedagógica, uma cozinha modesta e banheiros simples. Não dispõe de espaços como biblioteca, laboratório de Ciências, laboratório de informática ou quadra poliesportiva, e o pátio escolar, localizado à frente da escola, é um espaço aberto com algumas árvores. Diante das limitações físicas, a pesquisa instigou a observar que esse ambiente é constantemente ressignificado pelos sujeitos que o compõem, sendo marcado pelo improviso pedagógico e pela criatividade. Os professores utilizam o pátio para realizar atividades, como rodas de conversa, jogos e brincadeiras, integrando o cotidiano do campo ao processo de ensino-aprendizagem.

Para discutir a estruturação de espaços na escola, é necessário primeiro compreender o que significa “espaço” nesse contexto. Bourdieu (1989) argumenta que o espaço é um local de disputas simbólicas, onde as interações e relações sociais ganham significados que extrapolam as estruturas físicas. No caso da escola do campo, essa noção se expande, pois a escola torna-se um reflexo direto da comunidade em que está inserida. A composição do espaço escolar, portanto, precisa incorporar as práticas, saberes e modos de vida da comunidade local.

Ao falar sobre a educação no campo, Arroyo (2012) aponta que a escola é também um espaço de resistência cultural, onde as práticas educativas dialogam diretamente com as condições de vida da comunidade, promovendo a construção de uma educação que valorize a diversidade e as tradições locais. De acordo com o autor, a escola no campo é o lugar onde as lutas sociais e as vivências dos sujeitos rurais se manifestam e se tornam parte do processo educativo, tornando um território de afirmação da identidade camponesa, onde os saberes locais são legitimados e integrados à formação dos estudantes.

Em uma escola situada dentro de um assentamento, o espaço escolar assume múltiplos significados e desempenha um papel fundamental no processo educativo. O espaço, enquanto território que se estende além da sala de aula, é conquistado e ressignificado, tornando-se educativo muitas vezes a partir do imprevisto, da criatividade e das relações estabelecidas entre escola e comunidade. Nesse sentido, concordamos com Brandão (2013), ao afirmar que a educação não acontece apenas na escola, mas em todos os espaços onde há interação e troca de saberes, sendo um processo contínuo e coletivo. Assim, os diferentes ambientes da comunidade podem ser utilizados para práticas pedagógicas e educativas, fortalecendo a aprendizagem e a identidade dos sujeitos envolvidos.

Essa relação entre espaço escolar e vida comunitária se concretiza por meio de práticas que extrapolam os limites físicos da escola e promovem a integração com o território dos assentamentos. Para isso, o espaço escolar é cedido para reuniões, debates e encontros comunitários, envolvendo pais, lideranças locais e demais membros da comunidade. Dessa forma, transcende o ensino formal, tornando-se um ponto de encontro e articulação social, onde as demandas coletivas são discutidas e encaminhadas de forma participativa. Além disso, essa dinâmica reforça a relação de cooperação e pertencimento entre escola e comunidade, configurando um espaço educativo ampliado, no qual os saberes e vivências comunitárias se entrelaçam ao ambiente escolar.

Os espaços e ambientes nas escolas de assentamentos, quando bem organizados e acolhedores, tornam-se agradáveis e ganham relevância no processo educativo, seja como sala de aula, oficina, horta ou outro espaço de aprendizagem. Para Freire (1996), um espaço educativo assim pode favorecer a formação de sujeitos críticos e autônomos, pois a aprendizagem ocorre na relação dialógica entre o indivíduo e o meio. Por meio de atividades que estimulam aprendizagens culturais, sociais e políticas, esses ambientes se tornam significativos para os alunos. Um exemplo disso é o pátio da escola, que promove vivências de encontros, diálogos e trocas entre estudantes, professores e comunidade.

É fundamental compreender que a escola não é apenas um espaço físico de ensino, mas um ambiente dinâmico de trocas simbólicas, onde as interações sociais e culturais moldam as vivências e os processos educativos. Nesse sentido, a construção desses espaços na educação do campo, como nos assentamentos rurais, ganha destaque, pois integra dimensões históricas, sociais e culturais que vão além do currículo formal, refletindo uma educação conectada à realidade e à identidade.

Além disso, as escolas não ensinam apenas conhecimentos acadêmicos, mas se apresentam como um local para criação coletiva de saberes, onde as práticas educativas estão

entrelaçadas com as tradições e lutas da comunidade. Conforme discute Caldart (2012), a escola no campo deve ser um espaço que respeita e valoriza as especificidades locais, integrando as vivências da comunidade ao projeto pedagógico e criando uma educação que dialogue com a cultura e o modo de vida rural. A escola se configura como um espaço de ressignificação, onde os alunos deixam de ser apenas receptores de conhecimento e se tornam agentes ativos na construção de uma educação voltada à emancipação social e ao fortalecimento da identidade cultural da comunidade.

A escola poderá transcender suas funções convencionais para se consolidar como um lugar de resistência e preservação dos saberes e memórias locais. Passando a ser vista como um espaço de vivência, onde os saberes e as experiências da comunidade são valorizados e inseridos no processo educativo. Freire (2021) afirma que a educação deve ser dialógica, promovendo uma interação contínua entre o educador, o educando e o contexto social em que estão inseridos. Ainda para Freire (2021), a escola do campo deve ser um reflexo da vida comunitária, possibilitando a troca de saberes entre gerações e reconhecendo o conhecimento que emerge das práticas cotidianas.

Arroyo (2007) destaca que a escola do campo precisa ser compreendida como parte integrante da comunidade, um espaço onde as práticas educativas são construídas a partir da realidade local. O autor ressalta que o ambiente escolar do campo deve possibilitar o resgate das memórias, tradições e lutas sociais da comunidade, transformando-se em um lugar de resistência e de idealização identitária. Isso implica uma concepção de escola que vai além das fronteiras físicas e se estende para o cotidiano da vida no campo.

Outro ponto que deve ser considerado é a forma como a escola se organiza enquanto espaço comunitário, não se limitando apenas a ser um espaço de transmissão de conhecimentos escolares formais, mas busca ser um centro irradiador de cultura e saberes populares. Segundo Caldart (2004), a escola do campo deve funcionar como um centro de debates sobre a própria vida, o trabalho e o futuro das comunidades, promovendo uma educação que ultrapassa os muros escolares, ou seja, ela deve se abrir ao diálogo com as comunidades, trazendo para dentro do currículo os desafios e as vivências cotidianas do meio rural.

Ao destacar a escola como um ambiente de resistência cultural, Arroyo (2012) ressalta a importância de conectar o processo educacional com as vivências dos sujeitos assentados, reconhecendo que a educação deve ir além da transmissão de conhecimentos formais. Para Caldart (2004), a escola do campo precisa reconhecer e respeitar os saberes populares, articulando-os com o conhecimento científico, de modo a promover uma formação integral dos discentes. Esse reconhecimento transforma a escola em um lugar de troca e idealização de

saberes, onde as tradições, lutas e histórias dos indivíduos do campo são legitimadas e integradas ao currículo.

Dessa forma, a escola se consolida como um espaço de emancipação, onde as realidades e necessidades da comunidade são o ponto de partida para a construção de práticas que respeitem e dialoguem com os modos de vida locais. Além disso, Molina (2009) destaca que a construção de uma educação que valorize as tradições locais e as lutas sociais é essencial para garantir o protagonismo dos sujeitos do campo no processo educativo. Segundo a autora, a escola do campo deve ser um espaço de construção coletiva, onde a comunidade tenha voz ativa na definição dos conteúdos e metodologias. Assim, a educação do campo se torna um instrumento de resistência e de fortalecimento das identidades do povo campestre, contribuindo para a transformação das comunidades assentadas.

Nesse sentido, a construção dos espaços escolares é simultaneamente material e simbólica, envolvendo uma reflexão sobre os saberes e práticas que devem ser priorizados. Brandão (2012) reforça essa visão ao destacar que a escola é, por excelência, um lugar de vivência coletiva. Para ele, o ambiente escolar não é neutro, eles são produtos de interações humanas e carregam consigo as marcas das relações sociais, econômicas e culturais da comunidade em que estão inseridos. Nos assentamentos rurais, isso se intensifica, já que a escola se entrelaça com a vida dos assentados, refletindo os desafios e as conquistas dos povos que ali vivem.

Na perspectiva de Brandão (2012) a escola é vista como um lugar de vivência coletiva, onde os indivíduos se encontram para partilhar experiências, saberes e práticas. Para o autor, a escola é um local não apenas para transmissão de conteúdos formais, mas um território de construção de laços sociais e de construção coletiva de conhecimento. Dessa forma, a escola se torna um lugar de convivência, onde os indivíduos são desafiados a reconhecer as diversidades e a construir, de forma coletiva, um sentido de pertencimento e de identidade, o que é particularmente relevante em comunidades rurais.

Nos assentamentos, essa visão se intensifica, pois a escola se entrelaça profundamente com a vida dos assentados, refletindo suas práticas culturais, lutas e desafios diários. Dessa maneira, a EEIF Agrovila São José tem papel central na construção de uma memória coletiva e na preservação das identidades locais, atuando como um ponto de encontro e de resistência cultural em meio às transformações sociais e econômicas. Segundo o Brandão (2012), a escola é um lugar onde as trocas culturais e simbólicas ocorrem constantemente, promovendo a socialização e a valorização das diferentes perspectivas dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

A EEIF Agrovila São José atua como um espaço de mediação entre os saberes tradicionais da comunidade do Assentamento Acoci e os conhecimentos formais da educação escolar. Em atividades realizadas no pátio, nas rodas de conversa e até mesmo nas tarefas práticas ligadas à terra, observa-se um movimento constante de construção coletiva do conhecimento, em consonância com a proposta de educação dialógica defendida por Freire (2021). Essa dinâmica revela uma escola em movimento, viva, que se transforma à medida que se conecta às realidades socioculturais dos sujeitos do campo.

Como já mencionado, a construção de espaços na escola não se limita à infraestrutura, mas envolve uma dimensão simbólica que é fundamental para a compreensão das dinâmicas educativas. Bourdieu (1989) argumenta que os espaços sociais, como a escola, são carregados de significados simbólicos que orientam as relações de poder e a construção dos saberes. No contexto da educação do campo, esses símbolos refletem as histórias de luta pela conquista da terra, a resistência cultural e o desejo de preservar os saberes ancestrais.

Nesse sentido, Bourdieu (1989) nos leva a compreender que os espaços sociais, incluindo a escola, são palcos de lutas simbólicas, onde as relações de poder são naturalizadas e perpetuadas por meio de práticas cotidianas e estruturas aparentemente neutras. No contexto da educação do campo, a materialidade e a simbologia desses espaços não apenas refletem, mas também reproduzem as relações de dominação e/ou resistência. Assim, a escola pode tanto reafirmar uma lógica dominante, que desconsidera as especificidades culturais dos povos do campo, quanto se tornar um espaço de resistência, no qual a luta pela preservação dos saberes e a afirmação identitária se tornam centrais.

Essa construção simbólica é também evidenciada por Brandão (2012), que afirma que o espaço escolar deve ser visto como um território de disputa de sentidos. Segundo o autor, a escola do campo é um lugar onde se constroem identidades, e isso ocorre não apenas através do currículo formal, mas por meio das interações cotidianas e das práticas educativas que valorizam os saberes locais. A escola, então, não é apenas um espaço para a transmissão de conteúdos, mas um lugar de produção e reprodução de cultura, de construção de subjetividades.

É importante entender a escola não apenas como um prédio físico, mas também um espaço simbólico de poder, cultura e identidade. Conforme Freire (2021), a escola deve ser um espaço de diálogo, onde as práticas educativas rompam com a ideia tradicional de transmissão de conhecimento e passem a valorizar o saber popular, tornando-se um ambiente onde se constrói o conhecimento de forma coletiva. Complementando o pensamento de Freire (2021), é fundamental que a escola atue como um espaço emancipatório, onde educadores e educandos, por meio do diálogo, possam compartilhar suas experiências e vivências, construindo juntos

conhecimentos que não só valorize o saber popular, mas também promova a conscientização crítica e a transformação social.

Essa dimensão simbólica também aparece nas reflexões de Caldart (2012), quando ela discute a escola do campo como um espaço em movimento, que se transforma continuamente em resposta às demandas da comunidade. Para Caldart, a escola no contexto rural deve ser um espaço de construção de identidades e de reafirmação cultural, funcionando como um elo entre a história da comunidade e os saberes locais. A escola, portanto, não apenas ensina, mas também preserva, fortalece e atualiza as tradições culturais dos grupos que a constituem.

Ainda conforme Bourdieu (1989), ao discutir o conceito de poder simbólico, acrescenta que as práticas educativas e os espaços escolares são moldados pelas relações de poder, sendo ao mesmo tempo influenciados pelas estruturas sociais e influenciadores dessas estruturas. No caso da educação do campo, a escola torna-se um local de contestação e resistência, onde os saberes populares e as práticas comunitárias ganham relevância e são legitimados como conhecimento.

As vivências na escola do campo são marcadas por experiências que se entrelaçam com a vida cotidiana da comunidade. Como afirma Caldart (2012), as escolas campesinas não podem ser pensadas separadas do movimento social e político que as originou. Elas surgem como resultado das lutas dos trabalhadores rurais por uma educação que respeite suas especificidades e que contribua para a sua emancipação. Assim, o cotidiano escolar deveria ser permeado por práticas que refletem as resistências e as conquistas da comunidade, tornando-se um espaço de formação crítica e de fortalecimento da identidade rural.

O dia a dia na escola, as vivências dos estudantes e da comunidade desempenham um papel central na busca de um ambiente de aprendizado significativo. No contexto da escola do campo, essas vivências se manifestam em práticas educativas que valorizam o conhecimento tradicional, as experiências diárias e as relações de trabalho, terra e cultura que caracterizam a vida rural. Nos assentamentos rurais, a escola tem um papel fundamental na articulação entre as práticas educativas e as vivências da comunidade. Para Caldart (2004), a escola do campo é também um espaço de resistência, onde se constrói um projeto educativo comprometido com as realidades sociais, políticas e culturais dos povos do campo.

Diante do exposto, os espaços da EEIF Agrovila São José não se restringem à materialidade da estrutura escolar, mas carregam simbologias que traduzem as lutas, os saberes e os modos de vida dos sujeitos do campo. A escola se consolida como um território de vivência, resistência e pertencimento, articulando as dimensões educativas formais com os saberes populares e as experiências comunitárias. Pensar a escola do campo e seus espaços significa

compreender que cada ambiente, interno ou externo, é potencialmente educativo e formador de identidades. Assim, a EEIF Agrovila São José exemplifica como a educação pode se enraizar no contexto local, promovendo uma formação integral que valoriza a cultura, a história e a realidade das comunidades assentadas.

Após discutir a escola em assentamentos como um espaço de múltiplas simbologias e vivências, onde cada ambiente escolar vai além de sua função estrutural e se torna parte do processo educativo. O próximo capítulo, traz a relação entre a educação do campo e a construção da identidade camponesa no contexto escolar do Assentamento Acoci, destacando os desafios e as potencialidades desse processo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DO ASSENTAMENTO ACOCI

Nesta seção, busca-se explorar a relação entre a educação do campo e a construção da identidade dos camponeses no contexto escolar do Assentamento Acoci. Serão analisadas as práticas educativas desenvolvidas em escolas de assentamentos, com ênfase nos saberes coletivamente construídos, especialmente na EEIF Agrovila São José, situada no Assentamento Acoci, que se consolida como espaço de fortalecimento da identidade camponesa. Em seguida, abordaremos a efetivação das políticas curriculares voltadas à educação do campo, refletindo sobre os desafios e conquistas na adaptação às realidades e necessidades das comunidades assentadas.

Por fim, esta seção busca evidenciar os saberes construídos pelos professores que atuam em escolas de assentamentos rurais, reconhecendo suas trajetórias como elementos centrais na consolidação de uma Educação do Campo contextualizada. Ao refletir sobre os desafios enfrentados e as possibilidades construídas no cotidiano escolar, reafirma-se o papel desses docentes na promoção de uma formação crítica e emancipatória, enraizada na realidade e na cultura das comunidades camponesas.

No contexto da Educação do Campo, essa perspectiva ganha relevância ao valorizar a identidade e a cultura local, para contribuir com a formação de estudantes como agentes críticos e atuantes em suas comunidades. Na perspectiva de Freire (1996), a educação deve ser um ato libertador, possibilitando que os sujeitos compreendam sua realidade de forma crítica e atuem na transformação social. Assim, a valorização dos saberes do campo não apenas fortalece a identidade camponesa, mas também promove a autonomia e a conscientização dos estudantes sobre seu papel na construção de uma sociedade mais justa.

A relação entre a educação do campo e a construção da identidade camponesa discutida a partir do contexto escolar é primordial para entender os desafios e as potencialidades presentes na implementação de uma educação voltada para os assentamentos rurais e suas particularidades, incluindo o Assentamento Acoci. Nesse sentido, a educação do campo configura-se como uma resposta aos anseios das populações camponesas por uma formação que reconheça suas singularidades e contribua com o desenvolvimento de suas comunidades, promovendo um ensino alinhado às suas realidades socioculturais e econômicas.

A educação do campo revela-se potencialmente enriquecedora quando está alinhada às necessidades e peculiaridades de seu povo. No contexto do Assentamento Acoci, ainda há muitos desafios a serem superados, principalmente no que se refere à formação docente e à

garantia de recursos adequados para a efetivação de uma educação que seja transformadora. É imprescindível que as políticas públicas avancem no sentido de consolidar a educação do campo como um direito fundamental das populações rurais, assegurando-lhes uma formação que dialogue com suas realidades e contribua para o desenvolvimento de suas comunidades.

Dando continuidade à discussão sobre a educação do campo e sua relação com a construção da identidade camponesa no contexto escolar do Assentamento Acoci, adentraremos agora a próxima temática. Nesse próximo eixo, serão exploradas as metodologias, experiências e desafios que permeiam o ensino nesses espaços, evidenciando como as práticas educativas dialogam com a realidade dos assentamentos e contribuem para a formação dos sujeitos do campo.

3.1 O currículo das escolas do campo, as práticas educativas e a identidade camponesa

A construção do currículo na Educação do Campo deve considerar as especificidades socioculturais e históricas das comunidades camponesas, valorizando seus saberes e modos de vida. Contudo, esse processo enfrenta desafios decorrentes da predominância de um modelo educacional urbano e padronizado, que frequentemente desconsidera a realidade dos povos do campo. Diante disso, discutiremos aqui a relação entre o currículo escolar, a identidade camponesa e as práticas educativas desenvolvidas em assentamentos rurais, analisando os avanços e desafios na construção de uma educação contextualizada.

De acordo com Bourdieu (1989) a escola reflete e reproduz relações de poder, frequentemente impondo hábitos urbanos e desconsiderando as práticas culturais de determinados grupos sociais. No contexto rural, essa imposição se manifesta na negligência aos saberes locais, privilegiando conteúdos e metodologias alheios à realidade camponesa. Assim, a elaboração de um currículo alinhado à identidade camponesa demanda a superação de desafios estruturais e ideológicos, garantindo a valorização dos conhecimentos e vivências das comunidades do campo.

No município de Campos Sales, a imposição de um currículo unificado para todas as escolas municipais desconsidera as especificidades da educação do campo, resultando em um distanciamento entre os conteúdos trabalhados e a realidade dos estudantes do Assentamento Acoci. Esse modelo curricular, refletido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, compromete a relação entre o ensino e a vivência local, dificultando a valorização dos saberes, práticas e tradições camponesas. Para enfrentar esse desafio, é fundamental que a construção curricular ocorra por meio de um diálogo contínuo entre escola e comunidade, garantindo uma

educação verdadeiramente contextualizada, que fortaleça a identidade camponesa e promova a inclusão dos conhecimentos locais no processo educativo.

Para superar a imposição de um modelo curricular urbano nas escolas do campo, é fundamental que a escola promova um currículo interdisciplinar, que relacione teoria e prática, permitindo que os estudantes compreendam os fenômenos científicos a partir de sua própria vivência. Brandão (2012) enfatiza que a educação deve ser um processo coletivo, no qual os educandos participam ativamente da construção do conhecimento, o que reforça a importância de metodologias que integrem a cultura camponesa ao aprendizado formal.

Na percepção de Freire (1996), ao discutir a educação como prática de liberdade, destaca que a escola deve dialogar com a realidade dos educandos, possibilitando que o conhecimento acadêmico se entrelace com os saberes populares. No contexto da Educação do Campo, esse princípio implica a necessidade de um currículo que respeite e fortaleça a identidade camponesa, promovendo uma formação que não apenas reconheça as práticas produtivas e culturais do campo, mas também as insira na dinâmica pedagógica.

Autores como Arroyo (2017) e Caldart (2012) têm discutido amplamente a importância de um currículo contextualizado para as escolas do campo, ressaltando que a desconexão entre o currículo formal e as realidades locais gera uma série de limitações no processo de ensino-aprendizagem. Essa adaptação curricular demanda criatividade e esforço por parte dos docentes, que se veem desafiados a equilibrar as exigências do currículo proposto com as necessidades formativas dos alunos do campo.

Nesse cenário, a escola situada em assentamentos rurais enfrenta dificuldades para conciliar as diretrizes curriculares municipais com as vivências locais, sendo desafiada a buscar estratégias que valorizem os saberes comunitários e a identidade camponesa, ainda que dentro de limitações estruturais e pedagógicas. Apesar desses desafios, é possível promover avanços graduais na construção de uma educação mais inclusiva e socialmente justa, ao reconhecer e valorizar as culturas e os conhecimentos dos povos assentados.

Um dos principais desafios curriculares é romper com a lógica de exclusão e discriminação que historicamente marcou a educação rural no Brasil. Rossato e Praxedes (2015) apontam que o modelo tradicional de ensino rural desconsidera os modos de vida dos povos do campo, contribuindo para a desvalorização de seus saberes e fomentando processos de migração e exclusão social. Esse cenário, torna essencial que as políticas curriculares em escolas de assentamentos sejam formuladas de maneira participativa, envolvendo as comunidades na construção de um currículo que legitime suas práticas culturais e sociais. No entanto, essa construção ainda enfrenta desafios para sua efetivação.

Nessa perspectiva, um currículo voltado para as realidades do campo implica não apenas na adaptação de conteúdos, mas também na valorização dos saberes locais e na inclusão das vivências dos alunos como parte essencial do processo educativo. Arroyo (2007) destaca que uma educação que acolhe a cultura e as práticas do campo fortalece a identidade dos estudantes e fomenta uma consciência crítica, incentivando-os a atuar em suas comunidades. Para isso, é fundamental que a escola se configure como um espaço de diálogo e troca, em que os conhecimentos trazidos pelos estudantes e suas famílias sejam reconhecidos e valorizados.

A efetivação de um currículo que contemple as realidades do campo é essencial para que as escolas em assentamentos possam superar os desafios e potencializar suas conquistas. Assim, Caldart (2012) defende a criação de currículos que considerem a pluralidade do campo e que promovam uma educação emancipadora, em que os estudantes possam se reconhecer como sujeitos históricos e ativos em suas comunidades. Essa perspectiva exige uma construção curricular coletiva, que dialogue com as demandas sociais, econômicas e culturais do campo, fortalecendo práticas pedagógicas que articulem saberes locais e universais.

A implementação de um currículo contextualizado para a educação do campo enfrenta desafios estruturais significativos, especialmente em relação à falta de recursos, à escassez de materiais didáticos específicos para o contexto rural e à ausência de formação adequada para os educadores. A carência de infraestrutura adequada e de insumos pedagógicos voltados para a realidade camponesa dificulta a aplicação de metodologias que integrem os saberes locais ao ensino formal. Caso essas dificuldades não sejam superadas, a escola enfrentará barreiras para atender às demandas do currículo, comprometendo sua efetivação plena.

O currículo das escolas do campo desempenha um papel central na valorização da identidade camponesa, podendo contribuir para a permanência dos sujeitos no campo e para o fortalecimento de suas práticas culturais. No entanto, sua efetivação enfrenta desafios, como a resistência à implementação de políticas específicas, a formação docente inadequada e a falta de investimentos em infraestrutura.

A identidade, entendida como o conjunto de características e traços próprios de um indivíduo ou comunidade, é socialmente construída e orienta escolhas políticas de grupos humanos. De acordo com Chartier (1990), sua construção está intrinsecamente ligada às relações de poder, pois aqueles que detêm o poder de representar também influenciam a apropriação dos bens simbólicos e materiais. Logo, ocorrem disputas de representações, onde a identidade não se restringe à dominação, mas também se afirmar como resistência. No contexto camponês, essa identidade é forjada por experiências coletivas, saberes ancestrais e relações de trabalho, fortalecendo o vínculo dos sujeitos com o território e a cultura local.

A identidade camponesa está ligada à luta pela terra, um espaço em disputa que molda as relações sociais e culturais. Esse processo varia conforme as experiências individuais, e as ações nos assentamentos são essenciais para sua construção. Segundo Silva (2014), a identidade é dinâmica, relacional e socialmente construída, variando conforme os contextos e relações de poder. Ao afirmar novos valores políticos e culturais, os camponeses ressignificam sua existência e fortalecem sua identidade coletiva.

O assentamento Acoci se configura como um movimento sociocultural que se forma ao longo da construção de sua própria identidade. As pessoas assentadas inicialmente, perderam parte de sua identidade quando passaram por um processo de desterritorialização, no entanto, ao levarem consigo sua cultura anterior, iniciam a construção de uma nova identidade fundamentada na organização do assentamento. No caso dos assentamentos rurais, a identidade é moldada pelas vivências, que se constroem por meio das relações sociais, da cultura e através do trabalho.

A terra, como principal meio de produção, base da dignidade humana é também território para se estabelecer uma cultura, bem como um espaço de disputa territorial, cultural, pois o camponês divide seu território com a cultura hegemônica e transforma, dessa forma, seu local de vida em um campo de disputa e afirmação de identidade entre o campesinato e o agronegócio.

A identidade camponesa se faz em oposição à identidade da agricultura capitalista, pois concebe a terra, o trabalho e a cultura do campo sob um olhar diferente. Enquanto sob a lógica do capital o campo é determinado pelo aspecto econômico, visto apenas como espaço de produção, de negócio, a identidade camponesa compreende o campo como espaço vivido, com seus sujeitos e suas tradições, espaço de cultura, de produção da vida, de democratização das relações sociais, de solidariedade, de justiça social (Correia; Batista; Brito, 2011, p. 05).

Nesse sentido, acreditamos que ser camponês é lutar pela afirmação de sua identidade, por um espaço em que se possa morar, trabalhar, estudar. Embora existam avanços nas diretrizes curriculares, ainda há um longo caminho para consolidar uma educação verdadeiramente contextualizada. A superação desses desafios exige um compromisso coletivo entre educadores, gestores e comunidades, de modo a transformar a escola do campo em um espaço que reconheça e fortaleça a identidade camponesa, promovendo uma educação crítica e emancipatória.

A execução do currículo na escola do campo enfrenta grandes desafios, incluindo a formação dos professores. Muitos docentes que atuam nesse contexto não possuem preparo específico para lidar com as particularidades da educação rural, o que os leva a reproduzir práticas pedagógicas mais alinhadas à realidade urbana. Caldart (2012) ressalta que a formação

docente deve considerar as especificidades da educação do campo, promovendo um ensino que dialogue com a realidade sociocultural e econômica das comunidades rurais. No entanto, a falta dessa formação adequada compromete a adaptação do currículo, dificultando a inserção dos saberes locais e das experiências dos estudantes no processo educativo.

A partir dessa condição Arroyo (2017) destaca que as comunidades rurais possuem uma memória coletiva e uma riqueza cultural que podem ser incorporadas ao currículo escolar, mesmo que de maneira informal. Algumas escolas, situadas em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) desenvolvem projetos pedagógicos que buscam integrar a educação formal às realidades e necessidades do campo, promovendo a valorização da cultura camponesa e a formação crítica dos estudantes. Essas iniciativas incluem a preservação ambiental, como o projeto "Protegendo as Águas do Pampa" no Rio Grande do Sul, que visa à recuperação de nascentes e fontes, e o resgate da história local, exemplificado pela Escola de Ensino Médio do Assentamento Contestado em Santa Catarina, que realizou pesquisas sobre a luta das famílias assentadas.

Além disso, projetos voltados para a soberania alimentar, como o "Crianças Construindo a Soberania Alimentar" no Ceará, utilizam hortas pedagógicas para ensinar agroecologia e sustentabilidade. Essas práticas educativas refletem o compromisso das escolas do MST em promover uma educação contextualizada, que fortalece a identidade camponesa e contribui para o desenvolvimento integral das comunidades rurais. Além dos projetos mencionados, as escolas dos assentamentos do (MST) desenvolvem iniciativas que resgatam e valorizam as tradições locais, como festas comunitárias, práticas agrícolas e oficinas artesanais.

Essas atividades proporcionam aos alunos e alunas a oportunidade de vivenciarem práticas que reafirmam sua cultura e fortalecem os laços comunitários. As escolas em assentamentos rurais, a partir das práticas educativas desenvolvidas nesses espaços, podem desempenhar um papel fundamental na construção de saberes que dialogam com as necessidades das comunidades em que estão inseridas, possibilitando gerar reflexões sobre a educação do campo, respeitar os saberes locais, as práticas de vida e o contexto cultural dos alunos e suas famílias. Conforme aponta Caldart (2011), a educação no campo não pode ser vista de maneira descolada da realidade socioeconômica e cultural das comunidades camponesas. Pelo contrário, ela deve emergir dessa realidade, reconhecendo o protagonismo dos sujeitos do campo na construção do conhecimento.

Como defende Freire (1996), a prática educativa deve partir da realidade concreta dos educandos, promovendo uma educação emancipadora, que valorize suas histórias e suas lutas. Nesse sentido, os docentes não se limitam ao ensino dos conteúdos formais, mas se tornam

mediadores de um processo de construção coletiva do conhecimento, no qual as práticas educativas se alinham aos valores e à cultura do povo assentado. Assim, a escola deixa de ser um espaço isolado e se transforma em um local de diálogo, de escuta e de troca de saberes, fortalecendo o vínculo entre o ambiente escolar e a comunidade.

As práticas educativas desenvolvidas nas escolas dos assentamentos cumprem um papel central na valorização dos saberes locais e no fortalecimento das identidades camponesas. Esses espaços escolares não apenas transmitem conhecimentos sistematizados, mas também se tornam lugares de convivência, onde se constroem saberes em diálogo com o território e com a vida das famílias assentadas. Dessa forma, a escola do campo se configura como um espaço educativo ampliado, no qual o currículo, ao ser vivenciado por meio das práticas cotidianas, pode promover o reconhecimento da cultura local e a formação crítica dos sujeitos.

Nesse contexto, é fundamental destacar o papel dos professores e professoras na efetivação de uma educação do campo comprometida com a realidade local. Além disso, é necessário investir na formação continuada desses profissionais, como propõe Arroyo (2007), para que possam desenvolver práticas pedagógicas que integrem os saberes locais e promovam uma educação crítica e transformadora. Uma formação docente voltada para a educação do campo é essencial para que os professores possam trabalhar com metodologias que valorizem as vivências dos alunos e promovam uma educação contextualizada.

Portanto, a efetivação das políticas curriculares nas escolas de assentamentos rurais, incluindo a EEIF Agrovila São José, apesar dos desafios impostos para a construção e efetivação de um currículo voltado para a educação do campo, tem resultado em conquistas significativas, especificamente no fortalecimento da identidade comunitária e na valorização dos saberes locais. Conforme afirma Arroyo (2017), só assim será possível construir uma educação que contribua para a transformação social e a emancipação dos sujeitos do campo, promovendo uma escola que dialogue com a realidade camponesa e reforce a autonomia das comunidades na construção de seu próprio projeto educativo.

Dando continuidade à discussão sobre a educação do campo e sua importância para o fortalecimento da identidade camponesa, adentraremos agora a próxima temática. Neste eixo, serão abordados as experiências, os saberes e os desafios enfrentados pelos professores e professoras que atuam em escolas de assentamentos rurais, fortalecendo o compromisso com uma educação que respeita e valoriza as especificidades do campo.

3.2 Saberes Docentes e Educação do Campo: desafios e possibilidades nos assentamentos rurais

A valorização dos saberes docentes nas escolas de assentamentos rurais constitui um aspecto fundamental da Educação do Campo. Este capítulo analisa como esses saberes são construídos e mobilizados por professores e professoras que atuam em contextos de assentamento, considerando os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as possibilidades que emergem da articulação entre escola, comunidade e cultura camponesa. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas nesses territórios, busca-se evidenciar como a docência do campo pode contribuir para uma educação contextualizada, crítica e socialmente comprometida com a valorização da identidade rural e com a transformação das realidades locais.

Essa articulação entre escola e comunidade também é enfatizada por Caldart (2004), que aponta a importância da educação do campo como uma estratégia de resistência e transformação social. Segundo a autora, a escola no campo deve ser um espaço de formação integral, que considere as dimensões culturais, sociais e políticas das comunidades rurais. Os professores, ao assumirem uma postura crítica e engajada, contribuem para uma educação que não apenas transmite conteúdos, mas que também promove a consciência crítica dos estudantes sobre sua própria realidade. Com isso, o processo educativo nos assentamentos rurais se torna um instrumento de fortalecimento das identidades locais, possibilitando que as novas gerações reconheçam e valorizem sua história e seu papel na sociedade.

Repensar a escola de Assentamentos é essencial para construir uma proposta curricular que tenha sentido e relevância para a vida das crianças e jovens da comunidade. Essa proposta deve integrar os saberes populares ao conhecimento científico, garantindo que as demandas específicas do campo sejam reconhecidas e valorizadas no processo educativo. Conforme destaca Freire (1996), uma educação verdadeiramente transformadora deve estabelecer o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua formação e de suas realidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No contexto de assentamentos os conhecimentos se manifestam de diversas formas, como cuidar da terra, plantar e colher, receitas de comidas típicas, simpatias, crenças e rezas, tal como destaca Brandão (2013), a educação não se limita à escola, é um processo contínuo que acontece no cotidiano e na troca de saberes entre as pessoas, reforçando a importância desses conhecimentos no fortalecimento das tradições e na construção de uma sociedade mais

autônoma e consciente. Esses saberes representam o conhecimento transmitido de geração em geração, muitas vezes passado informalmente para os jovens, fortalecendo os laços comunitários e preservando a identidade cultural.

A escola deve ser um espaço onde a teoria e a prática se encontram, possibilitando aos alunos relacionar os conteúdos formais com as atividades que desempenham em suas próprias vivências. Logo, Caldart (2011) afirma que a escola no campo deve ser um local de produção de conhecimento que leve em consideração a vivência dos sujeitos e suas experiências cotidianas, o que se concretiza em atividades comunitárias como as tradições locais, o artesanato, a culinária, a religiosidade e a agricultura. Essas práticas não apenas fortalecem o vínculo entre a escola e a comunidade, mas também possibilitam que os estudantes percebam o conhecimento escolar como algo aplicável e relevante para sua realidade enquanto integrantes do assentamento.

A educação do campo deve estar profundamente conectada à realidade das comunidades rurais, promovendo um processo educativo que valorize os saberes locais e dialogue com as vivências dos sujeitos. Freire (1996) enfatiza que o conhecimento só adquire sentido quando vinculado à prática, permitindo uma compreensão crítica do mundo e possibilitando sua transformação. Essa concepção de educação libertadora converge com as ideias de Caldart (2011), que defende a escola no campo como um espaço de produção de conhecimento enraizado na cultura e na vida cotidiana dos sujeitos, rompendo com modelos pedagógicos que desconsideram as especificidades do meio rural.

Brandão (2013) amplia essa perspectiva ao afirmar que a educação não se limita ao espaço escolar, mas se configura como um processo contínuo e coletivo, construído na troca de saberes entre as pessoas no cotidiano. Essa visão dialoga com Arroyo (2007), que destaca a educação do campo como uma ferramenta de resistência e fortalecimento das identidades locais, permitindo que os sujeitos camponeses se reconheçam como protagonistas da construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a escola do Assentamento Acoci deve representar um espaço de articulação entre os saberes populares e o conhecimento científico, configurando-se como um ambiente em constante construção, no qual a identidade camponesa se fortalece por meio da participação ativa da comunidade no processo educativo.

A educação do campo vai além da transmissão de conteúdos formais, assumindo um papel fundamental na construção da autonomia das comunidades. Conforme afirmado por Molina (2009), a educação do campo deve promover a autonomia das comunidades, incentivando a participação ativa de todos os sujeitos envolvidos, desde a definição do currículo até a realização das práticas pedagógicas. A educação torna-se um processo emancipatório, que

busca formar sujeitos críticos, emancipados e conectados à sua terra e à sua cultura.

No Assentamento Acoci, a escola busca construir um ensino que valorize os saberes locais e incentive a participação da comunidade nas decisões escolares, ainda que enfrente desafios para efetivar plenamente essa proposta. A construção coletiva do conhecimento deve acontecer por meio de práticas pedagógicas que articulam a teoria e a vivência camponesa, fortalecendo a identidade camponesa dos estudantes e reafirmando a escola como um espaço de pertencimento e resistência. Dessa forma, a educação no assentamento tem que formar indivíduos para o mundo do trabalho, mas também deve preparar para que sejam sujeitos críticos, comprometidos com a valorização da terra, da cultura local e da luta por direitos.

Considerando a emancipação das populações camponesas, a educação do campo deve promover uma formação crítica e dialógica com as necessidades concretas dessas comunidades. Assim, Segundo Caldart (2011), a educação do campo deve estar vinculada ao projeto de emancipação das populações do campo, propondo uma formação crítica que dialogue com as necessidades concretas dessas comunidades. As práticas educativas no contexto escolar de assentamentos rurais têm se desenvolvido de forma a integrar os alunos e suas famílias ao processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo o território como um espaço de vivência e conhecimento.

Nessa mesma linha Segundo Arroyo (2007), as práticas educativas no campo devem ser vistas como parte de um processo mais amplo de transformação social, no qual a educação assume um papel fundamental na construção de uma nova forma de vida, pautada pela valorização da terra e pela construção de uma identidade camponesa. Fica visível nas atividades educativas que buscam a aproximação entre a escola e a comunidade, a promoção e ao mesmo tempo o envolvimento direto das famílias nas decisões educacionais e no cotidiano escolar. Reforçando a importância da participação coletiva como elemento essencial para a construção de uma educação transformadora e integrada à realidade dos assentados.

Diante desse contexto, partimos do entendimento de que as práticas educativas estão profundamente vinculadas a uma ideologia que visa à conscientização dos sujeitos em ações e relações emancipatórias, baseadas nas experiências, convivência, hábitos e cultura dos indivíduos. Desse modo, essas práticas são vivenciadas para que o sujeito possa aprender e ensinar simultaneamente, construindo os novos saberes. Assim, Freire (2021) aborda a prática educativa como um caminho para a autonomia e a libertação dos sujeitos. Promovendo uma educação crítica que incentiva o indivíduo a questionar e transformar sua realidade social.

Nessa perspectiva, as práticas educativas devem ser construídas com base no envolvimento da comunidade escolar e na integração dos conhecimentos formais com os

saberes práticos e cotidianos dos alunos. Segundo Arroyo (2007), a educação do campo deve garantir que o conhecimento formal se articule com a realidade vivida pelos sujeitos do campo, de forma que a escola se torne um espaço de valorização do trabalho agrícola e da vida no meio rural. Promovendo, a partir desses espaços uma educação contextualizada que fortaleça a identidade cultural e as práticas comunitárias.

A valorização das festas populares, das tradições e dos costumes em comunidades como o assentamento Acoci devem ser incorporadas ao currículo escolar, podendo proporcionar aos alunos uma formação que respeita e fortaleça suas raízes culturais. De acordo com Molina (2009), a educação no campo deve ser vista como um instrumento de resistência cultural, possibilitando que as comunidades camponesas reafirmem sua identidade e seus valores.

Assim, ao preservar os saberes tradicionais, a educação no campo também promove a construção de uma consciência crítica acerca das práticas culturais locais. Nessa perspectiva, Caldart (2004) reforça que o currículo escolar precisa ser flexível e dialogar com as práticas culturais e sociais das comunidades, valorizando não apenas os conhecimentos científicos, mas também as experiências e os saberes populares. Esse diálogo possibilita que a escola do campo se torne um espaço de resistência e de reafirmação identitária, onde os alunos não apenas aprendem, mas também se reconhecem como parte de uma história coletiva, fortalecendo seu vínculo com o território e com suas tradições.

Dessa forma, a incorporação das festividades, dos rituais e dos modos de vida na proposta pedagógica contribui para a formação integral do sujeito, resgatando e legitimando as práticas culturais da comunidade. Esse movimento pedagógico é fundamentado na valorização dos saberes locais, que, segundo Brandão (2013), compreendem a educação como um processo contínuo e coletivo, permeado pelas trocas de experiências e pela valorização da vida cotidiana. A partir dessa perspectiva, a escola passa a ser um espaço de resistência cultural, permitindo que os sujeitos se reconheçam e se apropriem de suas histórias.

Essa valorização também é defendida por Freire (1996), ao afirmar que a educação deve ser um processo de diálogo entre saberes, no qual os conhecimentos teóricos e práticos são articulados para fomentar a criticidade e a autonomia dos educandos. Ao incorporar elementos da cultura camponesa na proposta pedagógica, a escola contribui para a construção de uma educação independente. Nesse sentido, como afirma Arroyo (2007), a escola se torna um espaço vivo de produção de significados e de fortalecimento das identidades camponesas, fortalecendo a conexão entre educação e vida comunitária.

As escolas localizadas em assentamentos rurais não podem se limitar a transmissão de conhecimentos abstratos, mas buscar aplicá-los no cotidiano dos alunos. A articulação entre o

saber teórico e o saber prático, segundo Freire (1996), é essencial para a construção de uma educação emancipatória, que forme sujeitos críticos e capazes de transformar suas realidades. Essa perspectiva pode refletir no incentivo ao protagonismo dos estudantes, que são estimulados a participar ativamente das atividades escolares, a propor soluções para os desafios da comunidade e a desenvolver um senso de responsabilidade social e ambiental.

Complementando essa discussão, Brandão (2013) propõe que a educação deve ser entendida como um processo contínuo e coletivo, em que o aprendizado ocorre não apenas dentro da escola, mas em todas as dimensões da vida social. Para ele, a prática educativa precisa ser baseada na troca de saberes entre educadores e educandos, rompendo com a lógica unilateral da transmissão de conhecimento. Dessa forma, o protagonismo estudantil é reforçado, para que os alunos não sejam vistos como meros receptores passivos, mas como coautores do processo educativo, contribuindo com seus conhecimentos e experiências na construção de soluções para problemas reais da comunidade.

Esse pensamento amplia o entendimento de educação, valorizando tanto o conhecimento sistematizado quanto o saber construído nas relações e vivências cotidianas, o que fortalece o vínculo dos estudantes à realidade na qual estão inseridos e estimula o desenvolvimento de um senso crítico e transformador. Sob a perspectiva de Brandão (2013), essa valorização do saber construído nas vivências cotidianas possibilita que a educação se torne um processo de fortalecimento da identidade cultural e de autonomia dos sujeitos.

A falta de recursos materiais e de formação específica para os professores são obstáculos que ainda dificultam a plena implementação de uma educação do campo de qualidade. Segundo Caldart (2004), a formação de educadores voltados para o campo é um dos principais desafios para consolidar a Educação do Campo como uma política pública efetiva, uma vez que exige não apenas a capacitação técnica, mas também a construção de um compromisso político e social com as comunidades camponesas.

Nesse contexto, é necessário que as políticas públicas garantam os recursos e o apoio necessários para que a educação do campo se consolide integralmente e se afirme como um direito fundamental para as populações rurais. Dessa forma, reafirma-se a educação do campo como um direito fundamental, essencial para a equidade educacional e para o fortalecimento das comunidades camponesas.

Os professores e professoras das escolas de assentamentos desempenham um papel essencial na educação e no desenvolvimento de crianças, jovens e adultos nas comunidades em que atuam. Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza que o ensino deve partir da realidade dos educandos, respeitando seus saberes e experiências, para que a aprendizagem tenha significado

e contribua para a transformação social. Nesse sentido, como foi abordado anteriormente, ter uma política de formação continuada para estes profissionais é condição para a melhoria constante da educação no ambiente campesino.

Em suas atuações, os docentes mobilizam saberes acadêmicos, incluindo também as experiências de vida, as interações com a comunidade e o contexto socioeconômico em que está inserido. De acordo com Tardif (2014), os saberes dos professores são plurais, provenientes de diferentes fontes e vivências. Eles incluem, além do conhecimento acadêmico e pedagógico, o conhecimento experiencial, que emerge das práticas cotidianas.

Tardif (2014) acrescenta que os saberes docentes não são estáticos, são dinâmicos e estão em constante transformação, à medida que o professor interage com seu meio social e profissional. No caso dos assentamentos, essa construção se torna ainda mais complexa, pois envolve a valorização e ressignificação dos saberes locais, possibilitando um processo educativo que integra os conhecimentos comunitários ao currículo formal. Assim, o docente assume o papel de interlocutor entre o conhecimento escolar e as vivências comunitárias, e assim deve promover um diálogo entre ambos.

A educação no campo, como apontado por Arroyo (2012), é marcada por uma dialética entre a tradição e a inovação. Os professores encontram-se em um espaço de construção contínua, onde os saberes locais e comunitários devem dialogar com as exigências curriculares e as políticas educacionais mais amplas. Essa perspectiva está em conformidade com as reflexões de Freire (2021), que defende a educação como um processo de transformação, no qual o educador e o educando constroem o conhecimento em conjunto, a partir de suas realidades concretas.

Nesse processo, faz-se necessário considerar as trajetórias dos professores nos assentamentos, marcadas por vivências que entrelaçam suas experiências pessoais e profissionais ao contexto comunitário. Inseridos em um ambiente onde constroem as suas práticas a partir da interação com os assentados, dão origem ao saber contextualizado e singular. Assim, Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são formados por um conjunto de conhecimentos provenientes da formação acadêmica, mas, principalmente, das interações e experiências que os professores vivenciam em seu cotidiano. No contexto dos assentamentos, esses saberes são ampliados pela troca contínua entre escola e comunidade, onde os docentes atuam como mediadores e aprendizes dos conhecimentos locais.

Segundo Libâneo (2013), a prática pedagógica dos professores é influenciada pelas condições sociais e institucionais nas quais estão inseridos. Nas escolas de assentamentos rurais, essa prática reflete o esforço coletivo de comunidades em constante desenvolvimento, onde a

escola não se limita a ser um lugar de instrução, mas se torna um lugar de pertencimento e fortalecimento dos laços comunitários.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2013), diz que a escola é um espaço social, uma organização que reflete as relações sociais mais amplas e reproduz as contradições presentes na sociedade. Nesse sentido, nas escolas de assentamentos rurais, a prática pedagógica dos docentes é atravessada não apenas por desafios estruturais, mas também pela necessidade de articular o currículo escolar às necessidades comuns a todos os alunos. Isso implica em um trabalho constante de mediação, em que os professores buscam conciliar a exigência formal da educação com a valorização das condutas e conhecimentos locais.

Complementando esse pensamento, Freire (1996) enfatiza a importância de uma postura crítica e reflexiva dos educadores, argumentando que o processo educativo deve ser dialógico e centrado na realidade dos educandos. Essa interação permite que o conhecimento seja contextualizado, de modo que a escola se torna um espaço de reflexão sobre as condições de vida dos estudantes e de suas comunidades. Assim, o ato de educar se transforma em uma prática de liberdade e emancipação, em que o aprendizado não apenas se adapta ao contexto sociocultural, mas também o questiona e o transforma.

Em conformidade com essa visão, Brandão (2013) enfatiza que a educação é um processo coletivo e contínuo, e que a atuação dos professores em áreas rurais necessita de uma compreensão ampla das relações sociais e culturais. Ao longo de suas trajetórias, os educadores se deparam com desafios basilares, como a falta de recursos e políticas públicas adequadas, mas encontram na comunidade camponesa um espaço de aprendizado e fortalecimento mútuo. Isso reforça o papel dos professores como agentes que integram o saber acadêmico ao saber comunitário, legitimando as atividades desenvolvidas e as vivências dos sujeitos do campo.

É válido considerar na construção desses saberes todas as dificuldades enfrentadas historicamente pelos professores, principalmente no que diz respeito à sua formação inicial e continuada. Essa formação frequentemente enfrenta lacunas, como a ausência de políticas públicas voltadas para às especificidades do campo, além da desvalorização do trabalho docente em espaços rurais. Essa formação foi negligenciada, refletindo uma visão centralizada e urbana da educação, que não contemplava as demandas e particularidades dos educadores e comunidades rurais. Essa negligência pode resultar em práticas educativas descontextualizadas e limitadas, perpetuando desigualdades e dificultando a construção de uma educação do campo que respeite e valorize as trajetórias históricas dos povos do campo.

Essa construção de saberes também dialoga com Freire (1996), para quem o conhecimento deve ser um ato de diálogo e de troca entre educadores e educandos. Assim, os

professores em assentamentos rurais, ao valorizarem as práticas culturais, as festividades e os modos de vida, contribuem para a formação integral dos sujeitos, promovendo uma educação que vai além dos muros da escola e se insere na vida da comunidade. Nesse sentido, suas trajetórias não são apenas histórias individuais, mas compõe um movimento coletivo de construção de uma educação crítica, emancipadora e contextualizada.

A efetivação das políticas educacionais no campo enfrenta desafios diversos, desde a precariedade da infraestrutura até a necessidade de formação continuada para os docentes. No entanto, conforme destacado por Molina (2017), a educação no campo deve ser vista como uma educação diferenciada, que reconhece a diversidade cultural, social e econômica das comunidades rurais. Nessa perspectiva as práticas educativas são moldadas por essa realidade, e os professores, conscientes dos desafios, buscam constantemente inovar e adaptar suas metodologias para atender às demandas locais.

Diante desse cenário, torna-se fundamental reconhecer que a formação dos professores precisa estar alinhada às especificidades do meio rural, o que exige um olhar atento às práticas educativas e ao contexto sociocultural. Como destaca Arroyo (2007), os educadores do campo precisam ser preparados para atuar em uma realidade complexa, que demanda uma compreensão ampliada dos modos de vida, dos saberes e das relações sociais próprias das comunidades rurais. Dessa forma, é possível construir uma educação que não apenas atenda às demandas curriculares, mas também respeite e promova a identidade cultural dos povos do campo, fortalecendo seu protagonismo e autonomia.

Os docentes das escolas de assentamentos rurais também enfrentam o desafio de conciliar as diretrizes curriculares estabelecidas pelas políticas municipais e estaduais com a realidade do campo. Para Caldart (2009), a educação do campo precisa ser compreendida como um espaço de resistência, onde as políticas curriculares devem ser apropriadas e ressignificadas a partir das especificidades locais. Nesse processo de ressignificação, os professores desempenham um papel fundamental, sendo agentes ativos na construção de um currículo que dialogue com a cultura e os saberes do campo.

Nesse contexto, a ressignificação do currículo escolar torna-se uma estratégia essencial para adaptar as políticas educacionais à realidade do campo. Segundo Freire (1996), não há docência sem discência, indicando que o processo educativo deve ser construído de forma dialógica e participativa, respeitando as vivências e os saberes dos educandos. Essa abordagem permite que a educação do campo seja não apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um lugar de valorização e fortalecimento das identidades rurais, ao integrar temas e práticas que fazem sentido para a realidade dos alunos.

Além disso, a flexibilidade curricular é apontada por Arroyo (2012) como uma característica indispensável para a educação no campo, pois permite que o projeto pedagógico esteja em constante construção e adaptação às demandas locais. Nesse sentido, os professores atuam como mediadores críticos, que, ao mesmo tempo em que cumprem as exigências das políticas educacionais, criam espaços para a inclusão dos saberes comunitários. Isso significa que o currículo deixa de ser um documento rígido para se tornar um campo de negociação e construção coletiva, onde a escola se torna um espaço de luta e resistência, em defesa dos direitos e da cultura dos povos do campo.

A construção dos saberes e das trajetórias dos professores e professoras é um reflexo da complexidade e da riqueza da educação do campo. Esses docentes, em suas práticas cotidianas, não se limitam a transmissão do conhecimento formal, mas criam e ressignificam saberes a partir das vivências locais, fortalecendo uma educação emancipadora e transformadora. Frente aos desafios impostos pelas políticas educacionais e pelas condições de trabalho, eles mantêm um compromisso profundo com a comunidade e com a preservação dos saberes locais, constituindo-se como vozes fundamentais na construção de uma educação que valorize o campo e suas especificidades.

Diante das discussões apresentadas, torna-se essencial compreender a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, que busca investigar a educação do campo no Assentamento Acoci e sua relação com a construção da identidade camponesa, tendo como objeto de pesquisa a EEIF Agrovila São José. No próximo capítulo, serão detalhados os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, destacando a relevância da história oral temática.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

*Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando
E acha sem saber*

Chico César

Nesta seção, apresenta-se o caminho metodológico adotado na pesquisa, descrevendo os procedimentos de coleta de dados utilizados e o percurso investigativo como um todo. Foram explicitados o problema de pesquisa, os sujeitos envolvidos, o contexto da escola onde o estudo foi realizado, bem como os aspectos que relacionam a investigação à trajetória formativa do pesquisador. Para o desenvolvimento do estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na articulação de diferentes procedimentos metodológicos, utilizados de forma complementar.

A coleta de dados foi conduzida por meio da história oral temática, com entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores da EEIF Agrovila São José, e pela análise documental de registros escolares e institucionais. A essas estratégias de produção de dados, somou-se a revisão bibliográfica, responsável por oferecer o suporte teórico-conceitual necessário à fundamentação da investigação. Os dados empíricos obtidos nas entrevistas e nos documentos foram interpretados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), o que viabilizou a identificação de categorias e a compreensão dos sentidos atribuídos à construção da identidade camponesa no Assentamento Acoci.

A pesquisa bibliográfica constituiu-se como o ponto de partida desta investigação, por oferecer o embasamento teórico necessário à análise do fenômeno estudado. Segundo Gil (2010), essa modalidade de pesquisa baseia-se em materiais já publicados como livros, artigos, dissertações e teses, e permite ao pesquisador avaliar criticamente a produção existente sobre determinado tema. No presente estudo, a revisão bibliográfica foi essencial para aprofundar a compreensão sobre a educação do campo, os saberes docentes e a construção da identidade camponesa, além de possibilitar ajustes e redimensionamentos ao longo do processo investigativo.

Além da revisão teórica, realizou-se uma análise documental, que, conforme Lakatos e Marconi (2003), constitui uma importante fonte de dados ao permitir o exame de fatos e fenômenos no seu contexto histórico e social. Essa técnica permitiu acessar documentos institucionais que guardam relação direta com o lócus da pesquisa e com o tema investigado.

O principal documento analisado foi o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Agrovila São José, referente ao ano de 2023. A leitura desse material possibilitou compreender a missão, os objetivos gerais, as metas e os princípios orientadores da prática pedagógica da instituição, bem como as formas de participação da comunidade escolar. Também foram examinados o Plano Municipal de Educação (PME – 2015), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação (PEE), além de diretrizes pedagógicas e outros documentos administrativos da escola, a fim de compreender como se estruturam as ações educacionais no contexto do Assentamento Acoci.

A história oral temática foi adotada como uma das principais estratégias metodológicas para coleta de dados empíricos. Conforme Meihy e Holanda (2015), essa abordagem se alinha às exigências acadêmicas e utiliza um roteiro temático como ferramenta qualificada para acessar as memórias, narrativas e sentidos construídos pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias. No presente estudo, a técnica foi aplicada por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e professoras da EEIF Agrovila São José, com o objetivo de captar e registrar suas memórias e percepções. O foco das entrevistas voltou-se para os desafios enfrentados na prática docente, as adaptações metodológicas adotadas e as relações estabelecidas entre o ensino escolar e a construção da identidade camponesa no Assentamento Acoci.

A análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), constituiu a técnica utilizada para interpretar os dados empíricos obtidos a partir das entrevistas e dos documentos analisados. Trata-se de um conjunto de técnicas de investigação que permite uma leitura aprofundada dos dados, organizando-os em categorias temáticas, o que facilitou a interpretação dos sentidos explícitos e implícitos nos discursos dos participantes.

Paralelamente, a pesquisa seguiu os princípios da abordagem qualitativa exploratória, conforme Gil (2008), a qual oferece flexibilidade na coleta e análise dos dados característica essencial para investigar temas complexos e multifacetados, como a educação no campo. A integração entre a história oral temática e essa abordagem metodológica contribuiu para uma análise densa e significativa, especialmente no que se refere à construção da identidade camponesa a partir das experiências docentes na EEIF Agrovila São José.

Enfim, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender como as práticas educativas e os discursos docentes na EEIF Agrovila São José se articulam ao processo de construção da identidade camponesa no Assentamento Acoci. Com base nessa compreensão e nas técnicas adotadas, delineamos o caminho metodológico percorrido. Apresentamos os passos seguidos, delimitamos o universo da pesquisa e esclarecemos as abordagens e métodos

utilizados. Além disso, detalhamos os procedimentos de coleta de dados, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Por fim, organizamos e interpretamos as informações coletadas de forma crítica e reflexiva, evidenciando os desafios e conquistas que permeiam a formação da identidade camponesa no contexto escolar.

4.1 Início da caminhada

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim, terá o que colher.*

Cora Coralina

A relação deste pesquisador com o tema “A escola e a identidade camponesa no Assentamento Acoci, entre perspectivas e contradições” teve início a partir da proximidade entre o sítio Aroeira do Norte e o Assentamento Acoci. A partir daí, atuou como professor na EEIF Ossian Alencar Araripe, que recebia estudantes oriundos das agrovilas do assentamento. Mais adiante, como professor formador da Secretaria Municipal de Educação, teve a oportunidade de acompanhar de maneira mais sistemática os processos pedagógicos e as práticas escolares desenvolvidas na EEIF Agrovila São José.

Inicialmente, a pesquisa voltava-se ao Assentamento Acoci em sua totalidade. No entanto, considerando sua ampla extensão territorial, as múltiplas possibilidades de investigação e a necessidade de acesso mais direto às informações, delimitou-se o campo de estudo à EEIF Agrovila São José. A escolha dessa instituição fundamentou-se em sua relevância no contexto do assentamento, por representar um espaço educativo inserido em uma realidade rural marcada por lutas sociais, relações comunitárias e saberes tradicionais.

A pesquisa de campo teve início em 14 de junho de 2024, quando houve a aprovação do parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Na semana seguinte ocorreu a primeira visita ao Assentamento Acoci, com o objetivo de conhecer a EEIF Agrovila São José. Na ocasião houve conversas informais com o Diretor Administrativo e com a Coordenadora Pedagógica da escola. Durante essa visita, foram realizados diálogos informais com o Diretor Administrativo e com a Coordenadora Pedagógica da escola, além da troca de contatos com os professores. Como se tratava de um momento inicial de reconhecimento do território, a permanência na escola restringiu-se a um único dia.

A segunda visita ocorreu no mês de agosto de 2024 com o intuito de agendar com os professores e professoras que iriam participar das entrevistas os dias e horários, visto que essa

escola oferecia condições físicas para a realização das escutas. Nessa ocasião, entregou-se à direção um documento formal de autorização para realização da pesquisa. Somente após o aceite institucional e o consentimento dos docentes, o cronograma de entrevistas foi efetivado. As entrevistas aconteceram nos turnos da manhã e tarde, de acordo com a disponibilidade de cada participante, foram registradas em aparelho celular e posteriormente transcritas para análise.

A escolha dos participantes ocorreu por meio de convite formal, contendo informações sobre os objetivos da pesquisa e a importância da colaboração docente para a compreensão da realidade investigada. A interação direta com os participantes possibilitou o levantamento de informações relevantes sobre as vivências docentes, os desafios enfrentados no cotidiano escolar, os saberes construídos ao longo da trajetória profissional e as estratégias adotadas nas práticas pedagógicas. Essa aproximação favoreceu a construção de um diálogo reflexivo e colaborativo, em um ambiente de confiança.

Participaram da pesquisa cinco docentes efetivos da EEIF Agrovila São José, sendo quatro mulheres e um homem, atuantes na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Como critério de inclusão, considerou-se a efetivação no quadro docente municipal e o tempo mínimo de três anos de atuação na escola. Esse momento de escuta foi essencial para responder à problematização da pesquisa e compreender as formas pelas quais a identidade camponesa se expressa no cotidiano educativo do assentamento.

A história oral temática constituiu a primeira etapa metodológica da investigação, oferecendo os relatos e trajetórias docentes como ponto de partida para compreender a escola como espaço formal de construção da identidade camponesa. Essa aproximação dialógica conduziu a uma leitura crítica das contradições entre a educação desejada e as políticas públicas implementadas. Ao enfatizar as vozes dos professores da EEIF Agrovila São José, construiu-se um olhar sensível e crítico sobre a identidade dos assentados.

As entrevistas semiestruturadas foram a principal fonte de dados deste estudo. As diferentes trajetórias dos cinco docentes participantes permitiram compreender aspectos relevantes das práticas educativas no assentamento. As entrevistas, orientadas por roteiro prévio e realizadas em ambiente presencial, foram gravadas com autorização formal e posteriormente transcritas para fins de análise.

A sistematização dos dados seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo (AC), conforme Bardin (2011), a partir das três etapas clássicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase inicial, as entrevistas gravadas foram transcritas, digitalizadas e organizadas, o que possibilitou o contato preliminar com o corpus e a definição

dos critérios de análise.

Durante a exploração do material, as ideias centrais de cada fala foram agrupadas em eixos temáticos, compondo as categorias que orientariam a análise. Já na etapa de tratamento dos resultados, os dados foram interpretados à luz dos objetivos da pesquisa, destacando sentidos, memórias e experiências. A análise propiciou uma compreensão crítica sobre o processo de construção da identidade camponesa, em diálogo com o contexto local na escola pesquisada.

Nesse percurso, o Assentamento Acoci revelou-se um espaço simbólico, onde a escola transcende suas funções formais e se configura como agente de transformação social e cultural. A trajetória do pesquisador, já evidenciada na introdução desse trabalho, nesse caso, representa não apenas uma investigação acadêmica, mas também um reencontro com memórias, raízes e processos de resistência vividos coletivamente. Ao evidenciar as manifestações da identidade camponesa, reafirmou-se o papel da escola como espaço de preservação cultural, fortalecimento comunitário e emancipação social.

4.2 A terra prometida - Universo da pesquisa

*Eu nasci naquela serra
Num ranchinho a beira-chão
Tudo cheio de buraco
A'donde a Lua faz clarão*

Tonico e Tinoco

O Assentamento Acoci, localizado em uma área rural marcada pela pobreza e pela luta do trabalhador por condições dignas de sobrevivência, é formado por um conjunto de agrovilas, cada uma com características próprias, mas que compartilham elementos comuns para fortalecer a identidade camponesa. Nesse contexto, a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Agrovila São José, foco central desta pesquisa, está inserida em um território que, para os assentados, é compreendido como uma verdadeira “terra prometida”. Essa metáfora expressa o sentimento de acolhimento e esperança que o assentamento representa, não apenas enquanto espaço de moradia e produção agrícola, mas também como ambiente de construção coletiva de saberes, identidade e pertencimento.

Nesse cenário o Assentamento Acoci carrega significados que vão além do território físico, é um espaço de resistência e transformação, onde os camponeses buscam construir uma vida digna e produtiva, sustentada por valores comunitários e tradicionais. Os assentados

preservam os saberes populares, permitindo integrar o novo ao velho, o passado com o presente, e moldar um futuro, ao tempo que a escola EEIF Agrovila São José traz para o assentamento os conhecimentos científicos, respeitando as singularidades do campo e atuando como um instrumento de autonomia, emancipação e fortalecimento da identidade camponesa.

A EEIF Agrovila São José, universo onde essa pesquisa acontece, é vista não apenas como uma instituição de educação formal, mas como um espaço de interação social e cultural que reflete as dinâmicas do assentamento Acoci e as contradições entre uma educação urbana e rural. Nesse sentido a escola é compreendida como um espaço que,

[...] pode, sim, servir para reproduzir as injustiças mas, concomitantemente, é também capaz de funcionar como instrumento de mudanças; as elites a utilizam para garantir seu poder mas, por não ser asséptica, ela também serve para enfrentá-lo, as elites controlam o sistema educacional, controlando salários, condições de trabalho, burocracia, etc., estruturando, com isso a conservação, porém, mesmo que não queira, a Educação por elas permitida contem espaços de inovação a partir das contradições sociais. (Cortella, 2011, p, 114)

A escola do Acoci, ao desempenhar um papel fundamental na mediação entre os saberes locais e os conhecimentos formais, funcionando como um laboratório de construção da identidade camponesa que dialoga com as demandas da comunidade, pode contribuir para ser esse espaço de transformação e atuar no que pode ser transformado, inovado.

Nesse sentido, buscamos, entender como os docentes percebem essa escola, por meio de entrevistas, inquirimos as práticas educativas que desenvolvem, se estão ou não, conectadas ao território, e acrescentamos a análise, as observações feitas durante as visitas à escola, onde se evidenciou a presença ativa da comunidade em atividades escolares, culturais e religiosas.

Assim, por meio da EEIF Agrovila São José, objeto de estudo desta pesquisa, foi possível observar como a educação traz contribuições para a construção de uma identidade coletiva, para o resgate de memórias e promoção do fortalecimento dos laços comunitários, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios impostos pela realidade dos assentamentos rurais. Nesse contexto, a escola desempenha uma função estratégica na legitimação dos saberes locais e na formação de sujeitos críticos, articulando práticas educativas com as demandas socioculturais da comunidade.

Nas visitas à escola e à comunidade, seja como pesquisador, professor ou como cidadão, o pesquisador percebeu que a escola representa uma oportunidade para a construção de um futuro diferente daquele vivenciado pelas gerações anteriores. Essa percepção foi reforçada por comentários recorrentes dos docentes durante as entrevistas, que destacaram o

papel da escola na abertura de novas possibilidades para as crianças e jovens do assentamento. Sua presença nesse território simboliza a esperança de que os jovens tenham acesso a uma educação que integre saberes científicos e tradições locais, promovendo uma formação que valorize e respeite suas realidades.

Para compreender a construção da identidade camponesa no Assentamento Acoci, a partir da EEIF Agrovila São José e suas relações com os saberes locais, foi fundamental conhecer o perfil dos professores e professoras que participaram das entrevistas. Todos os participantes foram identificados como Professor 01, Professor 02, Professor 03, Professor 04 e Professor 05, conforme previsto nos termos éticos da pesquisa. Garantiu-se o anonimato dos entrevistados, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Concessão de Entrevista com autorização para gravação, cujas cópias estão arquivadas nos anexos deste trabalho e também em posse dos participantes. Essa medida visa assegurar a privacidade dos docentes, em conformidade com os princípios éticos que orientam a pesquisa científica.

Licenciado em Matemática, o Professor 01 possui cinco anos de experiência na educação básica, todos vivenciados na EEIF Agrovila São José, onde iniciou sua trajetória docente. Natural da cidade de Araripina, no estado de Pernambuco, chegou ao município de Campos Sales após ser aprovado no concurso público realizado em 2018. Residente na sede do município, realiza diariamente o deslocamento até o Assentamento Acoci, o que, segundo ele, tem lhe permitido conhecer uma realidade até então distante de sua vivência urbana.

Durante a entrevista, relatou que sua infância foi marcada por experiências comuns às crianças nascidas na década de 1990 em contextos urbanos, com pouco ou nenhum contato com o meio rural. Reconhece que, antes de atuar na escola do assentamento, sequer conhecia o termo "educação do campo" e nunca havia tido contato com um assentamento rural. Porém, tem percebido diferenças entre os modos de vida da cidade e no Assentamento Acoci. *“É tudo muito diferente... as crianças daqui brincam de outras coisas, têm uma liberdade que eu não tive. Isso me faz pensar muito sobre como a escola precisa entender a realidade delas”*. Sua fala revela um processo de descoberta e ressignificação da prática docente, no qual o convívio com os estudantes do campo tem despertado novos olhares sobre o papel da escola e sobre o próprio fazer pedagógico.

Com mais de vinte anos de atuação na educação básica, a Professora 02 é efetiva do município e desenvolve seu trabalho na EEIF Agrovila São José desde o início da sua carreira. Apesar de não possuir licenciatura, sua formação no magistério (Curso Normal) e prática, revela “um saber de experiência feito”. Durante a entrevista, compartilhou que se casou muito jovem

e tornou-se mãe de três filhos, o que dificultou a continuidade dos estudos superiores, apesar das tentativas. *“Eu até tentei cursar a faculdade três vezes, mas era difícil. O transporte era pau de arara, o cansaço era grande demais pra ir e voltar todo dia.” Isso porque morava no Assentamento Acoci, chegou uma época em que, “nem energia elétrica tinha”.*

Hoje, reside na sede do município, mas mantém vínculos afetivos com o assentamento e com a escola, onde construiu grande parte de sua trajetória profissional. Ao relembrar os primeiros anos falou das dificuldades, mas afirmou que sempre entendeu muito bem os modos de vida dessa comunidade.

Licenciada em Letras e Pedagogia, a Professora 03 acumula dezoito anos de experiência na educação básica, todos vivenciados na EEIF Agrovila São José, onde atua nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Seu vínculo com a escola e com a comunidade do Assentamento Acoci é profundo e marcado por uma relação de pertencimento construída ao longo do tempo. Desde sua aprovação no concurso público municipal, passou a residir na Agrovila Santa Maria, onde fixou morada e formou família. Chegou ao assentamento ainda solteira, e, pouco tempo depois, casou-se com um morador da comunidade. Hoje, ao falar de sua trajetória, afirma com convicção que se considera natural do assentamento. *“Aqui é onde criei minha filha, onde construí minha história. Não nasci aqui, mas é como se tivesse nascido”.*

Durante a infância, teve algumas experiências no meio rural, mas apenas de forma esporádica, em visitas a parentes ou passeios no interior. Sua fala é marcada por entusiasmo e orgulho de fazer parte daquela realidade: *“Sempre quis ser professora. Estudei muito pra isso, fiz duas faculdades, e hoje posso dizer que vivo o que sempre sonhei. A escola aqui é diferente, tem um sentido maior, é mais próxima das pessoas”.*

Licenciada em Pedagogia e Educação Física, a Professora 04 atua há 22 anos na EEIF Agrovila São José, sendo uma das docentes mais experientes da instituição. Residente na Agrovila Santa Maria, no Assentamento Acoci, sua trajetória é marcada por um forte vínculo com a escola e com a comunidade. Diferente de outros colegas, mudou-se para o assentamento já com a família constituída, vinda da zona urbana do município, onde passou boa parte de sua vida. Ainda que sua vivência anterior na zona rural tenha sido limitada, a imersão no cotidiano do assentamento transformou sua percepção sobre o campo e fortaleceu seu compromisso com a educação rural.

Em sua fala, expressa de forma sensível o quanto a escola representa para ela um espaço de realização pessoal e profissional: *“A escola me deu tudo. Foi aqui que encontrei meu lugar, meu propósito, minha missão como professora. Eu não me vejo longe daqui”.* Mãe de três filhas, atualmente vive no assentamento apenas com o esposo, já que as filhas seguiram

caminhos próprios. Ao longo de sua carreira, também integrou a equipe gestora da escola, o que reforçou sua relação de pertencimento e responsabilidade com o espaço educativo.

A Professora 05, licenciada em Biologia, ingressou na EEIF Agrovila São José em 2022, cerca de três anos após ter sido aprovada em um concurso público realizado pela Prefeitura de Campos Sales no ano de 2018. Reside na zona urbana do município e realiza diariamente o percurso até o assentamento. Natural de uma pequena cidade do estado do Piauí, viveu toda a infância em contexto urbano. *“Eu vim de uma cidade pequena, mas sempre vivi na zona urbana. Nunca tinha conhecido um assentamento, nem mesmo sabia muito sobre como funcionava uma escola no campo”*.

O contato com o Assentamento Acoci se deu apenas após sua lotação na EEIF Agrovila São José. Ela relata que, no início, sentiu-se deslocada diante de uma realidade que pouco conhecia, mas afirma: *“Aos poucos fui entendendo que a escola aqui é diferente. É mais próxima das famílias, mais viva. Isso me fez repensar muita coisa sobre o que é ensinar”*. Sua trajetória evidencia um processo de aproximação e escuta atenta, marcando o início de um vínculo profissional e afetivo com a comunidade escolar do Assentamento Acoci.

Pelos depoimentos, percebe-se que os docentes, de uma forma geral, não tinham experiência com a educação no campo, mas, que foram adquirindo saberes quanto as formas de ação à medida em que se apropriavam do ambiente, evidenciando o trabalho como um espaço formativo.

A experiência e o envolvimento contínuo dos professores e professoras com a realidade educacional do Assentamento Acoci, foi sendo construído à medida que os desafios eram enfrentados e as oportunidades se apresentavam no contexto da educação do campo. As falas dos docentes, portanto, apontam possibilidades de fortalecimento da identidade camponesa no espaço escolar.

A diversidade de trajetórias dos professores e professoras participantes, considerando os diferentes tempos de atuação, as áreas de ensino e as experiências vivenciadas em contextos rurais e urbanos, constitui um aspecto fundamental para essa pesquisa. Trazer essa pluralidade possibilita compreender como essas vivências distintas podem contribuir para a construção da identidade camponesa no Assentamento Acoci.

Assim, o assentamento Acoci, a “terra prometida” desta pesquisa, se revela como um lugar repleto de desafios e de significados para a construção de uma educação do campo que seja transformadora e inclusiva. Logo, o espaço escolar não é apenas um ambiente de aprendizado formal, mas uma extensão do próprio assentamento, onde se reflete a luta diária de seus habitantes por reconhecimento, autonomia e dignidade.

Percorrendo o universo desta pesquisa, foi possível contextualizar o cenário investigado, apresentando os sujeitos envolvidos em especial os docentes da EEIF Agrovila São José. Encerrada a visitação ao universo da pesquisa, no próximo tópico, desse estudo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados, as escolhas teóricas e os caminhos trilhados ao longo da pesquisa.

4.3 Aonde esse caminho vai me levar - Delineamento do Estudo

*A coisa não está nem na partida nem na chegada.
Está é na travessia.*

João Guimarães Rosa

Caminhando pelas estradas que me levaram ao Assentamento Acoci como pesquisador, pude aprofundar minha compreensão sobre a identidade camponesa com as leituras que fiz, e as observações na EEIF Agrovila São José. Esse entendimento foi sendo construído a partir dos relatos dos docentes.

Nos citados relatos, foi possível perceber o envolvimento da EEIF Agrovila São José com a comunidade local por meio da presença das famílias em atividades propostas pela escola, tais como reuniões de pais, mutirões de limpeza, comemorações do Dia das Mães e do Dia dos Pais, projetos de leitura e atividades culturais. Observa-se também que a escola participa das festas tradicionais da comunidade, como a celebração ao Padroeiro São José, e aos padroeiros das demais agrovilas, as renovações ao Sagrado Coração de Jesus e as festas juninas, revelando uma relação de troca e de pertencimento. Essa trajetória revelou o assentamento como um território singular, marcado pela construção de saberes que valorizam a cultura dos povos do campo e fortalecem os vínculos com a comunidade local.

A pesquisa realizada na EEIF Agrovila São José evidencia a relação entre a escola e a construção da identidade camponesa, ao problematizar as tensões entre o currículo formal e os saberes locais. Destacam-se, nesse processo, as adaptações, resistências e soluções elaboradas pelos professores e pela comunidade frente aos desafios do cotidiano escolar. Sendo estes: a ausência de materiais didáticos contextualizados com a realidade do campo, a dificuldade de acesso à formação continuada, a desvalorização dos saberes tradicionais nos conteúdos curriculares e a falta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento de atividades pedagógicas integradas ao território.

O caminho metodológico escolhido para a pesquisa, valorizou as vozes dos professores

captadas por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais os docentes compartilharam suas experiências, percepções e práticas pedagógicas, revelando como constroem saberes em diálogo com a realidade do assentamento. Os relatos, transcritos e analisados à luz da Análise de Conteúdo (AC), constituem a base para as reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa. Nesse contexto, compreende-se que o Assentamento Acoci também se configura como um espaço educativo, onde o processo de formação do sujeito não se restringe à sala de aula nem às formas tradicionais de aprendizado. Ao contrário, as vivências cotidianas, as relações de trabalho coletivo, as práticas culturais e os saberes partilhados na comunidade promovem uma educação que valoriza a experiência, a memória e a construção do conhecimento, em constante diálogo com a escola.

O delineamento desta pesquisa tem a história oral temática como ferramenta metodológica central, dada sua capacidade de articular diálogos com outros documentos, ampliando a compreensão do contexto investigado. Conforme destacado, a história oral temática é frequentemente utilizada como técnica justamente por integrar os relatos orais a outros registros documentais, enriquecendo a análise e possibilitando uma abordagem mais aprofundada e interdisciplinar.

A história oral temática, conforme Meihy (2005), não se resume a um ato ou procedimento isolado, mas a um processo combinado que envolve atitudes e práticas planejadas em conjunto. Nesse sentido, não é apenas a realização de entrevistas ou a coleta de fontes orais que define essa metodologia, mas a articulação de estratégias que conferem sentido e profundidade às narrativas. Dessa forma, sua essência está na capacidade de criar diálogos que transcendem a simples coleta de dados, contribuindo para a valorização e compreensão das histórias de vida em seu contexto social e histórico.

Nessa perspectiva, Meihy (2005), afirma que as entrevistas em história oral não apenas compõem a base dessa metodologia, mas sugerem gêneros específicos que se distinguem especificamente a história oral de vida, a história oral temática e a tradição oral. Cada gênero possui características próprias que exigem modos distintos de condução, tornando essencial a clareza metodológica no planejamento de qualquer projeto. A história oral de vida foca nas trajetórias pessoais, promovendo a compreensão de experiências individuais em contextos mais amplos. Já a história oral temática organiza as entrevistas em torno de um eixo central, investigando questões específicas de forma aprofundada. Por sua vez, a tradição oral preserva e transmite saberes e práticas culturais, frequentemente vinculados a grupos sociais ou comunidades.

Para essa pesquisa, optou-se pela história oral temática, considerando sua adequação

aos objetivos do estudo. Esse gênero permitiu organizar as entrevistas em torno de um eixo principal, direcionando a coleta de entrevistas para aspectos específicos da construção da identidade dos camponeses no contexto do Assentamento Acoci. Essa escolha possibilita uma análise das questões relevantes, como os desafios enfrentados pelos professores e a valorização dos saberes locais. Além disso, a história oral temática é considerada, segundo Meihy (2005), uma solução que melhor atende às expectativas acadêmicas e que frequentemente confundem com documentação convencional. Isso porque organiza as narrativas em torno de uma temática específica, criando uma ponte entre as vivências individuais e as demandas metodológicas do campo acadêmico.

Na perspectiva ainda de entender aonde esse caminho poderia nos levar, buscamos caminhar pelas vias da natureza exploratória e uma abordagem qualitativa, utilizando a história oral temática como método principal. Conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória é particularmente útil quando o tema em questão é pouco investigado, permitindo ao pesquisador desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, além de proporcionar uma visão geral e aproximativa do fenômeno estudado. Neste caso, o objetivo é explorar a construção da identidade camponesa a partir da EEIF Agrovila São José, no Assentamento Acoci, analisando as perspectivas e contradições relacionadas à educação do campo.

Conforme Gattaz *et al.* (2019), a história oral temática desempenha um papel fundamental ao captar, por meio de entrevistas semiestruturadas, as falas e trajetórias dos participantes da pesquisa, oferecendo uma visão singular e subjetiva sobre a identidade dos camponeses. Ao valorizar as vozes dos envolvidos, essa abordagem possibilita uma compreensão mais profunda e autêntica de suas experiências e percepções. No contexto desta pesquisa, a história oral temática torna-se especialmente relevante, pois permite explorar de forma ampla a identidade dos assentados, reunindo tanto aspectos formais quanto as vivências pessoais dos professores e professoras da EEIF Agrovila São José.

Ao registrar as entrevistas com os professores e professoras participantes, a pesquisa propõe ir além da simples documentação de fatos, visando captar as motivações, os desafios e as contradições que permeiam o contexto educacional. Como destacam Gattaz *et al.* (2019), a história oral temática promove a democratização das vozes, permitindo que as perspectivas daqueles frequentemente marginalizados em estudos tradicionais ganhem protagonismo e contribuam para uma análise mais profunda e inclusiva.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, espera-se que novos caminhos sejam percorridos, refletindo a partir deste estudo sobre o fortalecimento de uma educação formal que valorize os saberes locais e contribua para a transformação do povo assentado. Assim como as

estradas que levam ao Assentamento Acoci, essa caminhada metodológica é cheia de curvas, encruzilhadas e escolhas. Espera-se que esses caminhos nos leve a novas possibilidades de compreensão e fortalecimento das práticas educativas no campo, com suas riquezas e contradições.

Ao longo desta pesquisa, diferentes personagens foram encontrados, todos com contribuições importantes para o desenvolvimento da educação formal no Assentamento Acoci. Embora tenham sido ouvidos, por meio das entrevistas, 05 (cinco) professores /professoras que participaram diretamente da pesquisa, essa seleção ocorreu com base nos critérios de inclusão e exclusão definidos nesse estudo. No entanto, a EEIF Agrovila São José conta com um total de 15 professores em seu quadro. Vale destacar que os docentes que não participaram da pesquisa, são professores temporários, contratados por meio de processo seletivo realizado pela Prefeitura Municipal de Campos Sales, com validade de um ano, podendo ser prorrogado por mais um ano.

Todos os professores efetivos e temporários que atuam na escola possuem formação em nível superior, atendendo às diferentes áreas do conhecimento. A necessidade de contratação professores temporários ocorre devido ao remanejamento dos professores concursados e lotados na EEIF Agrovila São José para outras escolas do município. Por outro lado, esse cenário também apresenta um aspecto positivo, pois abre espaço para que professores do assentamento tenham a oportunidade de lecionar na própria comunidade.

A maioria dos professores que chegam para atuar na EEIF Agrovila São José não possui vínculo com o Assentamento Acoci. Muitos conhecem a comunidade apenas por referências, sem um conhecimento mais profundo sobre sua história de luta, suas memórias e tradições. Essa falta de relação com o território parece criar uma lacuna no processo de fortalecimento da identidade camponesa dos alunos, dificultando a integração entre a prática educativa e a realidade vivida pela comunidade.

Entre os personagens que contribuíram ao longo desta caminhada metodológica, destaca-se o núcleo gestor da EEIF Agrovila São José, composto por um diretor administrativo e duas coordenadoras pedagógicas. As coordenadoras residem no próprio Assentamento Acoci, mais precisamente na Agrovila Santa Maria, o que fortalece sua relação com a comunidade local. Já o diretor administrativo, embora resida na sede do município de Campos Sales, mantém um vínculo sólido com a escola e com o assentamento, pois atua como docente na EEIF Agrovila São José há mais de 15 anos, construindo, assim, uma relação de pertencimento e compromisso com o território.

A maioria dos professores que atuam na EEIF Agrovila São José reside na sede do

município de Campos Sales e realiza deslocamentos diários até o Assentamento Acoci para exercer suas funções. Os vínculos com a escola e a comunidade vão sendo construídos ao longo do tempo de atuação no assentamento, embora esses profissionais também arquem com parte dos custos do transporte diário. Observa-se, contudo, certo distanciamento desses professores em relação ao contexto investigado, uma vez que a maioria provém de outras realidades e possui pouca ou nenhuma experiência com a educação do campo. Essa falta de familiaridade com a dinâmica e as especificidades do território acaba por dificultar contribuições mais efetivas para o fortalecimento da identidade camponesa dos alunos da EEIF Agrovila São José.

Assim, ao percorrer esse caminho metodológico, busca-se compreender como a identidade camponesa, os vínculos territoriais e as trajetórias dos sujeitos envolvidos na EEIF Agrovila São José revelam desafios e potencialidades para sua afirmação no contexto escolar. Esse percurso, ainda em construção, aponta para a necessidade de ouvir aqueles que vivem e constroem diariamente a educação forma no Assentamento Acoci, reconhecendo suas histórias, saberes e experiências.

Nesse sentido, o próximo passo desta pesquisa segue para a etapa de coleta de dados, intitulado "Colhendo saberes", em que, por meio de entrevistas e registros, pretende-se captar as vozes dos professores da escola, permitindo um olhar mais atento e sensível sobre as práticas e percepções que atravessam o cotidiano educativo da escola.

4.4 Colhendo saberes – Coleta de dados

*Aqui não falta sol, aqui não falta chuva.
A terra faz brotar qualquer semente
Se a mão de Deus protege e molha o nosso chão
Por que será que tá faltando o pão?*

Zezé de Camargo e Luciano

A metáfora da colheita de saberes sugere um processo cuidadoso de aproximação, escuta e valorização das experiências e vivências dos professores e professoras que, dia após dia, semeiam conhecimento no Assentamento Acoci. Este estudo adentra ao campo da identidade dos camponeses como um agricultor atento, que observa o tempo, respeita o solo e colhe, de forma sensível, o que foi plantado e cultivado com empenho pela escola.

No contexto do Assentamento Acoci, a coleta de dados foi pensada como uma forma de recolher essas sementes de conhecimento que é espalhada pelos professores nos corredores da escola. A partir dessa colheita de saberes, o estudo pretende construir um retrato autêntico e respeitoso da identidade camponesa na EEIF Agrovila São José. Tal como um camponês que

selecionam as sementes para o próximo plantio, a pesquisa busca resgatar e valorizar os saberes locais, oferecendo à educação do campo novas possibilidades de resistência e crescimento.

Compreender e registrar esses saberes é acima de tudo, uma forma de garantir que eles continuem florescendo, resistindo e se adaptando às demandas do presente e às esperanças de um futuro mais justo e enraizado. Dessa forma, perpetua-se a força das histórias, das vivências que sustentam a educação no Assentamento Acoci, criando caminhos para um povo que valorize suas raízes, acolha a diversidade de seus saberes e fortaleça a construção da identidade camponesa a partir da EEIF Agrovila São José.

Para uma boa colheita, Marconi e Lakatos (2011), apontam que a entrevista estruturada combina perguntas pré-definidas com a flexibilidade de explorar respostas mais profundamente, adaptando-se às respostas dos entrevistados. Essa abordagem é particularmente útil em pesquisas qualitativas, onde o objetivo é obter uma compreensão detalhada das experiências e percepções dos participantes. Já Minayo (2012) reforça que a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador colher não apenas as respostas objetivas, mas também as nuances e contextos das falas dos entrevistados, proporcionando uma riqueza de detalhes que enriquece a análise dos dados.

Continuando a colheita através das entrevistas que foram gravadas em celular, foi possível conhecer tanto a proposta oficial, quanto o discurso docente, permitindo identificar a relação entre o que está escrito e legitimado como oficial e o que pensam e vivenciam. Desse modo, buscou-se identificar como as relações entre os discursos que impactam na construção da identidade camponesa na escola. É essencial compreender as contradições e alinhamentos entre as diretrizes pedagógicas e a construção da identidade camponesa, oferecendo uma visão crítica da realidade educacional no Assentamento Acoci.

A coleta de documentos é uma metodologia importante no desenvolvimento desta pesquisa. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental envolve a análise de materiais que não foram elaborados com a finalidade de responder às questões da pesquisa, mas que podem fornecer informações relevantes e complementares ao estudo. Documentos oficiais, registros escolares, relatórios e outras fontes escritas serão colhidos para construir um relato abrangente e detalhado dos contextos e situações que conduzem as experiências dos professores e professoras na EEIF agrovila São José.

Essa forma de colheita dos textos oficiais foi essencial para compreender as diretrizes e orientações estabelecidas, especialmente por tratar de políticas de formação. A análise documental permitiu ao pesquisador reunir informações contidas em documentos, proporcionando uma base sólida para a contextualização histórica e a análise crítica da

construção da identidade dos camponeses. Gil (2002) destaca que essa abordagem é de suma importância, pois os documentos refletem as intenções e normativas das políticas educacionais e ajudam a entender como elas são implementadas no nível local. Essa análise auxiliou na identificação de possíveis lacunas entre as políticas planejadas e sua efetivação, além de revelar os desafios e contradições enfrentados pelas comunidades e instituições no processo de adequação às realidades específicas.

Foram definidos os critérios de inclusão e exclusão com base na relevância para os objetivos da pesquisa e no potencial de contribuição dos dados coletados. Para inclusão, foram priorizados os professores e as professoras efetivos/as, devido à sua estabilidade e vínculo prolongado com a EEIF Agrovila São José, o que possibilita uma visão longitudinal da identidade dos camponeses e das mudanças ao longo do tempo. Também foi considerada a disponibilidade para participar, fundamental para a realização de diálogos profundos e sistematizados. Por outro lado, foram excluídos professores temporários, cuja rotatividade compromete a continuidade necessária para uma análise consistente e os professores indisponíveis para as entrevistas. Esses critérios garantem o rigor metodológico e a relevância dos resultados obtidos.

A combinação da história oral temática, entrevistas semiestruturadas e análise documental atuaram como diferentes metodologias de uma colheita cuidadosa, permitindo reunir dados de múltiplas fontes que enriquecerão a validade e a profundidade das conclusões da pesquisa. Essa colheita diversificada é fundamental para garantir uma visão abrangente e sólida da identidade camponesa no Assentamento Acoci. O próximo passo dessa jornada foi a separação da colheita. A partir das entrevistas e registros coletados, realizou-se uma análise visando entender como impactam na construção da identidade camponesa dos alunos da EEIF Agrovila São José.

4.5 Separando a colheita – Análise dos dados

Assim como no campo, onde a colheita exige cuidado na separação do que é necessário, a análise dos dados neste estudo representa o momento de triagem e reflexão sobre os saberes coletados. Após colher as entrevistas dos professores e professoras da EEIF Agrovila São José, analisou-se cada fruto do conhecimento para compreender os saberes, as perspectivas e as contradições que atravessam a educação formal no desenvolvimento da identidade camponesa no contexto do assentamento.

Durante a separação da colheita, cada saber foi tratado como um elemento que compõe

o universo educativo do assentamento. A metáfora da “separação da colheita” simboliza o cuidado em identificar os temas e particularidades que emergem das falas e observações, tal como o agricultor que seleciona grãos, avaliando sua qualidade e adequação. Esse processo exige um olhar atento e criterioso, permitindo que aspectos basilares sejam destacados e compreendidos em profundidade.

Ao final dessa colheita, cada saber, cuidadosamente analisado, contribuiu para uma compreensão profunda da identidade dos camponeses na EEIF Agrovila São José, revelando tanto os frutos já colhidos quanto às sementes que ainda podem germinar em favor de uma educação do campo mais inclusiva e relevante no Assentamento Acoci. Essa perspectiva destaca o papel transformador da educação como alicerce para o fortalecimento das identidades culturais e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O processo de separação da colheita aconteceu a partir da análise de conteúdo de Bardin (2016). Esse método permitiu uma análise minuciosa e sistemática dos dados, seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Cada etapa na separação da colheita será realizada com base nos objetivos propostos, garantindo uma compreensão aprofundada sobre a identidade dos camponeses no contexto da EEIF Agrovila São José. A partir deste, pôde-se interpretar as falas dos professores entrevistados, organizando-as em categorias analíticas que refletem os objetivos desta pesquisa.

Assim, a separação da colheita seguiu três fases essenciais, como em uma colheita minuciosa: a pré-análise, comparável ao preparo da terra e à escolha inicial dos grãos, onde o material bruto será organizado e selecionado; a exploração do material, equivalente ao peneirar dos grãos, momento em que os dados serão codificados e classificados com precisão; e, por fim, o tratamento dos resultados, semelhante à separação e armazenamento do produto final, envolvendo uma interpretação crítica e reflexiva dos achados. Cada etapa, descrita em detalhes, destacou a contribuição da coleta dos saberes na constituição da identidade dos camponeses no contexto do Assentamento Acoci.

A pré-análise foi a escolha inicial dos grãos. Nesta fase, realizou-se a leitura flutuante do material coletado, incluindo as transcrições das entrevistas gravadas e os documentos obtidos. A pré-análise tem como objetivo familiarizar-se com o material e identificar trechos relevantes para o foco da pesquisa. Nessa etapa, foram estabelecidos os critérios para seleção e codificação dos dados, priorizando os trechos que abordavam diretamente os desafios, contradições e a construção da identidade camponesa no Assentamento Acoci.

A exploração do material é a peneiração dos grãos. Os trechos selecionados foram organizados em unidades de análise, destacando os aspectos recorrentes e os elementos

inovadores das falas. Durante esta fase, as unidades de registro identificadas na pré-análise serão codificadas e organizadas em categorias temáticas. Esses dados foram codificados com base em palavras-chave e expressões relacionadas aos objetivos da pesquisa. A codificação guiada pelos objetivos da pesquisa, permitiu uma análise focada nas concepções, percepções e impactos das diretrizes pedagógicas da EEIF Agrovila São José. As categorias temáticas emergentes foram refinadas para refletir os aspectos críticos das práticas que promovem a construção da identidade camponesa, considerando os desafios e potencialidades enfrentados pela escola no contexto do assentamento.

Os dados categorizados foram analisados à luz do referencial teórico adotado, buscando compreender as relações entre a EEIF Agrovila São José e o papel da escola na construção da identidade camponesa, a partir das falas dos professores e professoras entrevistados, além de identificar as conexões estabelecidas com a educação do campo. Nesta etapa, as categorias temáticas foram submetidas a uma análise interpretativa detalhada, possibilitando uma interpretação crítica das contradições e potencialidades observadas.

A triangulação de dados, obtida por meio de entrevistas gravadas, documentos e observações, garantiu a validade dos resultados. Dentre os documentos analisados, destacou-se o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EEIF Agrovila São José, o Plano Municipal de Educação (PME – 2015), e registros vinculados aos programas PNATE e PNLD. A leitura crítica desses materiais permitiu identificar tensões, lacunas e contradições entre os discursos institucionais e a realidade vivida no cotidiano escolar. A seguir, apresentamos os principais achados da análise documental, em diálogo com as falas dos professores e com os objetivos da pesquisa.

A análise dos documentos institucionais da EEIF Agrovila São José, especialmente o Projeto Político-Pedagógico (PPP), permitiu identificar importantes aspectos da organização escolar e sua relação com a realidade dos sujeitos do campo. De acordo com o PPP (2023), a escola valoriza a parceria com as famílias e a comunidade, com o objetivo de desenvolver uma ação integrada e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

A missão da escola, descrita no PPP, está alinhada às diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), enfatizando a gestão democrática e participativa. Assume o compromisso de garantir um ensino de qualidade, desenvolver o indivíduo de forma integral e promover uma aprendizagem significativa, voltada à formação de cidadãos críticos e socialmente comprometidos. Os objetivos gerais do PPP incluem a formação de sujeitos éticos, criativos e atuantes; a construção coletiva do projeto político-pedagógico; a valorização das diferenças; e a integração do currículo com enfoque crítico, visando à formação

integral.

Entretanto, a análise documental também revelou tensões entre os princípios orientadores do PPP e a realidade enfrentada pelos professores. A fundação da EEIF Agrovila São José, no ano 2000, marcou o fim das salas multisseriadas no Assentamento Acoci e representou um avanço na infraestrutura escolar. No entanto, a centralização do ensino na agrovila principal implicou o fechamento de escolas em outras agrovilas, como Pau Verde, Santa Maria, Acoci e Recanto da União. Isso forçou muitas crianças a percorrer longas distâncias até a escola ou até instituições localizadas fora do assentamento, impactando negativamente o vínculo comunitário que historicamente caracteriza a educação do campo.

Segundo o PPP (2023), o acesso dos alunos residentes nas agrovilas mais distantes é garantido pelo transporte escolar municipal, viabilizado por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), instituído pela Lei nº 10.880/2004. Esse programa cobre as despesas com o transporte dos estudantes da educação básica pública residentes em áreas rurais, oferecendo assistência técnica e financeira aos entes federativos. Ainda assim, os alunos que concluem o ensino fundamental II e precisam cursar o ensino médio devem se deslocar cerca de 10 km até a Escola de Ensino Médio Francisco Miguel de Andrade, no Sítio Queimadas, em período noturno. Já os estudantes do ensino superior precisam se deslocar até a sede do município de Campos Sales, onde está localizado o Campus Bárbara de Alencar da URCA, ainda em fase de implantação. Como o PNATE não cobre esse deslocamento, muitos alunos enfrentam dificuldades para dar continuidade aos estudos, tendo que arcar com os custos por conta própria.

A análise do Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Lei Municipal nº 520/2015 e em vigor até 2024, também evidenciou fragilidades. Alinhado ao Plano Nacional de Educação (PNE), o PME estabelece, em sua meta 08, o compromisso de elevar a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos, com foco nos moradores do campo e nos 25% mais pobres. Todavia, o plano não apresenta estratégias concretas para alcançar tal objetivo, o que compromete sua efetivação no contexto rural e revela uma lacuna entre a formulação e a implementação das políticas educacionais voltadas para o campo.

Outro ponto crítico identificado na análise documental refere-se ao uso dos materiais didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em diálogo com os professores da escola, verificou-se que os livros adotados apresentam forte viés urbano, desconsiderando a realidade e os saberes locais dos estudantes do assentamento. Embora os docentes participem do processo de escolha dos livros, relatam que o catálogo disponibilizado não contempla materiais que dialoguem com o contexto rural. Como resultado, os mesmos

livros são utilizados tanto nas escolas da sede quanto na escola do assentamento, o que exige dos professores um constante esforço de adaptação para tornar os conteúdos mais significativos e contextualizados.

Além disso, os professores afirmam que, embora recebam orientações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação (SME), estas são formuladas de maneira abrangente e homogênea, sem contemplar as especificidades da EEIF Agrovila São José. Localizada na zona rural, a escola enfrenta desafios que exigem diretrizes específicas, sensíveis às particularidades da vida no campo. Diante dessa ausência, os educadores desenvolvem estratégias próprias para aproximar os conteúdos escolares das vivências dos alunos, buscando promover uma aprendizagem significativa e contribuir para a construção da identidade camponesa no contexto do assentamento.

Continuando a separação e o armazenamento do produto, chegamos à etapa de interpretação dos resultados. Nessa última fase, os dados analisados são confrontados com os objetivos da pesquisa, buscando compreender em profundidade os sentidos atribuídos pelos professores da EEIF Agrovila São José à construção da identidade camponesa no contexto escolar. As inferências são realizadas com base nas categorias temáticas emergentes e nos padrões identificados ao longo da análise, estabelecendo conexões entre os achados empíricos e os referenciais teóricos que fundamentam o estudo. Essa etapa visa não apenas responder às perguntas de investigação, mas também evidenciar as tensões, contradições e possibilidades observadas no cotidiano educacional do assentamento.

A interpretação dos dados permite reconhecer que, apesar dos avanços institucionais, como a consolidação do PPP e a oferta contínua do ensino fundamental, ainda persistem desafios estruturais, curriculares e políticos que dificultam a efetivação de uma educação do campo que valorize os saberes locais e a identidade camponesa. A ausência de estratégias específicas nos documentos oficiais, como o PME, associada à inadequação dos materiais didáticos e à desconsideração das especificidades da escola rural nas orientações pedagógicas, compromete a construção de um currículo contextualizado.

Ao mesmo tempo, as falas dos professores revelam iniciativas importantes de resistência e adaptação, evidenciando que a construção da identidade camponesa se dá, muitas vezes, apesar das políticas institucionais e não por elas. Esses educadores, ao reconhecerem os limites das diretrizes impostas, constroem estratégias próprias para tornar o ensino mais próximo da realidade vivida pelos estudantes. A escola, nesse processo, se reafirma como um espaço de luta, de resgate cultural e de construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, os resultados desta pesquisa demonstram que a EEIF Agrovila São José

ocupa um lugar estratégico na mediação entre o saber escolar e o saber camponês, desempenhando um papel fundamental na valorização da história, da cultura e das formas de vida da comunidade. Ainda que marcada por contradições, a prática pedagógica desenvolvida por seus professores aponta caminhos possíveis para uma educação do campo mais democrática, crítica e comprometida com a transformação social.

Com base nas etapas anteriores, foram definidas seis categorias que sintetizam os principais achados da pesquisa. Cada categoria contempla aspectos da identidade camponesa Assentamento Acoci:

- **Perspectivas sobre Educação do Campo:** explora as bases teóricas e as adaptações feitas pelos professores e professoras para alinhar o ensino às realidades locais. Destaca os esforços individuais frente à ausência de formação específica.
- **Percepções sobre Educação do Campo:** discute as dificuldades de alinhar o currículo urbano à realidade rural, além das iniciativas adotadas pelos professores para integrar os conhecimentos acadêmicos aos saberes locais, adaptando os conteúdos a realidade vivida pelos alunos.
- **Políticas e Valorização do Campo:** analisa a influência (ou ausência) de políticas educacionais específicas para o campo, destacando as lacunas nos documentos orientadores e no suporte institucional.
- **Contradições entre Saberes e Ensino:** evidencia as disparidades entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas, com foco nos desafios enfrentados pelos professores para contextualizar o ensino.
- **Desafios Estruturais e de Recursos:** identifica as dificuldades relacionadas à infraestrutura, transporte e materiais didáticos, e os impactos dessas carências no processo de ensino-aprendizagem.
- **Valorização da Memória e da Identidade Local:** investiga as iniciativas para resgatar e preservar a história e a cultura do assentamento, abordando as limitações enfrentadas nesse processo.

Essas categorias revelam uma visão abrangente dos desafios, contradições e potenciais avanços no contexto educativo do Assentamento Acoci. Cada categoria foi construída com base nas falas dos professores, organizadas de forma a evidenciar tanto os discursos convergentes quanto os divergentes. As análises foram enriquecidas pelo diálogo com o referencial teórico, destacando as contribuições de autores como Arroyo (2004, 2007, 2011, 2012), Caldart (2004, 2011), Molina (2009), Fernandes (2011), Freire (1996), Brandão (2013), entre outros. A seguir,

tratamos do produto educacional que esta pesquisa gerou.

4.6 O fruto da sementeira - Produto educacional

Assim como o agricultor que, após longos dias de trabalho, vê os frutos de sua sementeira, este estudo sobre a EEIF Agrovila São José e a identidade camponesa no Assentamento Acoci se encaminha para a colheita de um produto educacional que represente as aprendizagens e transformações semeadas ao longo do percurso. Este fruto da sementeira é uma proposta que reflete a história, os saberes e as vivências do assentamento, buscando fortalecer a educação do campo e valorizar a identidade e as práticas locais.

O produto educacional elaborado a partir deste estudo objetiva a integração das vozes dos professores e professoras, configurando-se como um recurso didático prático, relevante e significativo para a comunidade do Assentamento Acoci. Esse material de apoio representa o compromisso com a preservação dos saberes e o fortalecimento da identidade camponesa, em sintonia com as perspectivas da EEIF Agrovila São José, promovendo um diálogo respeitoso e contextualizado no âmbito da educação do campo.

O fruto dessa sementeira é um conjunto de memórias, histórias e práticas que buscam fortalecer a identidade e a autonomia da escola no Assentamento Acoci, promovendo a partir desse material uma educação mais conectada com a realidade e com as aspirações da comunidade. Esse produto educacional se torna um legado, algo que poderá ser cultivado, adaptado e ampliado pelos próprios professores e estudantes, funcionando como uma semente para novas colheitas de saberes no campo.

A construção desse material não representa apenas o término de um ciclo de pesquisa, mas também o início de novas possibilidades de ensino e aprendizagem, fundamentadas em abordagens metodológicas contextualizadas e participativas. O fruto do trabalho coletivo e o respeito à diversidade de saberes se refletem na identidade de cada assentado, fortalecendo as raízes da educação do campo e contribuindo para a construção da autonomia e a valorização dos conhecimentos tradicionais em diálogo com as demandas contemporâneas da educação.

Assim, como parte integrante da dissertação do Mestrado Profissional em Educação (MPEDU), apresentamos o resultado desse processo, materializado no e-book intitulado *"Vozes do Campo: Saberes e Memórias no Assentamento Acoci"*. Esse produto tem como objetivo registrar, preservar e disseminar as histórias do Assentamento Acoci, oferecendo um recurso acessível e duradouro para futuras gerações, educadores e pesquisadores. Além disso, busca promover um diálogo entre tradição e inovação, fortalecendo a construção de uma educação

alinhada às realidades e necessidades da comunidade camponesa. De modo mais específico este e-book busca:

- Resguardar as histórias, memórias e experiências dos professores e professoras da EEIF Agrovila São José, evidenciando o papel da escola na construção da identidade camponesa;
- Promover um diálogo entre os saberes locais como parte fundamental da identidade camponesa, promovendo o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos tradicionais transmitidos entre gerações;
- Fortalecer a memória coletiva da comunidade do Assentamento Acoci, consolidando narrativas que refletem os desafios, conquistas e transformações vivenciadas ao longo do tempo;
- Proporcionar um material acessível e didático que possa ser utilizado por educadores, pesquisadores e estudantes como referência para compreender a realidade educacional e cultural do campo.

O e-book foi estruturado em capítulos que abordarão diferentes aspectos da história e da identidade camponesa no Assentamento Acoci. A narrativa foi construída a partir das vivências e falas dos assentados, proporcionando uma visão autêntica e rica das experiências locais. Cada capítulo trouxe uma temática específica, como a história do Assentamento Acoci, narrativas sobre as primeiras professoras e a escola até os dias atuais, e as práticas desenvolvidas no Assentamento Acoci, com contribuições escritas das pessoas que viveram ou vivem essa realidade com supervisão e organização do pesquisador.

A introdução do e-book apresentou o contexto e os objetivos da obra, destacando a relevância de preservar e difundir a história do Assentamento Acoci. Além disso, enfatizou-se o processo de construção da identidade camponesa, evidenciando sua importância para a valorização da memória coletiva e o fortalecimento da educação do campo. A seção sobre a educação do campo tratou das características e desafios da educação em contextos rurais, além das contribuições dos movimentos sociais para a educação do campo. As vozes do assentamento trouxeram as narrativas dos assentados sobre a luta pela terra e a formação do assentamento, rememorando as dificuldades e conquistas ao longo dos anos.

A escola de ontem e de hoje contará a história da EEIF Agrovila São José desde sua fundação até o presente, destacando as transformações e adaptações às necessidades educacionais da comunidade. A seção sobre as primeiras professoras apresentou perfis e histórias das primeiras educadoras do assentamento, destacando suas contribuições e desafios enfrentados no início da escola. Por fim, as considerações finais trouxeram reflexões sobre a importância de preservar e fortalecer a identidade para a comunidade, além de propostas para

o futuro da educação no Assentamento Acoci.

O e-book se torna uma ferramenta contemporânea que visa não apenas registrar a história do Assentamento Acoci, mas também integrar essas narrativas e práticas educativas ao currículo escolar. Ele permitirá que professores e alunos conheçam e valorizem a história local, promovendo uma educação contextualizada e significativa. Além disso, a disponibilização desse e-book no formato digital e físico facilitará a distribuição e o acesso ao material, tornando-o disponível para um público amplo e diversificado.

Este produto educacional tem o potencial de impactar positivamente a comunidade escolar e a sociedade em geral. Ao disponibilizar um recurso que documenta e celebra a história do Assentamento Acoci, bem como as práticas educativas que são desenvolvidas na EEIF Agrovila São José, espera-se fortalecer a identidade e a confiança dos moradores, ao mesmo tempo em que se oferece um material de apoio valioso para os educadores. A circulação ampliada do e-book poderá inspirar novas pesquisas e colaborações, contribuindo para o avanço da educação do campo e para a valorização das experiências e saberes locais.

4.7 Aspectos Éticos e Legais da Pesquisa

A condução desta pesquisa atendeu rigorosamente às exigências éticas e científicas, fundamentadas nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016). Estas resoluções estabelecem diretrizes para a pesquisa envolvendo seres humanos, garantindo a proteção dos direitos, segurança e bem-estar dos participantes. A coleta de dados somente será realizada mediante parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Regional do Cariri – URCA.

A Resolução Nº 466/12 trata dos princípios éticos em pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecendo normas e diretrizes para garantir a dignidade, autonomia, privacidade e a confidencialidade dos participantes. A pesquisa deve ser conduzida de maneira a respeitar os valores e direitos fundamentais, assegurando que os benefícios da pesquisa superem os riscos potenciais. Esta resolução reconhece a necessidade de procedimentos específicos para populações vulneráveis, incluindo comunidades quilombolas, respeitando suas particularidades culturais e sociais.

A Resolução Nº 510/2016 complementa a Resolução Nº 466/12, especificamente para as áreas de Ciências Humanas e Sociais. Ela destaca a importância de obter o consentimento livre e esclarecido dos participantes, garantindo que eles sejam plenamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. A resolução enfatiza a necessidade

de garantir a confidencialidade dos dados e a proteção dos direitos dos participantes, considerando suas especificidades culturais, sociais e econômicas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento essencial que será apresentado a todos os participantes da pesquisa. Este termo explicará detalhadamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios, e os direitos dos participantes. O TCLE assegura que os participantes estão voluntariamente concordando em participar da pesquisa, com total compreensão do que isso implica. Eles terão o direito de retirar seu consentimento e abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Foi obtida uma Carta de Anuência da Instituição Coparticipante, autorizando a realização da pesquisa. Esta carta formaliza a permissão para a coleta de dados e garante que a pesquisa seja conduzida com o conhecimento e a aprovação da administração da escola. A anuência é fundamental para assegurar a legitimidade e a conformidade da pesquisa com as normas institucionais. Os dados só foram coletados a partir do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Regional do Cariri – URCA, mediante CAEE 80484224.2.0000.5055, parecer nº 6.889.224.

Dessa forma, os riscos associados à participação nesta pesquisa são mínimos e estão relacionados, principalmente, ao possível desconforto emocional dos participantes ao discutir experiências pessoais e profissionais. Para minimizar esses riscos, as entrevistas serão realizadas em ambientes acolhedores e privados, garantindo que os participantes se sintam confortáveis e seguros. Além disso, os participantes terão a liberdade de se recusar a responder qualquer pergunta que os faça sentir desconfortáveis.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados desta pesquisa foi realizada com base no método de análise de conteúdo de Bardin (2016), caracterizado por sua abordagem sistemática e criteriosa, permitindo a interpretação tanto das mensagens explícitas quanto das implícitas presentes nas entrevistas dos participantes. Essa abordagem foi escolhida devido à sua capacidade de transformar dados qualitativos em categorias analíticas que promovem uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados.

Seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, as entrevistas realizadas com os professores e professoras da EEIF Agrovila São José foram analisadas a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico que embasa este estudo. Esse processo permitiu identificar padrões, contradições e perspectivas que surgem dentro da escola, contribuindo para a construção da identidade dos camponeses no contexto do Assentamento Acoci. Os achados foram organizados em categorias que dialogam diretamente com a educação do campo.

Dessa forma, busca-se dar visibilidade as vozes, às experiências e percepções dos professores e professoras, revelando os desafios e as potencialidades de uma educação que se propõe a ser contextualizada e emancipadora dentro de uma comunidade de assentamento.

5.1 Perspectivas sobre a Educação do Campo

As perspectivas sobre educação no campo adotadas pelos professores e professoras da EEIF Agrovila São José refletem uma prática marcada pela tentativa de alinhar os saberes científicos aos saberes locais, enfrentando desafios significativos devido à ausência de formações específicas voltadas à educação do campo. Essa lacuna foi destacada pelos 05 professores e professoras entrevistados/as, que relataram a necessidade de adaptar conteúdos e metodologias para que assim se tornem mais significativos e alinhados à realidade dos alunos.

O Professor 1 expressou uma preocupação com a reprodução de práticas tradicionais em sua disciplina, afirmando: *“Na minha área, que é a matemática, existe um certo tradicionalismo quanto à forma de ensino, e, muitas vezes, a gente acaba meio que subconscientemente reproduzindo essas ações. Em uma escola de assentamento como essa, a falta de apoio da gestão escolar e a ausência de formação continuada agravam esse cenário, dificultando a adoção de práticas pedagógicas inovadoras”* (Professor 1). De forma

semelhante, o Professor 2 destacou a dificuldade de adaptar práticas educativas sem suporte adequado: *“Nunca tive nenhuma formação específica para educação no campo. Vou aprendendo com os alunos e tentando adaptar as aulas para a realidade daqui, mas sem apoio ou orientações pedagógicas claras, o desafio de construir um ensino significativo se torna ainda maior”* (Professor 2).

O Professor 3 apontou que a falta de contextualização dos livros e outros materiais didáticos compromete o ensino: *“O conteúdo do livro não reflete a vivência dos nossos alunos, o que dificulta o aprendizado e a motivação deles, pois eles não se enxergam no que está sendo ensinado, tornando o ensino distante de sua realidade e do seu cotidiano”* (Professor 3). Essa questão é necessária para Caldart (2011), que afirma que os materiais pedagógicos devem dialogar com as experiências de vida e os saberes populares, promovendo uma educação significativa. Essa abordagem transforma o ato educativo em um processo de valorização cultural e de construção de conhecimento que respeita e potencializa a diversidade dos territórios rurais.

Além de apontar desafios, os professores também sugeriram estratégias para melhorar a qualidade do ensino. O Professor 5 propôs a inclusão de conteúdos relacionados à agricultura no currículo escolar, defendendo a importância de aproximar o ensino das práticas locais: *“Seria importante conectar o ensino às práticas agrícolas da região, promovendo a valorização do trabalho no campo e o engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e mostrando como o conhecimento pode ser aplicado no dia a dia da sua comunidade”* (Professor 5). Essa sugestão dialoga com a perspectiva de Molina (2009), que enfatiza a necessidade de integrar os saberes locais ao currículo escolar. Para a autora, essa integração não apenas enriquece o aprendizado, mas também fortalece a identidade dos estudantes e seus vínculos com a comunidade.

Essas falas revelam um esforço dos professores entrevistados para adaptar o ensino às especificidades da Educação do Campo, apesar das dificuldades impostas pela falta de formação e de materiais adequados. No entanto, conforme destaca Arroyo (2011), essa adaptação não pode depender apenas da iniciativa dos docentes, mas deve ser amparada por políticas educacionais estruturadas, garantindo uma formação contínua e um currículo que dialogue com as realidades locais.

As falas dos professores refletem desafios relacionados às atividades desenvolvidas na escola e à formação docente no campo, aspectos que Paulo Freire (1996) discute ao criticar a educação bancária. Para Freire, o ensino não deve se restringir à transmissão passiva de conhecimentos, mas deve ser um processo dialógico, que valorize a realidade e os saberes dos

educandos. Nesse contexto, a reprodução inconsciente de práticas tradicionais (Professor 1) e a tentativa de adaptação sem formação adequada (Professor 2) evidenciam a falta de uma educação problematizadora que conecte os conteúdos escolares às vivências dos alunos do Assentamento Acoci. A falta de formação específica para a Educação do Campo e a descontextualização dos materiais didáticos reforçam a permanência de um modelo de ensino que não dialoga com a realidade dos estudantes, dificultando a construção de um aprendizado significativo.

Por outro lado, os professores reconhecem a riqueza dos saberes populares e a relevância de integrá-los ao currículo. O Professor 3 afirmou: *“O saber da comunidade como as técnicas de cultivo, as histórias da comunidade, as tradições religiosas e as festas populares é muito rico e acrescenta muito. Eu tento sempre trazer esses conhecimentos para a sala de aula, usando exemplos do dia a dia deles”* (Professor 3). Já o Professor 4 destacou a transformação de sua prática ao longo de sua trajetória docente: *“Minhas práticas pedagógicas são muito mais conectadas com o que eles vivem, com o que eles sabem e precisam”* (Professor 4). Essas falas revelam uma busca por tornar o ensino mais significativo, mesmo com limitações de materiais e orientações específicas.

As respostas dos professores retratam o princípio freiriano de que o conhecimento se constrói na interação entre os saberes populares e o saber científico. Uma vez que para Freire (1996), a educação libertadora deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando seus conhecimentos prévios como ponto de partida para a construção de novos saberes. A iniciativa do Professor 3 em integrar os saberes comunitários ao currículo da EEIF Agrovila São José e o esforço do Professor 4 em conectar suas práticas pedagógicas às vivências dos alunos demonstram a busca por uma educação contextualizada e significativa.

Entretanto, todos os professores convergem na necessidade de formações continuadas e materiais pedagógicos que atendam às peculiaridades do campo. Os depoimentos dos professores da EEIF Agrovila São José apontam para propostas diversificadas que buscam superar os desafios enfrentados pela escola. O Professor 1 enfatizou que as formações atuais são generalistas e pouco conectadas às demandas do campo: *“Precisamos de formações específicas, que abordem o contexto rural, pois muitas vezes o que aprendemos em capacitações não se aplica à nossa realidade”* (Professor 1). O Professor 4 complementou ao afirmar que a formação insuficiente é um obstáculo para a implementação de práticas pedagógicas mais contextualizadas: *“Sem preparo adequado, fica difícil inovar e atender às necessidades da comunidade”* (Professor 4). O Professor 5 sintetizou esse desafio: *“Sinto falta de uma formação que considerasse as especificidades e os saberes do campo. Busco adaptar*

os conteúdos à realidade dos estudantes, mas seria fundamental um direcionamento que valorizasse e dialogasse com suas vivências." (Professor 5). A formação docente é fundamental para que os professores se apropriem de ferramentas pedagógicas que valorizem as particularidades das populações rurais. Conforme Arroyo (2007), a formação para o campo deve preparar o professor para ser um mediador de processos educativos transformadores, conectando teoria e prática.

Essas observações refletem a ausência de um suporte pedagógico e institucional sistematizado, o que compromete a efetividade das adaptações realizadas. Tardif (2014) ressalta a importância do saber da experiência na prática educativa, destacando que os professores constroem e ressignificam seus saberes ao longo de suas trajetórias profissionais. No entanto, sem uma articulação com políticas educacionais e formações específicas, as práticas educativas acabam sendo limitadas ao esforço individual.

Conforme Tardif (2014), os saberes docentes não se restringem ao conhecimento teórico ou disciplinar, eles englobam saberes da experiência, construídos na prática cotidiana e nas interações com os educandos e suas realidades. O Professor 5 em sua fala traz esse processo de construção e adaptação, mas também evidencia que, sem formações continuadas que dialoguem com as especificidades do campo, esses saberes permanecem fragmentados. Nesse sentido, o direcionamento que o Professor 5 menciona não é apenas desejável, mas essencial para uma prática educativa coletiva, planejada e eficaz, capaz de integrar os saberes da experiência com as demandas específicas da educação no campo.

As perspectivas sobre a educação do campo na EEIF Agrovila São José estão fortemente ligadas às experiências comunitárias e ao empenho dos professores em adaptar o ensino à realidade local. No entanto, para potencializar essas práticas, é fundamental que políticas públicas e formações continuadas ofereçam suporte adequado. Como defende Caldart (2004), a educação no campo deve ser planejada para integrar os saberes locais ao currículo formal, fortalecendo a identidade cultural e promovendo uma educação transformadora. Somente com esse alinhamento será possível superar os desafios estruturais e avançar em direção a uma educação mais significativa e emancipadora.

5.2 Percepção sobre Educação do Campo

A percepção dos professores da EEIF Agrovila São José sobre a educação do campo revela um conjunto de desafios estruturais e pedagógicos associados à dificuldade de alinhar o currículo urbano às realidades locais. Esses desafios impactam a efetividade do ensino e a valorização dos saberes locais, ao mesmo tempo em que estimulam iniciativas criativas e individuais por parte dos docentes.

O Professor 1 expressou sua preocupação com o descompasso entre o currículo imposto e as necessidades dos alunos do campo: *“Chegando aqui, percebi que o currículo é o mesmo das escolas urbanas. Então, a gente tenta dinamizar, mas é difícil alinhar tudo com a realidade local”* (Professor 1). Essa dificuldade é confirmada pelo Professor 2, que destacou a ausência de formações direcionadas: *“Nunca tive formações específicas para educação do campo. O que faço é adaptar o que já existe”* (Professor 2). Essas falas reforçam a crítica de Molina (2009), que argumenta que a padronização curricular desconsidera as especificidades socioculturais e econômicas das populações do campo, contribuindo para a desvalorização dos saberes locais e para a manutenção de desigualdades históricas.

A fala dos professores faz uma crítica às políticas curriculares voltadas à educação do campo, a padronização e a descontextualização dos conteúdos com às realidades locais. Nesse sentido, Fernandes (2017) contribui ao enfatizar que o currículo deve ser um espaço de diálogo entre os saberes universais e os saberes locais, valorizando as vivências dos sujeitos do campo como ponto de partida para a construção do conhecimento. A ausência desse diálogo reforça um modelo de educação colonial, que ignora as particularidades culturais e econômicas dessas comunidades, perpetuando uma educação alienada de sua própria realidade. A falta de formação específica e de um currículo contextualizado afasta a escola das reais necessidades da comunidade.

Apesar disso, o Professor 3 apresentou uma visão mais otimista, relatando como a incorporação dos saberes populares pode enriquecer a prática pedagógica: *“O saber da comunidade é muito rico, incluindo o cultivo da terra, as tradições locais as plantas medicinais. Tento sempre trazer esses conhecimentos para a sala de aula, usando exemplos do dia a dia deles”* (Professor 3). Essa prática dialoga com o pensamento de Freire (1996), para quem a educação deve ser um ato de valorização dos contextos culturais e históricos dos educandos, promovendo um aprendizado significativo e transformador.

Entretanto, o Professor 4 alertou para a falta de suporte institucional, que limita a consolidação dessas práticas: *“A escola não nos oferece diretrizes claras sobre como integrar*

os saberes locais ao currículo. Muitas vezes, fazemos isso por conta própria, sem apoio” (Professor 4). Essa ausência de orientação institucional corrobora a análise de Arroyo (2007), que enfatiza que a educação do campo deve ser construída de forma dialógica e participativa, envolvendo todos os sujeitos do campo em um processo de emancipação coletiva. Para Arroyo, é indispensável que a escola se torne um espaço de luta e resistência, onde os saberes locais sejam reconhecidos como fundamentais para a construção de um projeto educativo que fortaleça a identidade camponesa e promova justiça social.

A fala do Professor 5 trouxe um olhar crítico sobre o impacto dessa desconexão curricular no engajamento dos alunos: *“Os alunos dizem que não conseguem se ver nos conteúdos que ensinamos, porque falam pouco da realidade deles. Isso dificulta o interesse”* (Professor 5). Essa observação converge com Caldart (2012), que destaca que a educação do campo não pode ser reduzida a uma mera adaptação do currículo urbano, mas deve ser uma prática pedagógica conectada aos modos de vida e às necessidades das populações rurais.

Caldart (2012) reforça que a desconexão entre o currículo e a realidade dos alunos do campo gera um processo de alienação, onde a escola deixa de ser um espaço significativo para esses sujeitos. A educação do campo deve partir das vivências concretas dos estudantes, considerando seus saberes e suas histórias como elementos do processo pedagógico. Essa abordagem promove maior engajamento dos alunos e fortalece a identidade, ao reconhecer a relevância de sua cultura e de seus modos de vida. O currículo precisa ser construído como uma ferramenta de emancipação, articulando os conhecimentos locais e universais, preparando os estudantes para transformar sua realidade sem desconsiderar suas raízes.

As percepções dos professores apontam tanto para os desafios estruturais quanto para as possibilidades de uma educação mais contextualizada e dialógica. Embora existam esforços individuais para adaptar as práticas ao contexto do campo, a falta de suporte sistemático impede que essas iniciativas tenham um impacto mais amplo e duradouro. Nesse sentido, é imprescindível que políticas públicas priorizem a formação continuada específica e a produção de materiais didáticos que dialoguem com a realidade local.

Conforme Molina (2009), uma educação verdadeiramente transformadora no campo requer um currículo que valorize as tradições e saberes das comunidades rurais, fortalecendo sua identidade cultural e promovendo a autonomia dos sujeitos. Além disso, Arroyo (2012) argumenta que a educação do campo deve ser construída como um projeto político e pedagógico que reconheça o campo como espaço de vida, cultura e produção, rompendo com a lógica de marginalização e subordinação histórica.

A percepção sobre a educação do campo na EEIF Agrovila São José reflete a

necessidade urgente de articulação entre as práticas pedagógicas e as especificidades das comunidades rurais. Para que a educação do campo cumpra seu papel emancipador, é fundamental que seja fortalecida por políticas públicas integradas e ações formativas que valorizem o potencial transformador da escola como espaço de construção coletiva e valorização dos sujeitos do campo.

5.3 Impacto das Políticas Públicas

Os relatos dos professores da EEIF Agrovila São José revelam um impacto limitado das políticas públicas no atendimento às especificidades da educação do campo. Essa realidade reflete uma desconexão entre os instrumentos pedagógicos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), e as demandas concretas da comunidade escolar, resultando em dificuldades estruturais e pedagógicas que comprometem a qualidade do ensino e o engajamento dos alunos.

O Professor 1 criticou o modelo adotado no PPP, apontando sua semelhança com as escolas urbanas e a falta de um direcionamento adequado às características do campo: *“O nosso PPP aqui da escola é muito semelhante ao PPP das escolas da zona urbana. Acho que falta pensar melhor, juntar o corpo docente e trazer pessoas da comunidade para construir algo mais direcionado”* (Professor 1). Essa crítica concorda com as ideias de Caldart (2011), que defende que o PPP deve ser um instrumento articulador das práticas pedagógicas às vivências e culturas das populações do campo. Para a autora, ao ignorar essas especificidades, as escolas reproduzem um modelo homogeneizador que desconsidera as singularidades da vida rural.

O Professor 2 reforçou a ausência de documentos orientadores que pudessem subsidiar práticas mais contextualizadas: *“Nunca tive acesso a documentos que orientassem sobre educação do campo. O que faço é tentar adaptar o que já existe”* (Professor 2). Esse depoimento ilustra a “invisibilidade pedagógica” descrita por Arroyo (2007), que denuncia a falta de reconhecimento das necessidades das escolas do campo nas políticas públicas educacionais. Essa invisibilidade não é apenas uma falha técnica, mas um reflexo de uma estrutura histórica que marginaliza as populações rurais e limita suas possibilidades de protagonismo educacional.

Molina (2009) complementa essa discussão ao apontar que a ausência de documentos orientadores específicos para a educação do campo não é um acaso, mas sim uma expressão da perpetuação de desigualdades históricas. Essa lacuna reflete uma visão tecnocrática e homogênea das políticas educacionais, que priorizam os contextos urbanos em detrimento das especificidades do campo. Para Molina, o reconhecimento da educação do campo como uma

prática pedagógica diferenciada exige não apenas documentos orientadores, mas também a formulação de políticas públicas que sejam dialogadas e construídas junto às comunidades rurais. Isso permitiria que a educação nas escolas do campo se tornasse um instrumento de valorização cultural e de resistência contra a marginalização histórica dessas populações.

De outro modo, o Professor 3 relatou que, apesar da ausência de suporte institucional, busca integrar elementos da cultura local ao ensino: *“Já tivemos algumas iniciativas com professores de história, tentando incluir a memória do assentamento, mas isso não está no PPP. Tudo é muito pontual e depende da iniciativa de cada professor”* (Professor 3). Essa prática individualizada reflete uma resistência frente à ausência de políticas específicas. Segundo Molina (2009), a educação do campo deve ser compreendida como um espaço de construção de identidades, onde as práticas pedagógicas dialoguem com as realidades culturais e sociais das comunidades. A ausência dessa abordagem integrada perpetua uma fragmentação das iniciativas, restringindo o alcance da educação como ferramenta de transformação social e fortalecimento da cidadania camponesa.

O Professor 4, por sua vez, destacou a necessidade de um PPP que valorizasse a história e a luta das populações locais: *“Deveríamos ter um PPP que trouxesse mais a história do assentamento e envolvesse a comunidade de forma mais ativa. Isso ajudaria a fortalecer a identidade dos alunos”* (Professor 4). Caldart (2004) argumenta que a elaboração de um PPP deve partir do diálogo com a comunidade, articulando seus saberes às demandas curriculares. Esse processo contribui para uma educação emancipadora e transformadora, que reconhece o campo como espaço de vida, cultura e produção. Nesse sentido, um PPP construído coletivamente não apenas fortalece a identidade local, mas também transforma a escola em um espaço de resistência e valorização das lutas históricas.

O Professor 5 expôs os impactos da desconexão entre as políticas públicas e a realidade local no engajamento dos alunos: *“Os alunos dizem que não conseguem se ver nos conteúdos que ensinamos, porque falam pouco da realidade deles. Isso desmotiva e prejudica o aprendizado”* (Professor 5). Essa observação é corroborada por Arroyo (2012), que destaca que a ausência de uma articulação entre o currículo e as vivências dos educandos compromete a construção de uma identidade escolar significativa. A educação do campo deve ser um projeto coletivo e político, que valorize os sujeitos do campo em sua integralidade, rompendo com a lógica de exclusão e subordinação.

Essas percepções apontam para a necessidade de uma reconfiguração das políticas públicas educacionais, de modo a reconhecer e valorizar as especificidades das populações rurais. Como argumenta Molina (2009), o fortalecimento da educação do campo passa por

políticas que promovam a construção de um currículo que dialogue com os saberes locais, incorporando-os ao processo pedagógico como elementos centrais para a formação dos educandos. Além disso, Arroyo (2004) enfatiza que as políticas públicas devem atuar como mediadoras entre os saberes populares e científicos, garantindo que as escolas rurais sejam espaços de resistência cultural e inovação pedagógica.

Desse modo, o impacto das políticas públicas na EEIF Agrovila São José é limitado pela ausência de instrumentos pedagógicos adaptados às realidades do campo, o que compromete tanto o engajamento dos alunos quanto a efetividade das práticas docentes. Para superar esses desafios, é imprescindível investir em políticas que fomentem a construção participativa de PPPs, a formação continuada dos professores e a produção de materiais didáticos contextualizados. Somente assim será possível transformar a educação do campo em um instrumento de emancipação e fortalecimento das identidades rurais.

5.4 Contradições Pedagógicas

As entrevistas com os professores da EEIF Agrovila São José revelam contradições entre o discurso institucional e as práticas pedagógicas cotidianas. Essas divergências refletem-se na falta de alinhamento entre as políticas educacionais e as demandas específicas da comunidade escolar, gerando tensões que comprometem a efetividade do ensino.

O Professor 1 destacou a desconexão entre as diretrizes institucionais e a realidade prática da escola: *“O PPP da escola é praticamente o mesmo das escolas urbanas, mas aqui a realidade é outra. A gente acaba tentando adaptar, mas sem um direcionamento claro fica difícil saber se estamos no caminho certo”* (Professor 1). Essa fala evidencia a ausência de políticas que contemplem as particularidades do campo, dificultando a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas. A ausência de políticas adequadas apontadas pelo professor reflete o desafio mencionado por Arroyo (2007), que critica a reprodução de modelos urbanos no campo, reforçando desigualdades e inviabilizando a construção de uma identidade educativa própria das comunidades camponesas.

O Professor 2 relatou dificuldades semelhantes, apontando para a falta de apoio institucional: *“As políticas parecem feitas para outro contexto. Aqui no campo, a gente precisa de coisas que conversem com a nossa realidade, mas não temos isso. Fica tudo muito no improviso”* (Professor 2). Essa percepção reflete as críticas de Arroyo (2004), que alerta para o perigo de currículos genéricos que ignoram as especificidades culturais e sociais das comunidades rurais. Segundo Caldart (2011) uma educação do campo efetiva exige a

construção de políticas e práticas pedagógicas que sejam enraizadas na vida e nos saberes das comunidades. Os pensamentos convergem na crítica ao caráter das políticas educacionais e na defesa de um projeto educativo que reconheça e valorize os modos das escolas do campo.

Já o Professor 3 mencionou como essas contradições afetam diretamente o engajamento dos alunos: *“Os alunos percebem que o que ensinamos não tem muito a ver com a vida deles. Eles perguntam: ‘Por que a gente aprende isso se nunca vamos usar?’ E a verdade é que eu mesmo não sei o que responder”* (Professor 3). A análise de Molina (2009) aponta que a ausência de um currículo adaptado ao campo desmotiva os estudantes, e compromete o potencial da escola como um espaço de fortalecimento da identidade local. Para Molina, a educação no campo deve ser um instrumento de resistência cultural, capaz de conectar os conteúdos escolares às vivências e às necessidades concretas das comunidades rurais, fortalecendo a identidade e a autonomia dos sujeitos.

O Professor 4 apresentou uma visão crítica sobre o impacto das contradições no trabalho docente: *“A gente quer fazer mais, mas sem formação específica e com materiais que não dialogam com a realidade, fica difícil inovar. O discurso institucional fala de qualidade, mas não dá as condições para isso”* (Professor 4). Essa fala se alinha à argumentação de Caldart (2011), que defende que a qualidade da educação no campo depende de um investimento político-pedagógico que valorize a formação continuada e os recursos específicos para a realidade rural.

O Professor 5 ressaltou como essas disparidades também limitam o papel transformador da escola: *“A escola deveria ser um lugar de mudança, mas sem apoio, parece que estamos só reproduzindo o que já existe”* (Professor 5). Essa reflexão dialoga com a análise de Arroyo (2007), que propõe que a escola no campo deve ser um espaço de resistência cultural e transformação social, mas que isso só será possível se as políticas educacionais forem desenhadas de forma participativa e contextualizadas. Para que isso se concretize, Arroyo argumenta que as políticas educacionais precisam ser construídas com base na escuta ativa das comunidades locais, respeitando seus aspectos e envolvendo-as como protagonistas no processo de formulação e implementação curricular.

Esses relatos evidenciam que as contradições entre discurso e prática não apenas dificultam o trabalho dos professores, mas também limitam a capacidade da escola de atender às demandas dos alunos e da comunidade. Enquanto as diretrizes institucionais da SME permanecem distantes da realidade, os docentes acabam assumindo o papel de adaptadores improvisados, sem o suporte necessário para promover uma educação verdadeiramente emancipadora.

Essas contradições refletem a necessidade urgente de um alinhamento entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas no campo. É imprescindível que a educação no campo seja planejada de forma participativa, considerando as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Somente assim será possível transformar as escolas do campo em espaços que não apenas reproduzam o conhecimento, mas que também promovam a autonomia, a valorização cultural e a inclusão social dos sujeitos do campo.

5.5 Desafios Estruturais e de Recursos

Os desafios estruturais e de recursos enfrentados pela EEIF Agrovila São José refletem as limitações históricas e políticas que caracterizam as escolas do campo. Essas dificuldades abrangem desde a precariedade na infraestrutura física até a insuficiência de materiais didáticos e recursos tecnológicos, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade das práticas pedagógicas.

O Professor 1 relatou como as condições de infraestrutura impactam negativamente o cotidiano escolar: *“Aqui na escola não temos uma quadra de educação física. Os alunos acabam tendo que improvisar nos espaços abertos, o que não é adequado e limita muito as atividades”* (Professor 1). Esse relato evidencia como a falta de espaços apropriados restringe o acesso a atividades que poderiam potencializar o desenvolvimento integral dos estudantes, comprometendo sua experiência escolar.

Essa preocupação é compartilhada pelo Professor 2, que enfatizou a necessidade urgente de melhorias na infraestrutura: *“A falta de uma quadra esportiva prejudica o desenvolvimento integral dos alunos. Um espaço adequado faria toda a diferença”* (Professor 2). Além da carência de locais apropriados para atividades físicas e recreativas, os relatos apontam para a necessidade de ampliar o acesso a tecnologias e recursos pedagógicos básicos, fundamentais para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem no campo. A ausência desses elementos não apenas limita a qualidade da educação oferecida, mas também afeta diretamente a motivação e o engajamento dos estudantes.

De forma complementar, o Professor 2 também destacou os problemas de transporte como um dos maiores entraves: *“Durante o período de chuvas, os transportes não conseguem passar em algumas áreas, e isso faz com que muitos alunos percam aulas. Isso atrasa o conteúdo e prejudica o aprendizado”* (Professor 2). Essa questão está diretamente associada à precariedade estrutural das vias de acesso ao assentamento, reforçando a análise de Arroyo (2007), que argumenta que a desigualdade de acesso a recursos básicos aprofunda as

vulnerabilidades educacionais das populações rurais. Para o autor, a desigualdade no acesso a recursos básicos, como transporte, infraestrutura e equipamentos escolares, reflete a marginalização histórica das populações camponesas no Brasil.

O Professor 3 apontou a ausência de materiais didáticos específicos como um desafio central: *“Os livros que recebemos não consideram a realidade dos alunos daqui. Tudo é muito genérico, e isso faz com que o ensino fique descontextualizado”* (Professor 3). Essa crítica ilustra o problema da padronização curricular, conforme descrito por Caldart (2004), que defende a necessidade de materiais pedagógicos adaptados às especificidades do campo, capazes de dialogar com os saberes locais. A ausência de materiais didáticos específicos e a desconexão com a realidade dos alunos fundamentam-se na perspectiva de Arroyo (2007), enfatizando que a padronização curricular, ao ignorar essas qualidades, contribui para um processo de desvalorização dos saberes locais e para o aumento das desigualdades educacionais entre o campo e a cidade.

Já o Professor 4 enfatizou a carência de recursos tecnológicos como um entrave para a modernização das práticas educativas: *“Embora a escola tenha um data show e alguns computadores, nem sempre conseguimos utilizá-los porque a conexão com a internet é muito instável, e isso dificulta as atividades que dependem de pesquisa ou interação digital”* (Professor 4). Esse cenário destaca a exclusão digital como uma das faces da desigualdade educacional no campo, limitando as possibilidades de inovação no ensino. Freire (1996), afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, ressaltando a importância da investigação como prática educativa. No entanto, quando o acesso a esses recursos é limitado, como a exclusão digital no campo, compromete-se a oportunidade de realizar atividades investigativas que conectem os alunos com o mundo além de seu contexto imediato.

O Professor 5 trouxe à tona a questão da falta de manutenção e atualização dos materiais escolares: *“Os poucos recursos que temos, como carteiras e livros, já estão muito desgastados. Isso reflete o descaso com as escolas rurais”* (Professor 5). Essa observação reforça a ideia de Arroyo (2012), que critica a negligência histórica das políticas públicas em relação às demandas das escolas do campo, perpetuando uma lógica de invisibilidade e exclusão. Essa lógica perpetua a invisibilidade das demandas das comunidades rurais, reforçando o sentimento de abandono e desvalorização das identidades camponesas, tanto no âmbito material quanto simbólico.

As falas dos professores dialogam em torno de um cenário de escassez estrutural que impõe desafios diários ao ensino. Esses problemas não apenas dificultam a implementação de práticas educativas inovadoras, mas também comprometem a motivação dos alunos e dos

docentes. Além disso, as limitações materiais e estruturais reforçam a sensação de abandono por parte das políticas públicas, como argumenta Molina (2009), ao destacar que a superação dessas barreiras exige investimentos consistentes e direcionados às particularidades das populações rurais.

Os desafios estruturais e de recursos enfrentados pela EEIF Agrovila São José demandam ações políticas que vão além de intervenções pontuais. É imprescindível investir na melhoria da infraestrutura física e tecnológica, bem como na criação de materiais pedagógicos específicos para o campo. Esses investimentos devem ser articulados com políticas educacionais que reconheçam as escolas rurais como espaços fundamentais para o desenvolvimento social e cultural das comunidades, promovendo uma educação que integre inovação e respeito às tradições locais.

5.6 Valorização da Memória e da Identidade Local

A valorização da memória e da identidade local é fundamental para a construção de uma educação no campo que respeite as características culturais e históricas das comunidades. Os relatos dos professores da EEIF Agrovila São José mostram que, embora existam esforços individuais para abordar a história do Assentamento Acoci, ainda há uma lacuna significativa na sistematização dessas práticas no currículo escolar.

O Professor 1 relatou que os esforços para trabalhar a história local são limitados e dependem exclusivamente da iniciativa de cada professor: *“Já presenciei alguns trabalhos voltados para história local, mas não há um foco claro em como trabalhar a origem do assentamento, a luta pelas terras ou quem foram os pioneiros”* (Professor 1). Essa lacuna é criticada por Arroyo (2012), que argumenta que a escola no campo deve ser um espaço de reconstrução histórica, valorizando as memórias e os saberes locais como elementos fundamentais para a formação cidadã. O resgate das memórias e dos saberes locais é um ato pedagógico e político, pois reafirma o protagonismo dos sujeitos do campo e sua contribuição para a história e cultura brasileira, rompendo com a lógica da invisibilidade.

De forma semelhante, o Professor 2 destacou a importância do resgate cultural por meio de atividades que conectam o saber científico ao cotidiano dos alunos: *“A gente tenta trazer elementos da cultura local, como o plantio e as festas tradicionais, mas sem um apoio claro de materiais ou direcionamento do currículo, é algo que fica restrito às nossas tentativas”* (Professor 2). Essa prática reflete a necessidade de incorporar elementos da cultura material e imaterial ao currículo, como defende Molina (2009), que vê na educação do campo um espaço

para a resistência cultural e a afirmação das identidades. Esse processo fortalece as identidades e permite que os sujeitos se reconheçam em sua própria história, construindo um projeto educativo alinhado às suas realidades e aspirações.

O Professor 3 ressaltou o interesse dos alunos em aprender sobre o assentamento, mas apontou a falta de materiais didáticos específicos: *“Os alunos querem saber mais sobre a história do assentamento, mas tudo que fazemos é baseado no que eles trazem de casa ou em histórias contadas por membros mais velhos da comunidade”* (Professor 3). Essa dependência de fontes orais, embora valiosa, reforça a urgência de políticas que promovam o registro e a documentação formal da história local. Brandão (2013) destaca que a oralidade é uma das formas mais ricas e autênticas de transmissão de saberes, principalmente em comunidades rurais, onde a memória coletiva ocupa um papel fundamental na educação, e ressalta a importância de registrar essas histórias e tradições para que possam ser valorizadas e utilizadas no ambiente escolar como um material de apoio didático.

Por outro lado, o Professor 4 mencionou que a ausência de direcionamento institucional prejudica a valorização da identidade local: *“Nunca vi nenhum projeto ou documento que orientasse a inclusão dessas histórias no currículo. A gente trabalha com o que consegue, mas falta um esforço coletivo”* (Professor 4). Isso destaca o papel da escola como mediadora entre os saberes locais e as demandas do currículo formal, conforme argumentado por Caldart (2011), que propõe uma abordagem dialógica na construção curricular. Para a autora, ao integrar os saberes locais de maneira estruturada e respeitosa, a escola não só valoriza a identidade dos estudantes, mas também contribui para a formação de uma consciência crítica, capaz de transformar as realidades sociais e culturais.

O Professor 5 enfatizou que as práticas relacionadas à memória local são valiosas, mas fragmentadas: *“Quando falamos sobre o início do assentamento, isso desperta um orgulho nos alunos. Eles começam a entender que a história deles importa, mas esse tipo de trabalho é esporádico e não faz parte de um planejamento maior”* (Professor 5). Essa observação reforça a necessidade de uma abordagem mais sistemática e articulada, que valorize a memória local como elemento central na formação dos estudantes.

Esses relatos apontam para a importância de uma política educacional que reconheça a memória e a identidade como componentes fundamentais do processo pedagógico. Como defende Arroyo (2007), a escola no campo deve atuar como guardiã da memória coletiva, promovendo o fortalecimento das identidades locais e a consciência histórica. Molina (2009) complementa ao destacar que a integração das histórias locais ao currículo contribui para a construção de uma educação contextualizada, que respeita e promove a diversidade cultural.

A valorização da memória e da identidade local na EEIF Agrovila São José exige uma articulação mais sólida entre a escola, a comunidade e as políticas públicas. Para que isso seja alcançado, é necessário registrar formalmente as histórias do assentamento, produzir materiais didáticos contextualizados e promover formações continuadas para os professores, capacitando-os a integrar esses saberes ao currículo escolar de forma sistemática e intencional.

A análise das categorias demonstra que os desafios enfrentados pela EEIF Agrovila São José são multifacetados e exigem que considerem tanto os aspectos estruturais quanto os pedagógicos. As falas dos professores destacam a necessidade de políticas públicas que priorizem a formação continuada, a produção de materiais didáticos contextualizados e a melhoria da infraestrutura escolar. Além disso, a valorização da memória e da identidade local emerge como uma estratégia essencial para fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade.

As falas dos professores entrevistados evidenciam desafios, estratégias de ensino e adaptações metodológicas no contexto da educação do campo. Destacam-se aspectos como a valorização dos saberes locais, a carência de recursos didáticos adequados, a necessidade de formação continuada específica e a influência das políticas educacionais na dinâmica escolar. Essas reflexões permitem compreender como os docentes ressignificam suas práticas pedagógicas diante das especificidades do assentamento.

A análise documental contribuiu para aprofundar a compreensão das práticas educativas, ao permitir a triangulação dos dados com as falas dos professores e demais fontes da pesquisa. O exame dos documentos institucionais da EEIF Agrovila São José, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o regimento escolar e as diretrizes pedagógicas, evidenciou lacunas significativas na caracterização da educação do campo, indicando a ausência de articulação entre a realidade local e as diretrizes formais da escola. Não foram identificadas referências explícitas às especificidades das populações rurais nem elementos que dialoguem com os saberes locais. Os documentos analisados apresentam formato padronizado e alinhamento a perspectivas urbanas, desconsiderando a diversidade cultural, as práticas cotidianas e as necessidades próprias das comunidades camponesas.

A ausência de referências às especificidades do campo invisibiliza as demandas e potencialidades das populações rurais e restringe a construção de uma educação transformadora e emancipatória, que articule saberes tradicionais e conhecimentos formais. Essa realidade evidencia a necessidade de revisar a elaboração dos documentos institucionais, assegurando a inclusão de perspectivas que valorizem as particularidades do campo e contribuam para o fortalecimento das identidades locais, com vistas a uma educação significativa, democrática e ancorada nas realidades rurais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar o papel da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Agrovila São José na construção e no fortalecimento da identidade camponesa no Assentamento Acoci. Especificamente, buscou-se compreender de que forma as práticas escolares valorizam os saberes locais; analisar a articulação do currículo com as especificidades do assentamento; identificar contradições na efetivação da educação do campo; interpretar as percepções docentes sobre o fortalecimento da identidade camponesa e reconhecer estratégias pedagógicas que integrem conhecimento científico e saberes tradicionais.

Os resultados evidenciam que, embora os educadores se esforcem para adaptar o ensino à realidade do campo, desafios estruturais e ausência de suporte institucional comprometem a implementação de uma educação contextualizada e emancipadora. A postura dos professores em manter práticas pedagógicas conectadas ao cotidiano dos alunos expressa o compromisso com a valorização dos saberes e vivências locais. Para que essas iniciativas se consolidem com maior eficácia, é necessária uma articulação mais consistente entre os agentes escolares, a comunidade e as políticas públicas. Essa articulação pode fortalecer o papel da escola como espaço de afirmação cultural, transformação social e construção de identidades.

Os achados da pesquisa indicam que os professores da EEIF Agrovila São José reconhecem a riqueza dos saberes locais e buscam integrá-los às práticas escolares. Contudo, a ausência de formação continuada específica para a educação do campo e a carência de materiais didáticos adequados limitam o alcance dessas ações. Esse cenário revela a necessidade de maior comprometimento das instâncias responsáveis pela educação, de modo a garantir práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A pesquisa também evidenciou uma desconexão entre as políticas públicas educacionais e as demandas da comunidade escolar. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), embora seja um instrumento orientador da prática pedagógica, não contempla de forma consistente as especificidades do contexto rural. Essa lacuna aponta para a necessidade de reconfiguração das políticas educacionais, de modo que incorporem as dimensões culturais, econômicas e sociais do campo. Para isso, é essencial que a elaboração do PPP envolva a participação efetiva de educadores, estudantes, famílias e demais atores comunitários, tornando-o um documento vivo e representativo da identidade camponesa.

A análise dos documentos educacionais municipais evidenciou que a Educação do Campo ainda carece de prioridade e, com frequência, é submetida a adaptações de políticas urbanas sem a devida consideração de suas especificidades. A aplicação da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) sem ajustes às realidades dos assentamentos reforça uma proposta educacional distante das necessidades da comunidade camponesa. Esse processo contribui para a desvalorização dos saberes locais e perpetua a precarização da educação no campo.

Entre os desafios apontados pelos professores, destacam-se as limitações no transporte, as condições inadequadas de infraestrutura e a exclusão digital. Essas dificuldades afetam o cotidiano escolar e aprofundam desigualdades históricas que comprometem o acesso a uma educação de qualidade. As contradições entre o discurso institucional e a prática docente emergem como um dos principais achados da pesquisa, indicando a urgência de políticas educacionais mais participativas e alinhadas à realidade dos povos do campo.

Apesar dos desafios, a pesquisa revelou o protagonismo dos professores na busca por alternativas criativas para minimizar os efeitos das desigualdades. Foram identificadas iniciativas como o fortalecimento dos vínculos comunitários e o uso de metodologias pedagógicas ajustadas à realidade do assentamento, que contribuem para consolidar a escola como espaço inclusivo e transformador. Essas ações, contudo, ainda carecem de reconhecimento institucional e apoio efetivo do poder público.

Os relatos dos professores trouxeram sugestões como a inclusão da história local no currículo, a produção de materiais pedagógicos específicos e o fortalecimento da formação docente voltada para o campo. Essas propostas buscam reconhecer as identidades locais e estimular o protagonismo das comunidades rurais na construção de seu próprio futuro. Para que essas estratégias se tornem efetivas, é necessário um esforço articulado entre escolas, comunidades e políticas públicas, assegurando que a educação no campo seja planejada e conduzida com base na realidade local. Esse processo exige a valorização do conhecimento tradicional, o incentivo à participação comunitária e a oferta de recursos pedagógicos compatíveis com as particularidades culturais dos assentamentos.

Apesar das limitações identificadas, os resultados indicam um potencial significativo de transformação. A escola no Assentamento Acoci, mesmo diante das adversidades, tem exercido um papel relevante na resistência e na promoção de uma educação crítica e inclusiva. Para que esse papel se consolide plenamente, é necessário que a educação do campo seja compreendida como um projeto político e pedagógico que valorize as singularidades das populações rurais, integrando os saberes locais ao conhecimento científico.

Este estudo contribuiu para o debate sobre a educação do campo ao refletir sobre a relação entre escola e identidade camponesa no Assentamento Acoci. Embora tenha evidenciado avanços e iniciativas relevantes, a pesquisa também revelou desafios que ainda precisam ser enfrentados para que a escola se consolide como espaço de resistência, valorização

cultural e formação de sujeitos críticos e autônomos.

As lacunas identificadas nesta pesquisa indicam a importância da continuidade dos estudos na área. Futuras investigações devem aprofundar as relações entre formação docente, princípios educacionais e práticas pedagógicas no campo, explorando distintos contextos rurais e fortalecendo o diálogo entre academia e comunidades. Também é relevante investigar as percepções de estudantes e famílias sobre o papel da escola, bem como os efeitos de políticas educacionais voltadas ao campo na melhoria da qualidade do ensino e na valorização da cultura camponesa.

Esta dissertação reafirma a importância de uma educação que ultrapasse os limites da sala de aula, integrando escola, comunidade e políticas públicas. A construção de uma educação do campo comprometida com as raízes culturais e com a formação de sujeitos autônomos e críticos depende de esforços articulados entre diferentes atores. Para isso, é fundamental investir na formação continuada dos educadores, assegurando que as práticas pedagógicas estejam sintonizadas com as especificidades e demandas dos contextos rurais. Reafirma-se, assim, a escola como instrumento de transformação social, capaz de fortalecer os laços comunitários, promover a autonomia dos sujeitos e preservar a identidade camponesa frente aos desafios presentes nos assentamentos rurais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. **Educação do Campo e Pesquisa**. Brasília: CNTE, 2012.
- ARROYO, M. G. **Educação do campo**: identidade e política. Educação e Sociedade, 2012.
- ARROYO, M. G. **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. In: Educação do Campo: Políticas Públicas e Lutas Sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- ARROYO, M. G. **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília: CNTE, 2007.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. MEC. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Brasília-DF: MEC/ SECAD/CNE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2021**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação do Campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-2-de-julho-de-2021-330854638>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 10 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos->

normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso: 02 de out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 11, maio. 2024.

CALDART, Roseli Salete et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ) /Expressão Popular, 2012, p. 259-260. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, M. C (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Notas para uma análise de percurso. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Notas para uma análise de percurso. In: Molina, M.C.; Jesus, S. M. (Orgs.). Por uma educação do campo: Educação, trabalho e formação humana. Brasília: UNESCO, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: Escola é mais do que escola. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: A Educação da Terra e a Terra da Educação. In: Educação do Campo e Pesquisa. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global Editora, 1997.

CORTELLA, Mario S. A escola e o conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos. 14ª ed. São Paulo : Cortez, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma Educação do Campo: a educação da terra e a terra da educação. In: **Educação do Campo e Pesquisa**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTAZ, Maria Silvia; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, John (Orgs.). **História oral**: a democracia das vozes. São Paulo: Letra e Voz, 2019.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Campos Sales (CE)**: panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/campos-sales/panorama>. Acesso em: 1 maio 2025.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4, 2002.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MEU país. Intérpretes: Zezé Di Camargo & Luciano. Compositor: Zezé Di Camargo. In: ZEZÉ DI CAMARGO & LUCIANO. **Zezé Di Camargo & Luciano** [recurso sonoro]. Rio de Janeiro: Sony Music, 1998. 1 disco sonoro (CD). Duração: 4 min 33 s.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa no Brasil: contribuições e perspectivas. In: Molina, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para o debate metodológico. Brasília: CNTE, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo**: a construção de uma política pública. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo:** desafios e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2017.

OLIVEIRA, A. U. **A geografia da questão agrária no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2007.

OLIVEIRA, J. P. **Educação do Campo:** desafios e conquistas. Brasília: Editora UnB, 2018.

PATATIVA DO ASSARÉ. A terra é naturá. In: **Cordéis e outros poemas**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

ROSA, João Guimarães . **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da Educação do Campo:** histórias, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SANTOS, S. P. dos; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, E. P. dos. A formação da identidade camponesa dos sujeitos sociais do campo. **Revista ComCiência, uma Revista multidisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 11, p. 50–68, 2023. DOI: 10.36112/issn2595-1890.v8.i11.p50-68. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/comciencia/article/view/19256>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOCANDO em frente. Intérprete: Almir Sater. Compositores: Almir Sater; Renato Teixeira. In: FAGNER; TEIXEIRA, Renato. **Natureza** [recurso sonoro]. São Paulo: Kuarp, 2022. 1 disco sonoro (CD).

TRISTEZA do Jeca. Intérpretes: Tonico e Tinoco. Compositor: Angelino de Oliveira. In: TONICO; TINOCO. **Coração do Brasil** [recurso sonoro]. Rio de Janeiro: Universal Música, 1994. 1 disco sonoro (CD).

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite para você participar da pesquisa: **“Práticas Educativas no Assentamento Acoci: perspectivas e contradições”**, que tem como pesquisador responsável **Fábio Santos da Silva**.

Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar as práticas educativas dos professores e professoras da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Agrovila São José no Assentamento Acoci, observando as perspectivas e contradições que surgem entre essas práticas e os princípios da educação do campo. E objetivos específicos: Analisar as concepções que fundamentam as práticas educativas dos professores e professoras na E.E.I.F. Agrovila São José, localizada no Assentamento Acoci; compreender a percepção dos docentes sobre a educação do campo; investigar o impacto das políticas educacionais municipais voltadas para a educação do campo nas práticas educativas da E.E.I.F. Agrovila São José; identificar as contradições entre as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e a implementação de práticas educativas voltadas para a educação do campo na escola do Assentamento Acoci.

O motivo que nos leva a fazer este estudo concentra-se na compreensão de como a prática educativa está sendo desenvolvida na EEIF Agrovila São José no Assentamento Acoci, se está fundamentada na legislação educacional brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), que dispõem e em seus artigos 23 e 26 que estabelece um novo marco na Educação do Campo.

Caso você decida participar, você deverá estar disponível para realizar entrevistas orais ou entrevistas semiestruturadas que serão gravadas em aplicativo de áudio. A pesquisa apresenta um risco mínimo, pois o participante pode sentir-se constrangido ao responder questões sensíveis que envolvam as suas emoções. Minimizando este risco, como a entrevista será realizada pessoalmente, será providenciado um ambiente acolhedor e reservado para que você se sinta confortável durante o diálogo. Esclarecemos que você pode se recusar a responder questões que não se sinta à vontade para falar sobre o assunto. Para minimizar possíveis constrangimentos quanto ao consumo de tempo ao responder a entrevista, serão ofertadas opções de agendamento das entrevistas de acordo com o horário que considere mais adequado, de forma a manter a agenda dos envolvidos na pesquisa compatível e evitar constrangimentos para ambas as partes.

Você não terá retorno financeiro ao participar desta pesquisa, mas estará contribuindo com as questões que se dispõe sobre a práxis educativa e o papel da escola em sua condição de pertencimento e na criação de políticas específicas para a educação do campo e o processo educativo em assentamentos

rurais.

Os benefícios da pesquisa incluem uma melhor compreensão das práticas educativas no Assentamento Acoci, contribuindo para a formulação de estratégias que possam melhorar a qualidade da educação no campo. Os resultados da pesquisa serão compartilhados com a comunidade escolar e com os formuladores de políticas educacionais, promovendo práticas pedagógicas mais alinhadas com as necessidades e realidades do campo. Além disso, a pesquisa valoriza e dá voz aos professores e à comunidade, reconhecendo sua importância e experiência na construção de uma educação significativa e contextualizada.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito a assistência gratuita que será prestada pelo pesquisador responsável. Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Fábio Santos da Silva, com telefone (88) 99902 - 9854 e E-mail: **fabiosanttos.s.2010@gmail.com**. Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, da Universidade Regional do Cariri, localizado à Rua Coronel Antônio Luiz, 1161, 1º andar, Bairro Pimenta, CEP 63.105-000, telefone (88) 3102.1212, ramal 2424, Crato CE. Se você estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 05 anos.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa **“Práticas Educativas no Assentamento Acoci: perspectivas e contradições”**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Campos Sales, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA



**Prefeitura Municipal de
Campos Sales**
Cidade que sonha, realiza e cresce!

Secretaria de Políticas para Educação

CARTA DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro, para os devidos fins, ter ciência dos objetivos e metodologia do projeto intitulado **PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ASSENTAMENTO ACOCI: PERSPECTIVAS E CONTRADIÇÕES**, que será desenvolvido por **FÁBIO SANTOS DA SILVA** e pela professora **Dr.^a ISABELLE DE LUNA ALENCAR NORONHA**.

Na condição de instituição coparticipante desse projeto, autorizo a realização da coleta de dados a partir da análise documental e entrevistas semiestruturadas gravadas com os professores e professoras da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Agrovila São José, localizada no Assentamento Acoci, inscrita no CNPJ: 05.815696/0001 – 28 e com e-mail: agrovilasaojose@gmail.com, mediante acordo prévio entre o pesquisador e a Secretária de Educação do Município de Campos Sales, a professora **FRANCISCA ROBERTA OLIVEIRA ANDRADE** quanto à escolha dos dias e horários adequados para realização da coleta dos dados.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da referida pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa. O descumprimento desse condicionamento assegura-nos o direito de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa.

Campos Sales, 06 de Junho de 2024



FRANCISCA ROBERTA OLIVEIRA ANDRADE

Francisca Roberta Oliveira Andrade
Secretaria Municipal de Políticas
para Educação
CNPJ nº 05.815696/0001-28

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS P/ PROFESSORES E PROFESSORAS

PERFIL DO ENTREVISTADO

Tempo de docência na EEIF Agrovila São José: _____

Já trabalhou em Escolas do Campo, antes desta: () Não () Sim. Se sim, quanto tempo: _____

Formação: área / Instituição/ ano de formação

(graduação): _____

Professor/a: efetivo/a (X)

Objetivo 1: Analisar as concepções que fundamentam as práticas educativas dos professores e professoras na E.E.I.F. Agrovila São José, localizada no Assentamento Acoci.

1. De que maneiras específicas sua formação acadêmica influencia(ou) suas práticas educativas voltadas para a educação no campo? Você pode dar exemplos concretos de como esses conhecimentos foram aplicados na prática?

2. Durante o seu tempo de trabalho na EEIF Agrovila São José, você participou de alguma formação continuada específica sobre educação no campo? Quais foram as principais temáticas abordadas nessas formações? Como essas formações impactaram sua prática pedagógica?

3. Quais conhecimentos você adquiriu com as experiências vividas nessa comunidade e, a partir disso, quais mudanças ocorreram em sua prática pedagógica? Pode citar alguma experiência específica na comunidade que tenha sido transformadora para sua prática docente? Como essas experiências influenciam sua abordagem educacional atualmente?

Objetivo 2: Compreender a percepção dos docentes sobre a educação do campo.

4. Em sua opinião, é possível integrar os conhecimentos adquiridos durante sua formação com os saberes populares dos sujeitos do campo no currículo escolar e na prática em sala de aula? Quais são os desafios e benefícios dessa integração? Você pode descrever alguma

atividade ou projeto onde essa integração foi bem-sucedida?

5. Você considera que a organicidade e a pedagogia adotadas na escola do Assentamento Acoci estão de acordo com a realidade dos sujeitos envolvidos? De que forma a pedagogia atual da escola reflete a realidade dos alunos e da comunidade? Existem aspectos que poderiam ser melhorados ou ajustados?

6. Como você enxerga o processo de ensino-aprendizagem na escola, levando em consideração a realidade específica da escola? Quais são os pontos fortes do processo de ensino-aprendizagem na escola? Quais aspectos ainda necessitam de melhorias?

Objetivo 3: Investigar o impacto das políticas educacionais municipais voltadas para a educação do campo nas práticas educativas da E.E.I.F. Agrovila São José.

7. Quais dificuldades você encontra ao trabalhar as práticas educativas no contexto do Assentamento Acoci? Como essas dificuldades afetam o dia a dia escolar e o aprendizado dos alunos? Existem recursos ou apoios que poderiam ajudar a superar essas dificuldades?

8. Você aborda a história do Assentamento Acoci, a memória e a luta do movimento social sem terra em sala de aula? De que forma esses temas são incorporados no currículo? Qual é a resposta dos alunos ao aprenderem sobre esses temas?

9. De que maneira o Projeto Político Pedagógico tem contribuído para o fortalecimento da educação no campo, tanto na escola quanto na comunidade? Quais são as principais contribuições do PPP para a prática educativa? Existem áreas do PPP que poderiam ser aprimoradas?

Objetivo 4: Identificar as contradições entre as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e a implementação de práticas educativas voltadas para a educação do campo na escola do Assentamento Acoci.

10. Você conhece algum documento orientador sobre a educação no campo no contexto municipal? Como esses documentos orientam suas práticas pedagógicas? Há alguma desconexão entre o que está nos documentos e a realidade prática na escola?

- 11. Quais tipos de materiais didáticos você mais utiliza na escola durante as práticas educativas desenvolvidas?** Esses materiais são adequados para a realidade dos alunos do campo? Existem materiais específicos que você gostaria de ter acesso para melhorar sua prática?
- 12. Quais são os principais desafios enfrentados na educação no campo?** Como esses desafios impactam o desempenho escolar dos alunos? Que medidas poderiam ser adotadas para mitigar esses desafios?
- 13. Existem iniciativas ou projetos na escola que têm contribuído de forma positiva para fortalecer a educação no campo?** Quais são esses projetos e como eles beneficiam a comunidade escolar? Que impacto eles têm tido na aprendizagem e no engajamento dos alunos?
- 14. Qual é a sua percepção sobre o papel da escola para a comunidade do Assentamento Acoci?** De que maneira a escola contribui para a vida comunitária e para o desenvolvimento local? Existe algo que a escola poderia fazer de diferente para melhor cumprir esse papel?
- 15. Existe mais alguma coisa que você gostaria de incluir sobre as práticas educativas realizadas na escola e sobre a educação no campo?** Alguma experiência pessoal ou observação que não foi abordada nas perguntas anteriores?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE COLETA DE DADOS DOCUMENTAIS

Objetivo 1: Analisar as concepções que fundamentam as práticas educativas dos professores e professoras na E.E.I.F. Agrovila São José, localizada no Assentamento Acoci.

1. Documentos Curriculares e Pedagógicos:

- Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.E.I.F. Agrovila São José;
- Planos de aula e diários de classe dos professores;
- Projetos pedagógicos específicos desenvolvidos na escola;
- Registros de reuniões pedagógicas e formações continuadas.

2. Formação Acadêmica e Continuada:

- Certificados de formação acadêmica e cursos de capacitação dos docentes;
- Registros de participação em eventos, seminários e workshops sobre educação do campo.

Objetivo 2: Compreender a percepção dos docentes sobre a educação do campo.

1. Relatórios e Avaliações:

- Relatórios de autoavaliação dos professores;
- Avaliações institucionais sobre a implementação da educação do campo;
- Feedbacks e avaliações de formações continuadas e projetos pedagógicos.

2. Documentos de Integração Comunitária:

- Registros de atividades extracurriculares que envolvam a comunidade;
- Parcerias e colaborações entre a escola e organizações comunitárias.

Objetivo 3: Investigar o impacto das políticas educacionais municipais voltadas para a educação do campo nas práticas educativas da E.E.I.F. Agrovila São José.

1. Documentos Oficiais e Políticas Públicas:

- Diretrizes e documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação sobre a educação do campo;
- Planos de ação municipais voltados para a educação no campo;
- Leis e regulamentos municipais que impactam a educação do campo.

2. Relatórios e Dados Estatísticos:

- Relatórios de desempenho escolar e indicadores educacionais da escola;
- Dados estatísticos sobre a matrícula e evasão escolar,

Objetivo 4: Identificar as contradições entre as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e a implementação de práticas educativas voltadas para a educação do campo na escola do Assentamento Acoci.

1. Comparação de Diretrizes e Práticas:

- Análise comparativa entre os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e os documentos internos da escola (PPP, planos de aula, outros);
- Registros de reuniões entre a Secretaria Municipal de Educação e a equipe pedagógica da escola.

2. Relatórios de Implementação:

- Relatórios e atas de reuniões sobre a implementação de políticas educacionais na escola;
- Documentação de visitas e avaliações feitas por representantes da Secretaria Municipal de Educação.