



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS- DCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeo**

MARIA JOSÉ COSTA FERNANDES

**A ESCOLA NO ASSENTAMENTO RURAL DO LADO DE CÁ: reforma agrária na
visão dos profissionais da educação e jovens do campo em Mossoró/RN**

RECIFE

2020

MARIA JOSÉ COSTA FERNANDES

**A ESCOLA NO ASSENTAMENTO RURAL DO LADO DE CÁ: reforma agrária na
visão dos profissionais da educação e jovens do campo em Mossoró/RN**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), vinculado a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), para fins de obtenção do título de Doutor (a) em Geografia.

Área de concentração: Regionalização e Análise Regional

Orientador: Prof. Dr. Caio Augusto Amorim Maciel

RECIFE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

F363e Fernandes, Maria José Costa.
A escola no Assentamento Rural do Lado de Cá : reforma agrária na visão dos profissionais da educação e jovens do campo em Mossoró/RN / Maria José Costa Fernandes. – 2020.
349 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Caio Augusto Amorim Maciel.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2020.
Inclui referências e apêndices.

1. Geografia. 2. Educação. 3. Escolas rurais. 4. Assentamentos rurais. 5. Reforma agrária. 6. Juventude rural – Mossoró (RN). I. Maciel, Caio Augusto Amorim (Orientador). II. Título.

910 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-080)

MARIA JOSÉ COSTA FERNANDES

**A ESCOLA NO ASSENTAMENTO RURAL DO LADO DE CÁ: REFORMA
AGRÁRIA NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E JOVENS DO
CAMPO EM MOSSORÓ/RN**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Aprovada em: 29/09/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Caio Augusto Amorim Maciel (Orientador – Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Alcindo José de Sá (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Erimar dos Santos (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Profa. Dra. Priscylla Karoline de Menezes (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Priscila Batista Vasconcelos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Eu dedico

*Para minhas **sementes** (Cacá e Lelê)*

*Para minhas **raízes** (Dona Toinha e Seu Chico)*

AGRADECIMENTOS

*“O sonho é o que leva a gente para a frente.
Se a gente for seguir a razão,
fica aquietado, acomodado”.*

Ariano Suassuna

Gratidão, às pessoas que me ajudaram a concretizar o sonho da tese!

No processo de construção desta tese precisei recomeçar várias vezes, por isso tenho muito a agradecer. Inicialmente a minha família, especialmente as minhas raízes (pai e mãe), que me deram os primeiros ensinamentos da vida; e minhas sementes (filhas), que dão continuidade a minha existência humana.

As minhas filhas Clarice e Letícia, por serem luz e alegria na minha vida, me ensinando a ter esperança em dias melhores e mesmo sendo tão pequenas, compreenderam minhas ausências no final da escrita da tese.

A meu Pai Francisco, meu primeiro professor de Geografia Agrária que tive na vida. Graças a seus ensinamentos práticos de agricultor, a Geografia Agrária primeiro se fez prática e só depois se fez teórica para mim.

A minha Mãe Antônia, sempre me acolhendo com seus conselhos, desde sempre, a minha maior fã e incentivadora nos estudos desde a infância. Em todas as disciplinas cursadas no DINTER e durante os meses finais de escrita da tese, tive seu apoio incondicional para cuidar das minhas filhas.

Aos meus irmãos e sobrinhos: Assis, José, João Paulo, Fernanda e ao pequenino Rafael, pelo aconchego familiar e companhia de sempre.

Ao meu orientador, Prof. Caio Maciel, pela condução do processo de orientação marcada pela autonomia, paciência e leveza, sempre acolhendo e respeitando minhas escolhas, e incentivando a seguir em frente.

Aos secretários do PPGEO, Eduardo e Pablo, um agradecimento especial pelos esclarecimentos de nossas dúvidas e questões burocráticas, sempre respondendo nossos e-mails ao longo desses 5 anos de Curso, e pelo apoio nas videoconferências de qualificação e defesa.

Ao corpo docente do PPGEO/UFPE, sobretudo aqueles docentes que dispuseram um pouco do seu tempo e se deslocaram de Recife para Mossoró/RN, a fim de ministrarem disciplinas no DINTER/UERN. Por ordem alfabética agradeço aos professores: Alcindo Sá, Antônio Carlos, Ana Cristina, Betrand Cozic, Caio Maciel, Doralice Sátyro, Francisco Kennedy e Jan Bitton.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e defesa, em meio a tantas demandas do ensino remoto se disponibilizaram a participar desse momento. Além do meu orientador, agradeço por ordem alfabética aos seguintes professores: Alcindo de Sá, José Erimar dos Santos, Priscylla Menezes, e Priscila Vasconcelos.

*A todos os profissionais e jovens estudantes, que colaboraram diretamente com a realização da pesquisa de campo nas seguintes escolas: **Escola Municipal Evilásio Leão de Moura** (EMEL), no assentamento Hipólito; **Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo** (EMDCA), no assentamento Mulunguzinho; e **Escola Municipal São Romão** (EMSR), no assentamento São Romão*

*As coordenadoras pedagógicas das escolas, pelo apoio incondicional, durante a realização da pesquisa de campo: *Cerlane e Ana Íris* (EMEL); *Susana* (EMDCA) e *Sandra* (EMSR). Apesar de muito atarefadas, nos receberam nas respectivas escolas, desde o primeiro momento, com entusiasmo, presteza e dedicação.*

Aos alunos do 8º e 9º anos, por terem respondido os questionários da pesquisa, expressando sua opinião sobre reforma agrária.

Aos professores, que abriram suas salas de aula, colaborando com a pesquisa, e nos ajudando na aplicação dos questionários com os alunos.

Aos funcionários e diretores, que nos receberam no ambiente escolar e permitiram a realização da pesquisa, colaborando de forma direta ou indireta.

Dona Jaíres e Ivoneide, a dupla dinâmica da Escola Deusdete Cecílio de Araújo, que além de funcionárias dedicadas, também são moradoras da comunidade e respectivamente mãe/avó de alunos da escola.

A UERN, especialmente ao setor de transportes vinculado a Pró -Reitoria de Administração (PROAD), pela disponibilidade dos transportes e motoristas para realização da pesquisa de campo nessas escolas.

Ao Prof. William Coelho, diretor da FAFIC, pelo apoio e solidariedade.

Aos colegas do DINTER/UERN, pelo compartilhamento de experiências, em especial Jaime, Adriana, Fabiano, Laécio, e Sérgio Freire.

Ao Prof. José Erimar, que gentilmente elaborou os mapas da tese. E pelo convite e oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa sobre Usos do Território no Semiárido Brasileiro da LEDOC/UFERSA, promovendo debates e reflexões sobre o rural e o campo no semiárido, com diálogos profícuos e aprendizagens significativas de forma multidisciplinar.

A Valmária Lemos, pelas conversas informais sobre a tese, pelo compartilhamento de experiências metodológicas em pesquisa, e pelo apoio com a elaboração do google docs.

Aos amigos e amigas, pelas palavras de coragem e incentivo, especialmente Alberani, Bertânia, dona Rita, Ismênia, Ione Moraes, Ivone, Lindércia, Luiz Eduardo, Otoniel e Pe. Walter.

A todos meus ex-alunos, que me ensinaram a ser professora ao longo dessa jornada acadêmica, sobretudo aqueles que tiveram parcerias consolidadas na orientação de monografia, estágio supervisionado, projetos e publicações diversas.

A minha terra natal, São José do Seridó/RN, cidade pequena e acolhedora, onde encontrei a tranquilidade necessária para escrever, com os sons dos passarinhos na janela, apesar da atenção e tensão com o COVID-19.

A luz divina, que me fez enxergar *uma luz no fim do túnel*. Fui *“tocando em frente”* e aos poucos, cheguei até aqui, com *foco, força e fé!*

RESUMO

O trabalho tem como objetivo principal, analisar como os profissionais da educação e jovens do campo, que trabalham e estudam em escolas localizadas nos assentamentos rurais de Mossoró/RN compreendem a reforma agrária, e de pesquisar como essa temática é trabalhada no ambiente escolar. Para tanto, realizamos pesquisa de campo em 03 escolas municipais, localizadas em 03 assentamentos rurais de Mossoró. As escolas pesquisadas foram: Escola Municipal Evilásio Leão de Moura; Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo; e Escola Municipal São Romão. Foram aplicados questionários semiestruturados com os diversos profissionais, e alunos matriculados no 8º e 9º anos, fazendo uma abordagem qualitativa. A pesquisa revelou a importância dessas escolas para as comunidades em que estão inseridas, sendo vistas para os moradores não só como um espaço educacional, mas sendo valorizada como um lugar de socialização para toda a comunidade, principalmente naquelas que estão localizadas no interior das agrovilas. Porém, apesar dessas escolas estarem inseridas em áreas de assentamentos rurais de reforma agrária, constatamos ao longo da pesquisa, que essas escolas não costumam trabalhar diretamente sobre a temática reforma agrária em suas atividades. Dessa forma, nossa tese defende a importância e necessidade do ensino da reforma agrária nas escolas, sobretudo naquelas que estão localizadas no campo, contribuindo para que os povos do campo, se apropriem dos direitos que possuem enquanto cidadãos. Para que assim, os assentamentos rurais sejam problematizados e conhecidos pela população em geral, para que a sociedade possa adquirir uma visão mais ampla dos assentados da reforma agrária, para além de estigmas e marginalização da população que reside no campo, e principalmente nos assentamentos rurais. Embora estejam localizadas em assentamentos rurais, essas escolas utilizam a mesma proposta pedagógica das escolas da cidade, não colocando em prática a educação do campo. Sendo reproduzidas práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade em que estão inseridas, com isso, podemos dizer então, que essas escolas estão localizadas *no campo*, mas não são *do campo*.

PALAVRAS – CHAVE: Escola do Campo. Reforma Agrária. Assentamento Rural. Profissionais da Educação. Jovens do Campo.

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze how education professionals and young people from the countryside, who work and study in schools located in the rural settlements of Mossoró/RN understand agrarian reform, and to research how this theme is worked in the school environment. To this end, we conducted field research in 03 municipal schools, located in 03 rural settlements in Mossoró. The schools surveyed were: Municipal School Evilásio Leão de Moura; Municipal School Deusdete Cecílio de Araújo; and São Romão Municipal School. Semi-structured questionnaires were applied with the various professionals, and students enrolled in the 8th and 9th years, taking a qualitative approach. The research revealed the importance of these schools for the communities in which they are inserted, being seen by the residents not only as an educational space, but being valued as a place of socialization for the entire community, especially those that are located inside the agrovilas. However, despite the fact that these schools are located in areas of agrarian reform rural settlements, we found throughout the research that these schools do not usually work directly on the theme of agrarian reform in their activities. Thus, our thesis defends the importance and necessity of teaching agrarian reform in schools, especially in those that are located in the countryside, contributing to the rural peoples, appropriating the rights they have as citizens. So that rural settlements are problematized and known to the population in general, so that society can acquire a broader view of land reform settlers, in addition to stigmas and marginalization of the population living in the countryside, and especially in rural settlements. Although located in rural settlements, these schools use the same pedagogical proposal as schools in the city, not putting rural education into practice. Being reproduced pedagogical practices decontextualized from the reality in which they are inserted, with that, we can say then, that these schools are located in the countryside, but are not from the countryside.

KEYWORDS: Country school. Land reform. Rural Settlement. Education Professionals. Young people from the countryside.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Escola Municipal Evilásio Leão de Moura	41
Figura 2 –	Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo	42
Figura 3 –	Escola Municipal São Romão	42
Figura 4 –	Vista Aérea das Agrovilas I e II do Assentamento Hipólito com a EMEL	90
Figura 5 –	Acesso Principal à Escola Municipal Evilásio Leão de Moura na altura do Km 74 da BR – 304 em Mossoró/RN	91
Figura 6 –	Vista Lateral do Acesso a EMEL, com destaque para as Construções Vizinhas da Escola	92
Figura 7 –	A Escola Vista de Longe	92
Figura 8 –	A Escola Vista de Perto	93
Figura 9 –	Ambiente Externo e Interno da Sala de Aula	93
Figura 10 –	Vista Parcial do Interior da Biblioteca	94
Figura 11 –	Pátio Interno da Escola	95
Figura 12 –	Alunos e Profissionais da EMEL Durante Realização de Feira de Ciências	96
Figura 13 –	Vista Parcial da Estrutura do Muro da Escola	97
Figura 14 –	Vista Parcial em 2019, da Quadra de Esportes da EMEL Inacabada e seu Entorno	98
Figura 15 –	Vista Aérea em 2021, da Quadra de Esportes da EMEL Concluída e seu Entorno	99
Figura 16 –	Ônibus Escolar e Automóveis dos Profissionais	108
Figura 17 –	Vista Aérea do Assentamento Mulunguzinho com a EMDCA	116
Figura 18 –	Vista Aérea da EMDCA e seu Entorno	118
Figura 19 –	Vista Parcial da Rua de Acesso Principal da EMDCA	119

Figura 20 –	Vista Parcial da Entrada da EMDCA	119
Figura 21 –	Visão das Cisternas da Escola	120
Figura 22 –	Visão Externa e Interna da Horta da Escola	120
Figura 23 –	Pátio Interno e Corredores da EMDCA	122
Figura 24 –	Atividades Educacionais no Pátio da Escola	122
Figura 25 –	Ambiente Externo e Interno das Salas de Aulas	122
Figura 26 –	Interior da Biblioteca da EMDCA	123
Figura 27 –	Interior da Sala Administrativa e de Professores	123
Figura 28 –	Parada de Ônibus e Transporte Escolar para o Traslado dos Alunos	132
Figura 29 –	Abertura da III GIDEC com Alunos e Familiares	134
Figura 30 –	Vista Aérea do Assentamento São Romão e Uso do Território pelo Agronegócio no seu Entorno	141
Figura 31 –	Vista Aérea da EMSR e seu Entorno	144
Figura 32 –	Vista da Rua de Acesso Principal a EMSR	145
Figura 33 –	Visão Externa e Lateral da Escola	145
Figura 34 –	Prédio da Escola Visto por Dentro	146
Figura 35 –	Espaços Administrativos: Diretoria e Secretaria	146
Figura 36 –	Visão Externa e Interna da Sala dos Professores	147
Figura 37 –	Corredor Principal de Salas de Aulas da EMSR	147
Figura 38 –	Ambiente Externo e Interno de Salas de Aulas	147
Figura 39 –	Visão do Pátio com Banheiros Acessíveis	148
Figura 40 –	Visão do Muro Lateral e da Cisterna da EMSR	148
Figura 41 –	Placa com Sigla do MST e Frase de Che Guevara no Muro	149
Figura 42 –	Apresentações dos Alunos Durante a Feira do Saber no Ano de 2019	152

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Importância das Escolas Localizadas em Assentamentos Rurais na Visão dos Alunos	184
Gráfico 2 –	Aspectos Positivos de Estudar numa Escola Localizada em Assentamento Rural na Visão dos Alunos	187
Gráfico 3 –	Aspectos Negativos de Estudar numa Escola Localizada em Assentamento Rural na Visão dos Alunos	189
Gráfico 4 –	Diferenças entre as Escolas do Assentamento e da Cidade na Visão dos Alunos	204
Gráfico 5 –	Percepção dos Alunos sobre as Modificações Ocorridas no Campo após a Implantação da Reforma Agrária	247
Gráfico 6 –	Disciplinas Citadas pelos Alunos em que o Professor já Mencionou na Aula o Tema Reforma Agrária	258
Gráfico 7 –	Espaços Além da Escola que discutem o Tema Reforma Agrária na Opinião dos Alunos	263
Gráfico 8 –	Idade dos Alunos Entrevistados na Pesquisa	289
Gráfico 9 –	Aspectos Positivos de Morar num Assentamento/Comunidade Rural na Opinião dos Alunos	291
Gráfico 10 –	Aspectos Negativos de Morar num Assentamento/Comunidade Rural na Opinião dos Alunos	295
Gráfico 11 –	Atividades Existentes para os Jovens no Lugar onde residem	299

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	– Dispersão Geográfica dos Assentamentos Rurais de Mossoró/RN, destacando os PA com Escolas Pesquisadas	35
Mapa 2	– Localização Geográfica do Município de Mossoró/RN em diferentes Escalas de Análise no Território Brasileiro	38
Mapa 3	– Território do Município de Mossoró, destacando os Assentamentos Rurais e a Zona Urbana	39
Mapa 4	– Assentamento Hipólito com Localização da Escola Municipal Evilásio Leão de Moura	89
Mapa 5	– Assentamento Mulunguzinho com Localização da Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo	116
Mapa 6	– Assentamento São Romão com Localização da Escola Municipal São Romão	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Profissionais Entrevistados durante a Pesquisa por Categoria Profissional	68
Quadro 2 –	Demonstrativo do total de Profissionais das Escolas Pesquisadas por função em 2019	70
Quadro 3 –	Número Total de Alunos Matriculados nas Escolas por níveis de Ensino em 2019	71
Quadro 4 –	Número Total de Alunos Matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2019	72
Quadro 5 –	Número de Alunos Matriculados na Escola Municipal Evilásio Leão de Moura em 2019	104
Quadro 6 –	Profissionais da Escola Municipal Evilásio Leão de Moura de Acordo com suas funções em 2019	106
Quadro 7 –	Número de Alunos Matriculados na Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo em 2019	126
Quadro 8 –	Profissionais da Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo de Acordo com suas Funções em 2019	127
Quadro 9 –	Número de Alunos Matriculados na Escola Municipal São Romão em 2019	150
Quadro 10 –	Profissionais da Escola Municipal São Romão de Acordo com suas Funções em 2019	151
Quadro 11 –	Entendimento dos Profissionais sobre o Conceito de Assentamento Rural	173
Quadro 12 –	Significado de Trabalhar numa Escola de Assentamento Rural na Visão dos Profissionais	175
Quadro 13 –	Importância das Escolas Localizadas em Assentamentos Rurais na Visão dos Profissionais	180
Quadro 14 –	Opinião dos Profissionais sobre a Valorização da Escola pela Comunidade	192

Quadro 15 –	Opinião dos Profissionais sobre o Suporte do Poder Público para as Escolas dos Assentamentos	196
Quadro 16 –	Opinião dos Alunos sobre como as Pessoas da Cidade veem um Aluno de Escola de Assentamento Rural	208
Quadro 17 –	Percepção da Reforma Agrária pelos Moradores da Cidade na Visão dos Profissionais das Escolas	216
Quadro 18 –	Opinião dos Profissionais que Associam o Meio Rural como “Um Lugar Esquecido Pelo Poder Público”	225
Quadro 19 –	Opinião dos Alunos sobre o Meio Rural	229
Quadro 20 –	Percepção dos Profissionais sobre o Conceito de Reforma Agrária	238
Quadro 21 –	Percepção dos Profissionais sobre a Modificação do Campo e Importância da Reforma Agrária para Mossoró	241
Quadro 22 –	Percepção dos Alunos sobre a Importância da Reforma Agrária para Mossoró	244
Quadro 23 –	Opinião dos Alunos sobre a Importância de Estudar o tema Reforma Agrária na Escola	252
Quadro 24 –	Opinião dos Alunos sobre a Relação dos Conteúdos Trabalhados nas Aulas com a Realidade Local	255
Quadro 25 –	Opinião dos Profissionais sobre a Inserção da Realidade da Comunidade no Planejamento Escolar	266
Quadro 26 –	Opinião dos Alunos sobre a Escola levar em conta a Realidade do Assentamento no Planejamento	276
Quadro 27 –	Opinião dos Alunos que Pretendem Continuar Morando no Assentamento/Comunidade na Vida Adulta	302
Quadro 28 –	Opinião dos Alunos que não Pretendem Continuar Morando no Assentamento/Comunidade na Vida Adulta	304

Quadro 29 –

Justificativa dos Alunos que não Pretendem
Trabalhar no Assentamento/Comunidade na Vida
Adulta

313

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno (a)
ACC	Atividade Curricular em Comunidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APT	Associação de Parceiros e Parceiras da Terra
ASG	Assistente de Serviços Gerais
BO	Boletim de Ocorrência
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CERES	Centro Regional de Ensino Superior do Seridó
CEFFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CF8	Centro Feminista 08 de Março
CIENTEC	Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura da UFRN
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCG	Departamento de Ciências Geográficas
DGE	Departamento de Geografia
DGP	Diretório dos Grupos de Pesquisa

DINTER	Doutorado Interinstitucional em Geografia
EGEORN	Encontro Estadual de Geografia do RN
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMDCA	Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo
EMEL	Escola Municipal Evilásio Leão de Moura
EMSR	Escola Municipal São Romão
ENGA	Encontro Nacional de Geografia Agrária
FAFIC	Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
FECIRME	Feira de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Mossoró
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FETRAF	Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
GMDV	Grupo de Mulheres Decididas a Vencer
GIDEC	Gincana da Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo
GO	Goiás
GPEG	Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica
ha	Hectare
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JOM	Jornal Oficial de Mossoró
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEDOC	Curso de Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MIRAD	Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEED	Núcleo de Estudos em Educação
NMERNC	Núcleo Municipal de Educação Rural Neci Campos
NUGAR	Núcleo de Estudos Agrários e Regionais
NUPEDOR	Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural
OMS	Organização Mundial da Saúde
P	Profissional
PA	Projeto de Assentamento
PAA	Programa Aquisição de Alimentos
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PI	Piauí
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PIM	Programa Institucional de Monitoria
PMM	Prefeitura Municipal de Mossoró

PNE	Plano Nacional da Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNB	Programa Nacional da biblioteca
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGE	Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia da UFRN
PPGEO	Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia da UFPE
PROPEG	Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UERN
PRONEM	Programa de Manutenção das Escolas Municipais e Merenda Escolar
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSE	Programa Saúde na Escola
RN	Rio Grande do Norte
RMR	Região Metropolitana de Recife
SAEE	Sala de Atendimento Educacional Especializado
SE	Sergipe
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN

SME	Secretaria Municipal de Educação
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SINDSERPUM	Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró
SP	São Paulo
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
UBS	Unidade Básica de Saúde
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi - Árido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	PLANTANDO SONHOS E CRUZANDO VEREDAS	27
2	INICIANDO A CAMINHADA	37
2.1	PONTO DE PARTIDA	37
2.2	ELEMENTOS TEÓRICOS	46
2.3	ELEMENTOS METODOLÓGICOS	60
2.3.1	Elaboração e Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa	62
2.3.2	Representatividade da Amostra Pesquisada	67
2.4	ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	73
3	<i>“PARA QUE OS JOVENS DA ZONA RURAL POSSAM TER UM FUTURO MELHOR”:</i> ATUAÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DE MOSSORÓ/RN	76
3.1	A ESCOLA E EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO DO CIDADÃO	76
3.1.1	Conversando sobre Inclusão Digital e Ensino Remoto nas Escolas Localizadas no Campo	83

3.2	ADENTRANDO NA ESCOLA MUNICIPAL EVILÁSIO LEÃO DE MOURA (EMEL)	89
3.2.1	Histórico de Criação da EMEL	90
3.2.2	Estrutura Física da EMEL	92
3.2.3	Equipe Escolar e Desafios da EMEL	103
3.3	APRESENTANDO A ESCOLA MUNICIPAL DEUSDETE CECÍLIO DE ARAÚJO (EMDCA)	115
3.3.1	Histórico de Criação da EMDCA	117
3.3.2	Estrutura Física da EMDCA	118
3.3.3	Equipe Escolar e Desafios da EMDCA	125
3.3.4	Vivacidade do Grupo de Mulheres Decididas a Vencer (GMDV)	136
3.4	ANUNCIANDO A ESCOLA MUNICIPAL SÃO ROMÃO (EMSR)	140
3.4.1	Histórico de Criação da EMSR	141
3.4.2	Estrutura Física da EMSR	144
3.4.3	Equipe Escolar e Desafios da EMSR	149
3.4.4	O Cultivo do Melão Irrigado no Assentamento São Romão	153

4	<i>“AS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS NECESSITAM QUE SUAS HISTÓRIAS E PERSONAGENS SEJAM CONTADOS NA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS”</i>	158
4.1	PROPOSIÇÕES OFICIAIS E SEUS REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE O PERTO E O DISTANTE	158
4.2	<i>“TODA ESCOLA É IMPORTANTE, AQUI NO ASSENTAMENTO RURAL, APESAR DE SER DIFÍCIL AS CONDIÇÕES, PODEMOS REALIZAR COISAS QUE ANTES NÃO TÍNHAMOS OPORTUNIDADE”</i>	171
4.3	<i>“NA ESCOLA DE LÁ O ENSINO É MELHOR” E “NA ESCOLA DAQUI OS ALUNOS SÃO MAIS COMPORTADOS”</i>	195
4.4	NÓDOA ENTRANHADA: <i>“VEEM O PROFESSOR COMO UM “DOIDO” E VEEM OS ALUNOS COMO “MATUTOS” QUE NÃO SABEM DE NADA”</i>	207
5	<i>VIDAS RURAIS TAMBÉM IMPORTAM: “PORQUE MUITAS PESSOAS AINDA MORAM NO CAMPO”</i>	220
5.1	VIVÊNCIAS NO MEIO RURAL: <i>“COMO UM LUGAR DE VIDA ESQUECIDO PELO PODER PÚBLICO”</i>	220
5.2	<i>“PORQUE A TERRA DEVE SER PARA USO DE TODOS”: A REFORMA AGRÁRIA NA</i>	232

	PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS E ALUNOS DO CAMPO	
5.3	QUAL O LUGAR DA REFORMA AGRÁRIA NA ESCOLA? <i>“A REFORMA AGRÁRIA É MUITO IMPORTANTE NO DIA A DIA, TANTO NA ZONA RURAL COMO NA URBANA”</i>	248
5.4	<i>“SENDO NA ZONA RURAL OU NA CIDADE, É UMA ESCOLA”</i> : EXPERIÊNCIAS DE VIDA EM ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS RURAIS	264
6	<i>“COMO TODO SER HUMANO, AS PESSOAS DOS ASSENTAMENTOS DEVEM TER A OPORTUNIDADE DE ALCANÇAR SEUS SONHOS”</i>	279
6.1	REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE RURAL	279
6.2	<i>“AQUI NÃO TEM TANTAS OPORTUNIDADES QUANTO NA CIDADE”</i>	288
6.3	<i>“PORQUE TEMOS OS MESMOS DIREITOS DOS ALUNOS DE LÁ”</i>	301
7	PORTÕES ENTREABERTOS	320
	REFERÊNCIAS	332
	APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA GESTORES	341

APÊNDICE B - MODELO DE QUESTIONÁRIO 344
PARA PROFISSIONAIS

APÊNDICE C - MODELO DE QUESTIONÁRIO 346
PARA ALUNOS DO 8º E 9º ANOS

1 PLANTANDO SONHOS E CRUZANDO VEREDAS

A Vida do Viajante

*Minha vida é andar por este país
Pra ver se um dia descanso feliz
Guardando as recordações
Das terras onde passei
Andando pelos sertões
E dos amigos que lá deixei
Chuva e sol
Poeira e carvão
Longe de casa
Sigo o roteiro
Mais uma estação
E a alegria no coração
(Luiz Gonzaga)*

Essa viagem começou na década de 1980 no meu lugar de origem, onde estão minhas raízes, na pequena cidade de São José do Seridó/RN. Na minha bagagem tem muitas lembranças, pois nas pequenas cidades do interior nordestino e potiguar, a relação cidade e campo, rural e urbano são muito coesas, fazendo parte do cotidiano de seus sujeitos de forma muito peculiar.

Sou filha de agricultor, e cresci vendo o suor do rosto do meu pai molhando a terra durante as plantações e colheitas de milho e feijão, nos roçados da vida. A terra nunca foi dele, mas o trabalho sim. No meu mundo infantil, eu me perguntava por que ele trabalhava sozinho e ainda tinha que dividir a produção com o dono da terra? Achava ainda mais estranho quando não chovia e ele perdia toda a plantação e não recebia nada pelo trabalho.

Nas madrugadas da vida, às vezes eu ouvia quando minha mãe despertava antes do sol raiar, para preparar a “boia-fria” que meu pai levava para o roçado todo santo dia, caminhando sozinho a pé, pelas estradas da vida, levando um punhado de milho e feijão, com sua enxada companheira.

A vivência com o campo e o rural sempre fez parte do cotidiano da minha família, além de agricultor que plantava na terra de outros, dividindo a produção, meu pai também “trabalhava de alugado”, sendo explorado pelos proprietários de terra, para obter alguma renda.

Mas foi em 1985 que vivi a experiência camponesa de forma mais efetiva, pois meu pai foi “ser morador” no sítio Viração, localizado relativamente próximo a área urbana de São José do Seridó. Passamos apenas 1 ano morando lá, mas foi uma experiência cheia de boas lembranças, devido ao “bom inverno” e colheita abundante. Depois voltamos para a cidade em função do nascimento do meu irmão mais velho, mesmo assim minha família nunca perdeu a vinculação com o campo e o rural, algo típico numa cidade pequena.

O ano de 1989 foi marcante para o município de São José do Seridó, em função da desapropriação de terras pela União, da Fazenda Caatinga Grande para fins de reforma agrária, priorizando os antigos moradores da própria fazenda, que antes eram moradores ou trabalhadores rurais dos donos da terra, além da inclusão de novas famílias, que foram selecionadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Dentre as novas famílias, foi selecionada a família de uma tia paterna, que eu sempre visitava.

Naquela época eu não tinha dimensão do que era reforma agrária, assim como a maioria das pessoas do município, bem como dos antigos e novos moradores deste Projeto de Assentamento (PA), intitulado Seridó. No senso comum, as pessoas comentavam que “o governo estava distribuindo terra para as pessoas”.

Perto de concluir o Ensino Médio em 1997, fui me inscrever para o Vestibular. Eu já sabia que queria ser professora e lecionar a disciplina Geografia, para compreender melhor a dinâmica socioeconômica do mundo e ser capaz de viajar do local ao global sem sair do lugar. Então, fiz minha inscrição do Vestibular, escolhendo o Curso de Geografia Licenciatura como minha primeira opção, e Pedagogia como segunda opção, no Centro Regional de Ensino Superior do Seridó (CERES), Campus de Caicó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Em 20 de janeiro de 1998, quando ouvia a transmissão da Emissora de Rádio Rural de Caicó, divulgando a lista final com os aprovados do vestibular de 1997 para o Curso de Geografia, fiquei muito feliz quando ouvi meu nome sendo noticiado na relação dos aprovados.

Após o início das aulas no CERES em Caicó, pela manhã, minha rotina diária foi completamente modificada, pois viajava todos os dias de São José do Seridó para Caicó. A convivência com os colegas da minha turma também foi de muito aprendizado e troca de experiências, pois pude conviver com pessoas de inúmeras cidades do Seridó e de outras regiões.

O 2º período do Curso foi um divisor de águas na minha vida, pois a professora que ministrava a disciplina Organização do Espaço solicitou à turma um trabalho de pesquisa, que tivesse pesquisa de campo, algo novo até então. Foi aí que realizei meu primeiro trabalho científico da vida e para tanto, escolhi falar do processo de formação do Projeto de Assentamento Seridó, a partir do processo de desapropriação da Fazenda Caatinga Grande, localizado no município que eu morava, resgatando o contexto histórico e organizando um diagnóstico socioeconômico dos moradores daquele assentamento.

A realização desse trabalho de pesquisa, mesmo que incipiente, foi muito além de uma simples nota para uma disciplina, se tornou também meu primeiro trabalho acadêmico que apresentei em eventos científicos, que resultou na minha primeira publicação na Semana de Ciência, Tecnologia e Cultura da UFRN (CIENTEC) em Natal em 1999¹.

O Curso foi transcorrendo normalmente e meu interesse acadêmico pela Geografia só crescia cada vez mais. Foi também em 1999 que assumi pela primeira vez uma sala de aula de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como professora temporária do município de São José do Seridó, na Escola Municipal Raul de Medeiros Dantas, onde eu tinha sido aluna, cursando o Ensino Médio.

Outra experiência profissional importante na minha vida, foi como recenseadora do Censo 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual fui pesquisadora de um setor censitário da zona rural do município, incluindo o PA Seridó na antiga Fazenda Caatinga Grande.

Faltando um semestre para concluir o Curso, eu e outros colegas ousamos sonhar alto e nos aventuramos em nos inscrever na seleção do Mestrado em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGE) da UFRN em Natal.

¹ COSTA, Maria José. Diagnóstico dos Colonos do Projeto Seridó. **Anais do X Congresso de Iniciação Científica da UFRN**. Natal: UFRN, 1999.

Um sonho muito distante naquele momento, mas que veio a se concretizar com o apoio e incentivo de algumas professoras do CERES.

Um dos requisitos de inscrição para a seleção do Mestrado, dentre as várias etapas, era a elaboração de um projeto de pesquisa. Para tanto, decidi resgatar aquele trabalho sobre reforma agrária realizado no 2º período, a partir do assentamento Seridó do município de São José do Seridó.

Com a aprovação no Mestrado em Geografia em 2002, precisei tomar uma decisão muito difícil na vida, a de sair do aconchego do lar e deixar o meu lugar de raiz, o meu Seridó, em busca de novos sonhos e veredas, mesmo com dúvidas e incertezas de residir em Natal.

A necessidade de entender melhor a reforma agrária e os assentamentos rurais foi aprofundada na pós-graduação. As aulas do Mestrado tiveram início e ao longo do processo de construção da dissertação, decidimos ampliar o projeto anterior e fazer uma análise geral da reforma agrária no estado do Rio Grande do Norte (RN), culminando com o título final da dissertação *“Uma leitura geográfica da reforma agrária potiguar”*, defendida em 2005², abordando aspectos socioeconômicos de 27 assentamentos rurais do RN, localizados em diferentes microrregiões do estado.

Durante o período de realização do Mestrado, no intervalo de 2002 a 2005 tive experiências docentes significativas no Ensino Básico e Superior, que foram muito importantes para minha formação profissional.

No Departamento de Geografia da UFRN, tive a experiência de atuar pela primeira vez no Ensino Superior no período de 2002 a 2004, como professora substituta na área de Geografia Humana. Tive a oportunidade de trabalhar com as seguintes disciplinas: Geografia Agrária, Geografia da População, Geografia Regional do Brasil e Geografia Regional do Mundo, com uma rotina profissional e acadêmica intensas.

Em 2003, a Secretaria Municipal de Educação do município de Natal/RN, realizou concurso público para professores, no qual fui aprovada como professora de Geografia daquele município, com vínculo empregatício efetivo, lecionando Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

² COSTA, Maria José. **Uma leitura geográfica da reforma agrária potiguar**. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

Atuar de forma simultânea no Ensino Básico e Superior contribuiu de forma intensa para minha formação profissional e humana, refletindo sobre as diferentes nuances da Geografia Escolar x Geografia Acadêmica. Sempre me identifiquei com o Ensino Básico, lecionando a disciplina Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas eu almejava trabalhar de forma efetiva no Ensino Superior, pela possibilidade de atuar também com pesquisa e extensão.

A oportunidade chegou no final de 2005, quando foi publicado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) o Edital do concurso para a área de Geografia Humana no recém-criado Curso de Geografia no Campus de Pau dos Ferros/RN, que estava apenas a 1 ano de funcionamento.

Fui aprovada no referido concurso em 2º lugar e convocada para o trabalho em 21 de outubro de 2005, tendo pedido demissão como professora do município de Natal, pois agora era hora de viajar de novo, dessa vez para a Região Alto Oeste do RN, até então pouco conhecida para mim.

Na área de ensino no Curso de Geografia da UERN, em Pau dos Ferros, ministrei disciplinas como: Introdução à Ciência Geográfica, Geografia Agrária, Geografia da População e Geografia do Rio Grande do Norte. Também destaco minha participação na construção do primeiro Projeto Pedagógico de Curso (PPC), pois o curso ainda não tinha Projeto Pedagógico.

Além dessas disciplinas, tive minha primeira experiência como professora da área de Ensino de Geografia, atuando como Supervisora do Estágio Supervisionado em Geografia I e II, acompanhando os alunos do 7º e 8º períodos no desenvolvimento de atividades docentes em Escolas do Ensino Fundamental e Médio em Pau dos Ferros e Região. Apesar de prestar concurso para a área de Geografia Humana, passei também a atuar na área de Ensino de Geografia, refletindo sobre a articulação do ensino básico e superior.

Na área da pesquisa, colaborei para formação do primeiro Grupo de Pesquisa do Curso, intitulado Núcleo de Estudos Agrários e Regionais (NUGAR). Além deste, fui convidada por colegas do Curso de Pedagogia para ser membro do Núcleo de Estudos em Educação (NEED), que dentre as temáticas trabalhadas pelo grupo de pesquisa estava a educação do campo.

Na área da extensão, ressalto o desenvolvimento do primeiro projeto de extensão do Curso, em conjunto com outro colega, intitulado Atividade Curricular em

Comunidade (ACC) “Diálogos na Reforma Agrária”, desenvolvido junto aos moradores do assentamento Paraná no município de Itaú/RN.

Ao final de 2008 decidi mudar novamente e solicitei transferência do Curso de Geografia da UERN em Pau dos Ferros, para o Curso de Geografia da UERN em Mossoró, onde trabalho desde então até os dias atuais.

Ainda em 2008 tive a satisfação de publicar meu primeiro capítulo de livro³, fruto ainda da dissertação de Mestrado. No ano seguinte, tive a oportunidade de publicar parte da minha dissertação, em forma de artigo completo⁴, no Encontro Nacional de Geografia Agrária (ENGA). Foi também em 2009 que nasceu minha primeira filha Clarice.

No Curso de Geografia da UERN em Mossoró, venho me dedicando a mais de 10 anos ao desenvolvimento de atividades acadêmicas relacionadas a Geografia Humana e Ensino de Geografia.

Em Geografia Humana ministro disciplinas como: Geografia Agrária, Geografia da População e Geografia do Rio Grande do Norte. Na área de Ensino de Geografia ministro disciplinas como Geografia e Ensino I e II, e Orientação do Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III, IV.

Lecionar disciplinas voltadas para Geografia Humana e Ensino de Geografia, possibilita uma versatilidade no desenvolvimento de outras atividades acadêmicas nas duas áreas, como o Programa Institucional de Monitoria (PIM), orientação de diversos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), organização e participação em eventos com publicações voltadas para essas duas grandes áreas da Geografia, refletindo sobre a formação de professores de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nas escolas de Mossoró e Região, através do estágio supervisionado.

Tive a oportunidade de coordenar eventos, a exemplo do XIX Encontro Estadual de Geografia do RN (EGEORN) em 2012, que teve como temática principal

³ FERNANDES, Maria José Costa. Uma leitura geográfica da reforma agrária potiguar. In: VALENÇA, Márcio Moraes; BONATES, Mariana Fialho (Orgs.). **Globalização e Marginalidade: o Rio Grande do Norte em Foco**. V.2. Natal: EDUFRRN, 2008.

⁴ FERNANDES, Maria José Costa. Dinâmica sócio - econômica da Reforma Agrária e dos Assentamentos Rurais no território potiguar. In: XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária – ENGA. 19. São Paulo: USP, 2009. **Anais do XIX ENGA: Formação e contemporaneidade da diversidade sócio - espacial do campo**. <http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria>.

“Campo e Cidade e suas interações”, reunindo todos os Cursos de Geografia do estado das diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). No mesmo ano, fui agraciada com a chegada da minha segunda filha Letícia.

Com o passar do tempo fui me aproximando cada vez mais da área de Ensino de Geografia, mas sem perder o vínculo com o a Geografia Humana, sobretudo a partir do acompanhamento dos alunos nas escolas, durante a realização do Estágio Supervisionado, ação ratificada com minha participação no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) no período de 2011 a 2013, ambos os programas vinculados à CAPES e ao MEC.

Ressalto a criação do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica⁵ (GPEG) no ano de 2013, uma ação coordenada pelos docentes do Estágio Supervisionado em Geografia. O GPEG está devidamente cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Além de certificado pela instituição, ele foi considerado consolidado pela Pró - Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEG) da UERN no ano de 2016.

Ainda falando sobre Grupos de Pesquisa, vale mencionar o Grupo de Pesquisa que participamos na Universidade Federal Rural do Semi - Árido (UFERSA) criado em 2017, a convite de professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da referida instituição. Trata-se do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório das Desigualdades Socioespaciais, Dinâmicas Territoriais e Usos do Território no Semiárido Brasileiro⁶. O Grupo possui 02 linhas de pesquisa, que são: (Uno)diversidade, Desigualdades Socioespaciais e Dinâmicas Territoriais no Semiárido Brasileiro e Usos do Território no Semiárido Brasileiro.

Demandas pessoais e o envolvimento com outros projetos profissionais me fizeram adiar o sonho do Doutorado. Mas em 2015, após 10 anos de conclusão do Mestrado em Geografia pela UFRN, surgiu a oportunidade de realizar o Doutorado Interinstitucional em Geografia (DINTER), convênio da UERN com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) através do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (PPGEO).

⁵ Endereço do espelho do Grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3319000996289232

⁶ Endereço do espelho do Grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8972489212999014

O tempo no Doutorado foi transcorrendo, e as disciplinas foram ministradas em Mossoró pelos professores da UFPE de forma concentrada, o que considero bastante positivo para nós, tendo em vista que a liberação do DINTER é apenas parcial, passamos a maior parte do tempo do Curso trabalhando em efetivo exercício em sala de aula.

Dessa forma passei a maior parte do tempo do Doutorado, sem afastamento, ministrando disciplinas no DGE e cumprindo outras atividades acadêmicas como orientação e participação em banca de TCC, membro de comissões internas, participação e organização de eventos, dentre outras atividades, com isso tendo avançado pouco na tese.

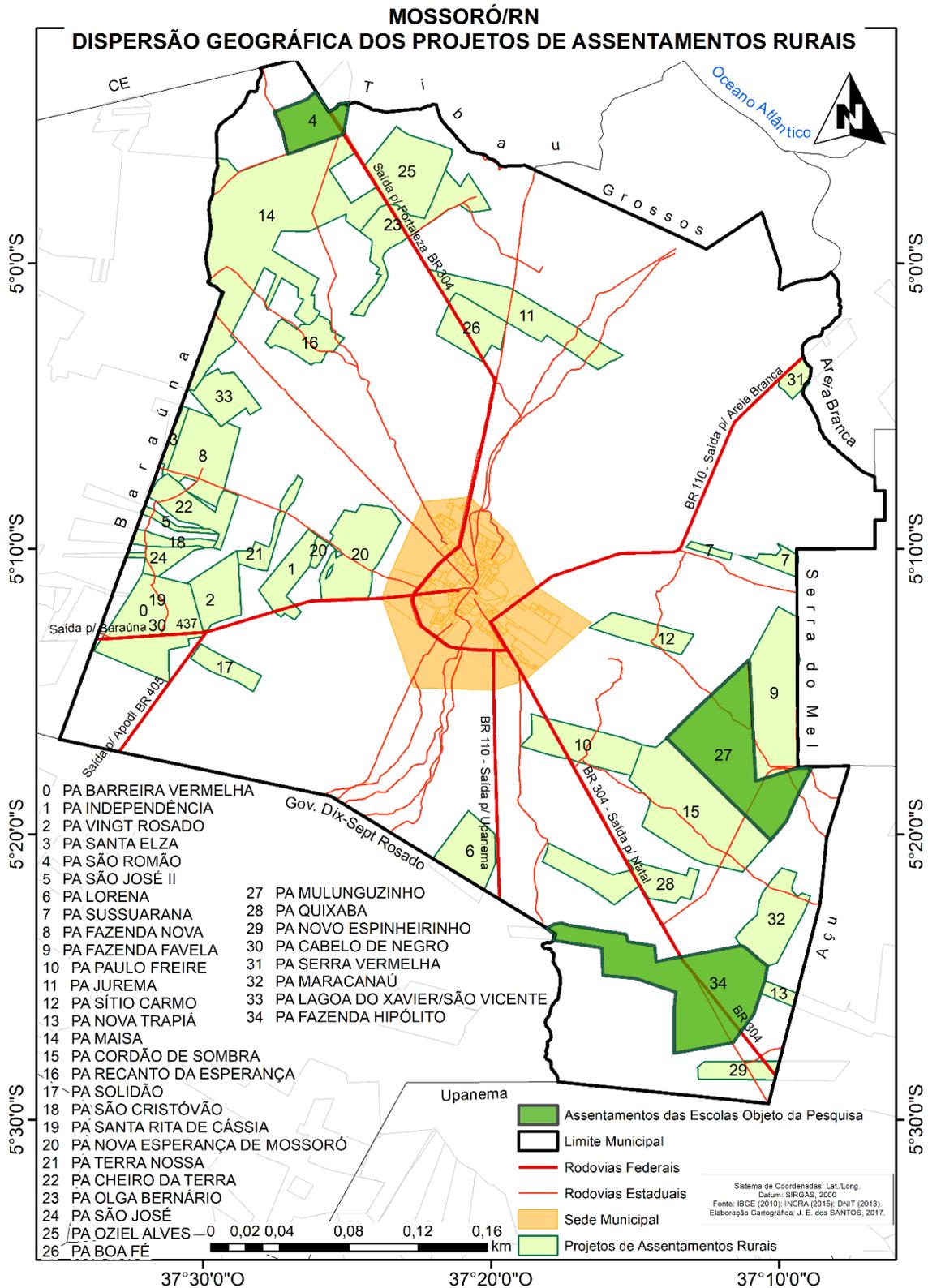
Na seleção do Doutorado meu antigo projeto de pesquisa se intitulava como *A Importância da Reforma Agrária para População Rural em Mossoró/RN*, mais especificamente relacionado a questões populacionais da reforma agrária, investigando sobre a importância da população assentada para a população total e rural do município, analisando em que medida se dava a contribuição da política de reforma agrária para população total residente no campo em Mossoró.

Com o amadurecimento paulatino das questões metodológicas da pesquisa, percebemos que essa nossa proposta de pesquisa não seria viável naquele momento do Doutorado. Isto posto, decidimos que seria viável mudar.

Foi então que ao final do 3º ano do Curso, decidimos mudar a temática do projeto, mesmo sabendo que seria arriscado fazer isso no Doutorado, porque o tempo transcorre na velocidade da luz, mas decidimos ousar.

À vista disso, surgiu nosso interesse em pesquisar sobre como as escolas, localizadas nos assentamentos rurais de Mossoró (mapa 01), trabalham a temática reforma agrária, e de que forma profissionais e alunos dessas escolas, compreendem a importância dela para sociedade.

Mapa 1 - Dispersão Geográfica dos Assentamentos Rurais de Mossoró/RN, destacando os PA com Escolas Pesquisadas



Para tanto escolhemos como sujeitos da pesquisa, os profissionais (professores, gestores, coordenadores e funcionários) que trabalham nessas escolas, e os jovens que estudam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobretudo aqueles que estavam matriculados no 8º e 9º ano de 2019, no tocante as vivências que eles têm da reforma agrária a partir de suas experiências de vida, que se refletem no ambiente escolar, e de que forma as escolas proporcionam espaços de debate sobre a temática.

A pesquisa foi realizada em 03 escolas: Escola Municipal Evilário Leão de Moura (EMEL, localizada no assentamento Hipólito); Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo (EMDCA, localizada no assentamento Mulunguzinho); e Escola Municipal São Romão (EMSR, localizada no assentamento São Romão).

O novo projeto foi surgindo, com o objetivo de compreender a reforma agrária a partir da visão dos sujeitos que estudam ou trabalham nas escolas localizadas assentamentos rurais. Feitas as ponderações necessárias, surgiu o novo título *A Escola no Assentamento Rural do Lado de Cá: Reforma Agrária na Visão dos Profissionais da Educação e Jovens do Campo em Mossoró/RN*.

O último ano do doutorado foi marcado pela pandemia da COVID – 19, ocasionada pelo novo coronavírus o Sars - CoV-2, deixando a população mundial aflita. Mas a ciência agiu, apesar das questões políticas, e aos poucos as vacinas estão chegando, e a população está sendo imunizada.

Com isso as Universidades e as Escolas, suspenderam suas atividades presenciais, adotando posteriormente o ensino remoto. Essa suspensão de atividades, aliada ao home office, me possibilitou passar o período de isolamento social com minhas filhas, na minha terra natal, na casa dos meus pais. Sendo um privilégio inesperado, poder concluir a tese de forma tranquila, no lugar onde minha caminhada começou.

O tão sonhado momento da qualificação e a defesa da tese ocorreram de forma exclusiva por videoconferência, respectivamente nos meses de março e setembro de 2020, resultando em momentos acadêmicos produtivos e que agora segue com a versão final da tese.

Como nos lembra o compositor Gilberto Gil “*andar com fé eu vou, que a fé não costuma faíá*” porque no “*tempo rei, tempo e espaço navegam em todos os sentidos, transformando as velhas formas do viver*”.

2 INICIANDO A CAMINHADA

Para nós da comunidade a Escola é vista como um ponto muito importante para o assentamento. A nosso ver é uma das coisas mais importantes desse assentamento é essa Escola. Porque é o foco de tudo mesmo. Apesar da gente ter dificuldade de colocar na mente dos alunos que a Escola é importante e necessária. E por isso deve ser bem cuidada e zelada, e preservá-la em pé, porque essa Escola é o futuro desse assentamento. Me pergunto onde estariam esses jovens e crianças nessa hora, se não existisse essa Escola...talvez estivessem na roça ou numa Escola mais longe daqui (P16, 2019).

2.1 PONTO DE PARTIDA

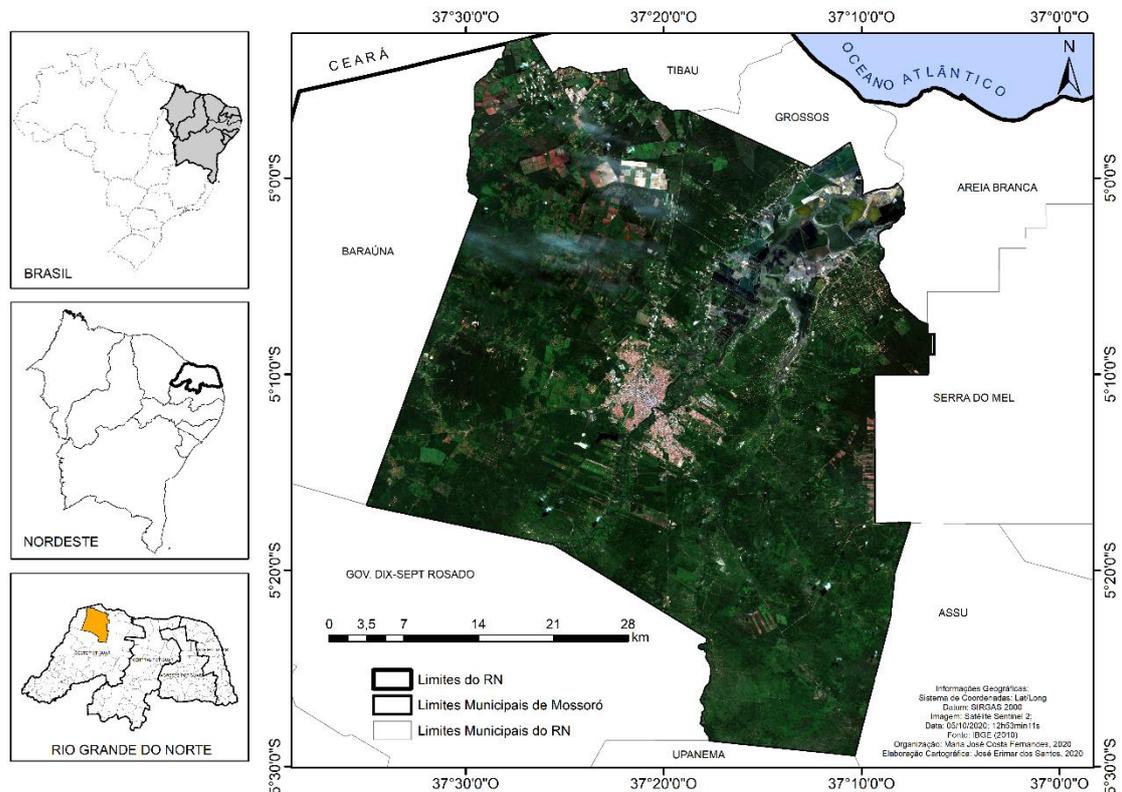
O município de Mossoró (mapa 02) está localizado na Região Nordeste do Brasil, mais precisamente na Mesorregião Oeste do RN e na Microrregião de Mossoró. O município limita-se ao Norte com o Estado do Ceará e os municípios de Grossos e Tibau; ao Sul com os municípios de Governador Dix-Sept Rosado e Upanema, ao Leste com Areia Branca, Serra do Mel e Açú; a Oeste com o município de Baraúna.

Tem uma importância significativa para o semiárido brasileiro e para o RN, sendo considerado no estado como a “capital do oeste⁷”, possuindo atividades econômicas importantes para o estado, com uma economia diversificada, destacando-se por atividades como processamento do sal marinho, extração de petróleo em terra, e principalmente pela produção de fruticultura irrigada, sendo considerado o maior produtor de melão do Brasil.

Vale salientar que, além dessas atividades citadas, o município possui uma dinâmica gerada pelo setor de comércio e serviços, com um fluxo diário de pessoas, oriundas de vários municípios da Região Oeste do RN.

⁷ Apesar dessa denominação popular de “capital do oeste”, o município de Mossoró é considerado a capital do semiárido brasileiro, de acordo com a Lei Nº 13.568, sancionada em 21 de dezembro de 2017. O artigo 1º da referida Lei diz o seguinte: "Fica conferido o título de Capital do Semiárido à cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte".

Mapa 2 - Localização Geográfica do Município de Mossoró/RN em diferentes Escalas de Análise no Território Brasileiro

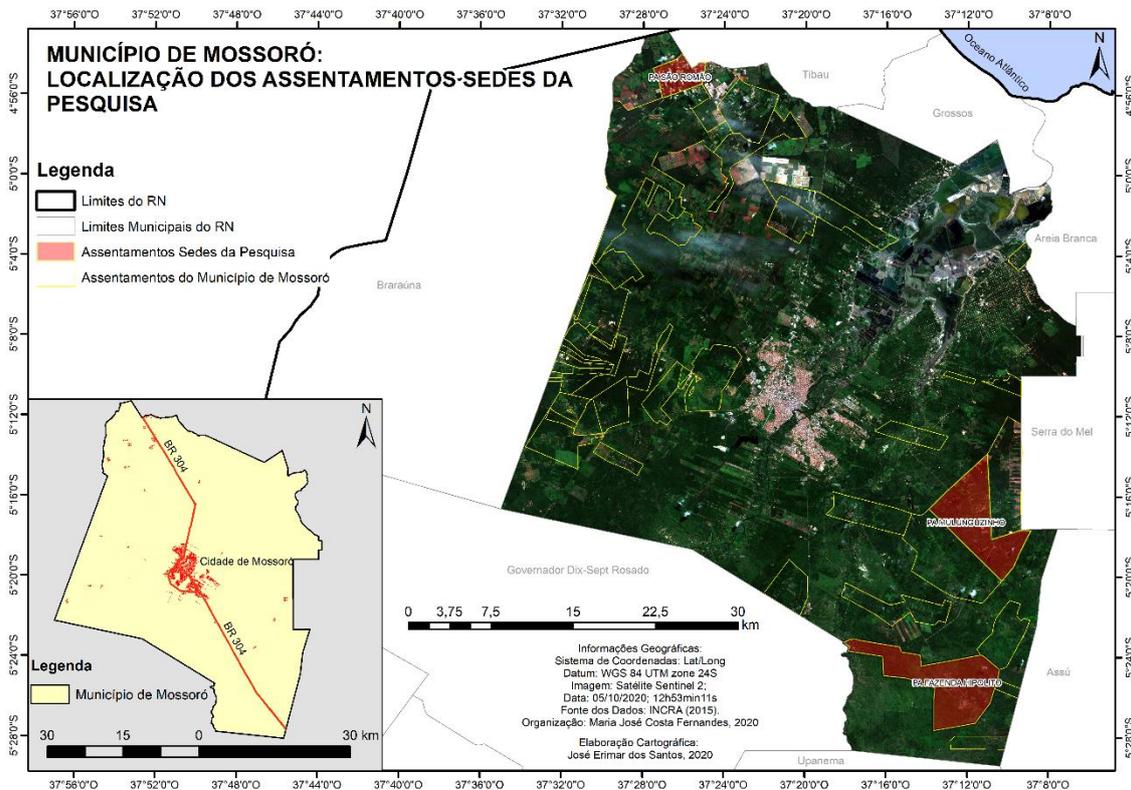


Além do destaque econômico, Mossoró tem a segunda maior população do RN, ficando atrás apenas da capital Natal. De acordo com estimativas do IBGE, em 2020 a população total de Mossoró ficou estimada em torno de 300.618 habitantes, com um índice de urbanização de 91%. Esse índice de urbanização elevado, poderia ainda ser maior, caso não existisse os assentamentos rurais, abarcando uma parcela expressiva da população rural.

Ressaltamos que, outro destaque que o município de Mossoró apresenta se refere ao número de assentamentos de reforma agrária. De acordo com o INCRA, é considerado o município potiguar com o maior número de assentamentos rurais do RN, totalizando 34 assentamentos rurais encravados em seu território (mapa 03).

Dessa forma, possibilitando múltiplas possibilidades de pesquisa, envolvendo assentamentos rurais de reforma agrária, seja na geografia ou em áreas afins, consolidando o município de Mossoró como um celeiro de pesquisa importante nessa área, por sua representatividade estadual.

Mapa 03 - Território do Município de Mossoró, destacando os Assentamentos Rurais e a Zona Urbana



Dentre esses assentamentos, o mais antigo é o Hipólito, criado na década em 1987, possuindo uma área de 4.865ha e 136 famílias assentadas, sendo considerado um dos assentamentos mais antigos do RN.

Em seguida escolhemos o assentamento Mulunguzinho, criado no ano de 1992, com uma área de 3.997ha e 112 famílias assentadas. Dos assentamentos visitados, este é considerado um dos mais distantes da zona urbana de Mossoró, com estrada vicinal.

Já o assentamento São Romão, foi criado no ano de 2001, com uma área de 1.547ha e 123 famílias assentadas. Este assentamento se destaca pela produção de melão irrigado, como fonte principal de sua economia.

Em relação ao número de famílias assentadas, percebemos que eles possuem características semelhantes, variando de 112 a 136 famílias. Autores como Carvalho; Felipe e Rocha (2011), destacam o papel da criação dos assentamentos rurais como elemento de composição importante da população no campo, exemplificando a realidade do RN, afirmam que:

A população rural, que até a década de 70 era superior à urbana, atualmente equivale somente a 22,18% da população total do Estado. A população urbana quase triplicou durante as décadas de 70 a 2000; no entanto, no período de 1991-2010, esse fenômeno ocorreu de forma mais lenta, podendo atribuir-se a várias medidas e iniciativas que viabilizam a permanência do homem no campo, tais como: **os programas de assentamento rural** (grifo nosso) e de transferência de renda (Bolsa – Família), a consolidação da fruticultura irrigada, dentre outros (CARVALHO, FELIPE e ROCHA, 2011, p.30).

Essa afirmação dos autores reforça nosso entendimento sobre a importância da temática, pois ao ser criado um assentamento rural num município, além do impacto populacional, vai provocar outras mudanças nos territórios em que estão inseridos, gerando uma demanda social por educação, renda e saúde.

O assentamento não deve ser visto apenas como um espaço de produção agrícola, mas também como uma comunidade que, além de produzir, necessita de uma infra - estrutura que contemple aspectos relativos à saúde, educação, comunicação e que apresente outras atividades importantes para a reprodução humana, relacionadas à cultura e ao lazer (COSTA FERNANDES, 2008, p 654).

A importância dos assentamentos rurais para o território onde está localizado pode ser analisado em diferentes vertentes. Mas para efeitos de pesquisa desta tese, ***A ESCOLA NO ASSENTAMENTO RURAL DO LADO DE CÁ: reforma agrária na visão dos profissionais da educação e jovens do campo em Mossoró/RN***, nosso objetivo principal é compreender sobre a visão de reforma agrária, que têm os jovens do campo que estudam, e os profissionais que trabalham, em escolas localizadas em assentamentos rurais do município de Mossoró/RN.

Nos interessa ainda, conhecer o lugar da temática reforma agrária durante as aulas e nas ações do ambiente escolar; expressar o entendimento de conceitos como meio rural, reforma agrária e assentamentos rurais na visão de alunos e profissionais; analisar a efetivação da educação do campo nas escolas dos assentamentos de Mossoró; conhecer uma parcela da juventude rural e alguns de seus anseios para o futuro em relação a moradia e trabalho.

Para seleção das escolas pesquisadas, definimos os como critérios principais: escolas municipais localizadas em assentamentos rurais, com a oferta dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Dessa forma escolhemos 03 escolas, localizadas em 03 assentamentos rurais de Mossoró, que foram criados em décadas

diferentes, nos quais os sujeitos possuem vivências diversificadas com a reforma agrária.

As escolas pertencentes ao universo de pesquisa são as seguintes: Escola Municipal Evilásio Leão de Moura – EMEL (figura 1), localizada no PA Hipólito, que foi criado na década de 1980; Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo – EMDCA (figura 02), localizada no PA Mulunguzinho, que foi criada na década de 1990; Escola Municipal São Romão – EMSR (figura 03), localizada no PA São Romão, que foi criado na década de 2000.

Figura 1 – Escola Municipal Evilásio Leão de Moura



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 2 – Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 3 – Escola Municipal São Romão



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Essas escolas ofertam o Ensino Fundamental Completo (Anos Iniciais e Anos Finais), além da Educação Infantil. Apresentam o seguinte horário de funcionamento: Matutino: 7h às 11h20min, e Vespertino: 13h às 17h20min. Nessas escolas, o turno matutino é voltado para Educação Infantil e Anos Iniciais), enquanto o turno vespertino é voltado para os Anos Finais.

Delimitamos como sujeitos de pesquisa nessas escolas, os profissionais que trabalham (professores, gestores, coordenadores e funcionários de modo geral) e os jovens estudantes (matriculados no 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental) dessas escolas.

Compreendemos que a realidade da escola localizada no campo, não pode estar dissociada da análise dos desafios da escola pública no Brasil, que estão vinculadas aos estados e municípios, mas as escolas dos assentamentos rurais, apresentam algumas especificidades que devem ser respeitadas e levadas em consideração no planejamento escolar.

Os profissionais das escolas pesquisadas residem, em sua maioria, na zona urbana de Mossoró e alguns poucos são de Açu. Eles se deslocam diariamente para trabalhar nas respectivas escolas, enquanto a pequena minoria reside no assentamento onde a escola está localizada.

Residindo em sua maioria na cidade, queremos refletir sobre a compreensão de reforma agrária para os profissionais que trabalham nessas escolas. Como esses profissionais percebem a importância dessas escolas, para os assentamentos onde elas estão inseridas?

Para responder essa questão, precisamos compreender os elementos que compõem os espaços de vivência desses profissionais com a reforma agrária, sobretudo os professores, que são responsáveis pelo ensino em sala de aula. E analisar em que medida esses profissionais tiveram uma formação acadêmica voltada para as questões do campo.

Além da formação acadêmica, os profissionais que atuam nessas escolas, possuem alguma vivência com questões relacionadas ao meio rural, a movimentos sociais e a reforma agrária?

Dentre os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, optamos pelas turmas do 8º e 9º anos, que correspondem as duas últimas séries do Ensino Fundamental e possuem um nível de aprendizagem mais completo em relação aos anos anteriores, porque os alunos estão numa faixa etária de transição da infância

para juventude e já solidificaram o seu processo de alfabetização e estudam conteúdos mais complexos nas disciplinas, além de terem mais facilidade para interpretação e produção textual.

A maioria desses jovens estudantes, mora no próprio assentamento onde a escola está localizada e são filhos de assentados, mas há também aqueles alunos provenientes de outros assentamentos que ficam próximos, e de algumas comunidades rurais adjacentes. Dessa forma, esses alunos contemplados na pesquisa, são jovens do campo, assentados ou não, e se constituem numa parcela significativa da juventude rural.

Nesse sentido, refletimos sobre a representação da reforma agrária para esses jovens estudantes que vivem no campo. Quais os anseios desses jovens estudantes em relação aos seus projetos de vida, relacionados ou não relacionados ao meio rural?

Em que medida as escolas localizadas nos assentamentos rurais de Mossoró/RN se constituem como espaços de reafirmação da educação do campo? Ou seriam meros espaços de reprodução do mesmo ensino destinado às escolas localizadas na cidade? Quais ações são desenvolvidas em parceria com a comunidade onde as escolas estão inseridas?

Temáticas como escolas do campo e educação do campo, estão relacionadas a questão agrária brasileira. Por sua vez nos perguntamos qual o papel da Geografia na luta pela educação do campo?

Acreditamos que a equipe escolar, deve planejar e criar estratégias pedagógicas, para oportunizar o debate sobre reforma agrária em sala de aula, buscando desenvolver atividades que estejam relacionadas ao campo. Mas de que forma a escola leva em conta, em sua prática pedagógica, a realidade dos assentamentos rurais no planejamento de suas atividades? Existe interesse do poder público, para que essa temática seja trabalhada nas escolas? E nos espaços coletivos da comunidade, será que a discussão sobre reforma agrária não acontece? E nos veículos oficiais de comunicação e informação, de que forma o tema é apresentando para sociedade?

Quando um tema não é discutido ou lembrado, passa a falsa ideia de que ele “não é importante”, ou de que “já está resolvido”. Então nos perguntamos, como em Mossoró, por ser o maior município do RN em número total de assentamentos rurais em seu território, as pessoas ignoram ou desconhecem tanto sobre os

assentamentos? o que está faltando para que a temática reforma agrária seja incluída como pauta relevante das ações escolares do município de Mossoró?

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Sujeitos de direitos, não direitos abstratos, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como **sujeitos de direitos** (grifo nosso). Como sujeitos de história de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.19).

Na citação acima, os autores evidenciam a necessidade de compreender que os sujeitos do campo sejam vistos como sujeitos de direitos, e a escola tem uma importância significativa nesse processo de conquista de direitos, tornando o aluno, um cidadão. Para Deon e Callai (2018, p.277): “fica clara a compreensão da importância da escola, na garantia do acesso ao conhecimento e uma aposta na construção da cidadania”.

A formação dos sujeitos do campo deve estar associada “à realidade vivenciada, sobretudo, pensar um ensino enquanto parte da totalidade social, que não pode ser separado do restante da vida e nem fragmentado em seu conteúdo (MENEZES, 2019, p.590).

Além da precariedade de condições materiais existentes no campo, os sujeitos que lá vivem, precisam lidar com a precariedade imaterial do preconceito. Assim entendemos que precisamos discutir cada vez mais sobre as condições de vida dos sujeitos do campo, e a escola se constitui num lugar adequado para promoção dessa discussão.

Essas inquietações pretendemos responder com a construção desta tese. Acreditando que, o ensino da temática reforma agrária nas escolas, se faz cada vez mais necessário, para que os assentamentos rurais sejam problematizados e conhecidos pela população em geral, para que possam adquirir uma visão ampla dos assentados da reforma agrária, para além de estigmas e marginalização da população do campo, sobretudo daquelas que residem em assentamentos de reforma agrária.

2.2 ELEMENTOS TEÓRICOS

“As lutas pela terra e pela reforma agrária promoveram mudanças importantes no campo brasileiro, modificando a paisagem, construindo um jeito próprio de fazer e de pensar”. Esses autores ainda vão dizer que: “O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela reforma agrária” (Fernandes e Molina, 2004, p.08).

Concordamos com os autores Fernandes e Molina (2004, p.29), quando eles afirmam que: “O campo não é somente o território do negócio. É sobretudo o espaço da cultura, da produção para a vida”.

Os elementos e sujeitos do processo de luta e pela reforma agrária são objetos de estudo da Geografia enquanto ciência. Dessa forma, a Geografia tem muito a contribuir para o debate sobre educação do campo e escolas do campo, que devem ser compreendidas à luz do conceito de lugar.

Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é o palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, põe limites, cria possibilidades (CALLAI, 2005, p. 236).

A autora ainda vai dizer que “nenhum estudo pode ficar restrito ao âmbito espacial em que está acontecendo. No sentido de que nada acontece de forma isolada” (CALLAI, 2005, p. 239). O estudo a partir do lugar, possibilita a conexão com outros lugares, em diferentes escalas de análise. Devemos compreender o lugar, a partir do entendimento de que:

(...) estudar o lugar para compreender o mundo pode ser uma possibilidade para o exercício da cidadania, pois somente quando conhecemos o lugar onde vivemos e analisamos o que nele está acontecendo temos condições para entender o local e também o global (DEON e CALLAI, 2018, p.279).

Ainda para esses autores: “educar para a emancipação humana e social, baseada nos pressupostos da qualidade e da universalidade, encontra percalços em um mundo no qual os interesses globais se sobrepõem aos direitos dos cidadãos” (DEON e CALLAI, 2018, p.266).

Isto é, o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos e do corpo. O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento (CARLOS, 2007, p.14).

“O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade – lugar” (CARLOS, 2007, p.17).

A história do indivíduo é aquela que produziu o espaço e que a ele se imbrica por isso que ela pode ser apropriada. Mas é também uma história contraditória de poder e de lutas, de resistências compostas por pequenas formas de apropriação (CARLOS, 2007, p.19).

“Nessa conjuntura, é possível investigar sobre objetos, sujeitos e práticas para, a partir deles, construir conhecimento, refletir sobre a vida cotidiana e largamente sobre a humanidade e sua relação com os diferentes lugares vivenciados” (Menezes, 2019, p.596).

Prosseguindo com nossas discussões, nos perguntamos então, qual o lugar da reforma agrária nas escolas localizadas no campo? Acreditamos que a escola deve ser vista como “um lugar para aprender a pensar”, que incentive seus sujeitos a ampliar seu senso crítico, “para construir referenciais capazes de fazer esta leitura do mundo da vida” (Callai, 2003, p.14).

O mundo da vida precisa entrar para dentro da escola para que esta também seja viva, para que consiga acolher os alunos e possa dar-lhes condições de realizarem a sua formação, de desenvolver um sendo crítico e ampliar suas visões de mundo (CALLAI, 2003, p.12).

Em se tratando de escolas localizadas no campo, e de sua vinculação com a questão agrária brasileira, precisamos inicialmente, de um breve resgate histórico acerca do surgimento da luta pela terra, e da luta pela reforma agrária, que está

diretamente relacionada à elevada concentração fundiária existente no país, resultante da herança deixada pelo processo de colonização de exploração, imposto pelos portugueses ao território brasileiro. Ademais, as políticas públicas que surgiram ao longo do tempo, corroboraram com esse processo excludente, ao privilegiar o latifúndio e a monocultura, em detrimento das classes sociais menos favorecidas.

Hoje, quando discutimos uma educação em um mundo em mudança com os desafios que implicam esse processo, não podemos deixar passar a oportunidade de cobrarmos uma dívida histórica para com a população camponesa. Não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.52).

De acordo com (SÁ, 2016, p.14), ao longo dos séculos, as classes menos favorecidas foram sendo relegadas pelo Estado, do “projeto de modernidade”, que o autor chama de “sempre inacabado”. Para esses sujeitos relegados, foi sendo destinado ao longo dos séculos, “pequenos territórios”, incapazes de desenvolver as classes menos favorecidas.

Dentre os integrantes desse grupo de “relegados”, Sá (2016), aponta a população do meio rural:

Aos pobres rurais, pequeníssimas propriedades “privadas” ou não, submetidas a relações semi - capitalistas. Em suma, um esquadramento territorial monitorado pelo Estado, também dentro de um contexto dialético pautado no agregar/ segregar, incluir e excluir, mirando uma universalidade, uma totalidade social maior que a soma de suas partes (SÁ, 2016, p.14).

Essas pessoas excluídas da sociedade, sem acesso à terra no Brasil, tiveram que se organizar e lutar, primeiramente pela terra e, posteriormente, pela reforma agrária, como bem esclarece Fernandes (2000):

No nosso País, a reforma agrária é uma política recente, comparada ao processo de formação do latifúndio e da luta pela terra. A luta pela reforma agrária ganhou força com o advento das organizações políticas camponesas, principalmente, desde a década de cinquenta, com o crescimento das Ligas Camponesas. Todavia, a luta pela terra é uma política que nasceu com o latifúndio. Portanto, é fundamental distinguir a luta pela terra da luta pela reforma agrária. Primeiro, porque a luta pela terra sempre aconteceu, com ou sem projetos de reforma agrária. Segundo, porque a luta pela terra é feita pelos

trabalhadores e na luta pela reforma agrária participam diferentes instituições. A luta pela reforma agrária é uma luta mais ampla, que envolve toda a sociedade. A luta pela terra é mais específica, desenvolvida pelos sujeitos interessados. A luta pela reforma agrária contém a luta pela terra. A luta pela terra promove a luta pela reforma agrária (FERNANDES, 2000, p.10).

Nas palavras do autor a reforma agrária deve ser entendida de forma mais ampla, pois vai além de distribuição de terras. A inoperância do Estado na questão da reforma agrária, faz com que o debate continue oportuno no cenário nacional, motivada pela forte atuação dos movimentos sociais.

De acordo com Veiga (1998: p. 7) “A modificação da estrutura agrária de um país, ou região, com vista a uma distribuição mais equitativa da terra e da renda agrícola é a definição mais usual de reforma agrária”.

O autor acima ainda acrescenta que:

A reforma agrária só se colocou verdadeiramente como uma exigência social premente em países, ou regiões, em que existia uma grande massa de lavradores impedidos de ter acesso à propriedade da terra. Só em situações desse tipo é que ganhou força social a ideia de que a terra deve pertencer a quem trabalha (VEIGA, 1998: p.10 e 11).

De acordo com Stédile (2012), desde a década de 1960 tem surgido tentativas de implantação da reforma agrária no Brasil, mas o golpe militar provocou um retrocesso na discussão. De modo que:

Seguiram-se vinte anos de regime militar, que priorizou apenas programas de colonização, distribuindo as terras públicas na fronteira agrícola da Amazônia Legal para camponeses sem-terra e, sobretudo, para grandes fazendeiros e empresas capitalistas do Centro-Sul (STÉDILE, 2012, p.665).

Mesmo com a aprovação do Estatuto da Terra, através da Lei nº 4.504 de 30 de novembro 1964, em plena ditadura militar, o país não avançou muito nessa questão. Daí as críticas ao Estatuto da Terra, devido à sua ineficácia em alterar a estrutura fundiária concentrada do Brasil.

Nesta Lei encontramos a seguinte definição sobre reforma agrária:

(...) considera-se reforma agrária o conjunto de medidas que visem a promover a melhor distribuição da terra, mediante modificações no

regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade (BRASIL, 1964).

Em Oliveira (2001, p.28), encontramos reflexões sobre o intuito dos militares com a aprovação dessa Lei: “promover justiça social sem o toque vermelho dos partidos comunistas”. Dessa forma, a reforma agrária era colocada “no papel” e o poder repressivo dos militares tentava desmobilizar a população que lutava por terra.

No contexto de luta pela reforma agrária no Brasil, merece destaque o papel dos movimentos sociais, em particular Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surgido na década de 1980, que fez o debate sobre a reforma agrária ganhar mais visibilidade, através de sua estratégia de luta diferenciada, com manifestações públicas nas cidades e com acampamentos nas margens das rodovias, para pressionar as desapropriações de terra.

(...) o MST, pelas suas ações de massa, coloca em cena o debate sobre a reforma agrária e sobre a propriedade privada, constituindo-se em confronto com a ordem instituída, denuncia a pobreza e a indigência no meio rural, e, mais, expõe ao mundo uma desumana situação em que as pessoas tornam-se descartáveis, ou seja, não são mais necessárias à produção e não tem mais como sobreviver por meio do seu trabalho (VENDRAMINI, 2004, p.154 e 155).

A autora continua dizendo que:

(...) o debate sobre a reforma agrária ganha novo vigor, as ocupações e os acampamentos do Movimento dos Sem Terra chamam a atenção da opinião pública, os assentamentos revigoram muitos dos pequenos municípios por meio da sua produção. Há pressão para a construção de estradas, de escolas, de assistência técnica, de financiamentos para a produção, de atendimento à saúde. Enfim, são exigidas políticas públicas para populações que se encontram excluídas da vida produtiva e social, defendendo uma participação política efetiva (VENDRAMINI, 2004, p.157).

A atuação do MST teve um papel decisivo na conquista de novas áreas a serem desapropriadas para fins de reforma agrária no Brasil. Essa realidade espalha-se pelo país, de modo que, onde há uma forte atuação do MST, as desapropriações de terras e criação de novos assentamentos rurais foram intensificadas, sobretudo a partir de meados da década de 1990, marcadas pela pressão popular e disputas territoriais entre latifundiários e trabalhadores.

É importante, então atentar para o fato de que no Brasil a implementação dos assentamentos não decorre de uma deliberada política de desenvolvimento voltada para o atendimento das demandas da população rural, mas de uma tentativa de atenuar a violência dos conflitos sociais no campo, principalmente a partir da primeira metade dos anos 80 (BERGAMASCO e NORDER, 1996, p. 09).

Pode-se dizer que os assentamentos rurais são uma resposta à luta pela reforma agrária encabeçada pelos movimentos sociais. Podemos considerar os assentamentos rurais como uma espécie de materialização da política de reforma agrária. De Bergamasco e Norder (1996, p.07 e 08) tomamos de empréstimo o conceito de assentamento rural:

De uma forma genérica, os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades agrícolas, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem-terra ou com pouca terra. Como o seu significado remete a fixação do trabalhador na agricultura, envolve também a disponibilidade condições adequadas para o uso da terra e o incentivo a organização social e a vida comunitária.

Vale ressaltar a definição de Leite (2012):

Grosso modo, a expressão assentamento rural (criada na esteira dos processos de assentamentos urbanos) parece datar de meados dos anos 1960, sobretudo como referência em relatórios de programas agrários oficiais executados na América Latina, designando a transferência e a alocação de determinado grupo de famílias de trabalhadores rurais sem-terra (ou com pouca terra) em algum imóvel rural específico, visando à constituição de uma nova unidade produtiva em um marco territorial diferenciado (LEITE, 2012, p.111).

Medeiros e Leite (2004, p.30) afirmam que existe: “(...) a necessidade de novas pesquisas como a importância de uma reflexão mais aprofundada sobre o que tem sido o processo de criação e desdobramentos dos assentamentos”.

O espaço do assentamento é um espaço contraditório em si ao construir experiências inovadoras na sua base material num mundo que reproduz as velhas relações de produção. É nesse movimento, entre conflitos e disputas, que as pessoas se educam (VENDRAMINI, 2004, p.159).

A criação do assentamento rural possibilita o surgimento de novas formas de organização produtiva e social. “Esses e outros aspectos fazem dos assentamentos rurais um verdadeiro laboratório para observação privilegiada de múltiplas experiências” (LEITE e MEDEIROS, 1999, p.16).

Verifica-se um processo de reconversão de trajetórias de vida e reelaboração de relações sociais: são cortadores de cana transformando-se em produtores familiares, trabalhadores de origem urbana tornando-se, pelo menos parcialmente, em agricultores, trabalhadores que tinham na provisoriedade do acesso à terra a condição de sua sobrevivência passando a ganhar condições de fixação, como assentados (LEITE e MEDEIROS, 1999, p.15).

Dessa forma, no entendimento de Wanderley (2001), mais pesquisas acadêmicas sobre o meio rural precisam ser realizadas, mas indo além do significado da agricultura para os agricultores, é preciso incorporar novos elementos na pesquisa. É preciso ampliar a pesquisa sobre assentamentos rurais, incorporando novas “conquistas” dos assentamentos.

A reforma agrária é, sem dúvida, o caminho para resolver a questão da terra que permanece pendente até hoje no País. A disseminação de assentamentos, na medida em que estes se tornam uma “sementeira” de agricultores familiares, permite recuperar as forças sociais para o desenvolvimento, que existem na agricultura familiar, até então desperdiçadas. Parece-me particularmente promissora a multiplicação de estudos sobre os assentamentos da reforma agrária que introduzem novas questões a respeito da “nova” ou “renovada” inserção dos assentados na vida rural. Assim, além do desempenho econômico dos assentamentos, creio de grande interesse a pesquisa sobre as demais “conquistas” dos assentamentos, tais como, a melhoria do padrão nutricional, a ênfase que vem sendo dada à educação e à formação dos jovens e a dinamização da economia e da sociedade locais (WANDERLEY, 2001, p. 40).

Com base nos estudos de Medeiros e Leite (2004) compreendemos sobre a importância de analisar as transformações provocadas pelos assentamentos, nos municípios onde estão inseridos, reforçando que:

A natureza e a intensidade dessas transformações dependem quer de contextos locais, quer dos extras locais, impedindo que se busque qualquer linearidade nesse processo. Os impactos dos assentamentos, como resultantes de mudanças de curto, médio e longo prazos, fazem-se sentir tanto na vida dos assentados e do

assentamento, como também e fundamentalmente para fora deles. Neste último caso, atingiram diretamente os distritos, municípios e regiões onde os projetos se localizavam, com efeitos diretos e indiretos sobre a sociedade mais ampla (MEDEIROS e LEITE, 2004, p.24).

Corroborando com o pensamento anterior de Medeiros e Leite, Staevie (2005) aponta que a chegada de um assentamento rural numa região vai criar inúmeras demandas, como por exemplo:

(...) a criação de assentamentos gera novas demandas, relacionadas à saúde, educação, transporte, apoio à produção, etc, que muitas vezes se somam e, às vezes, disputam com as de outras comunidades locais que não recebem uma atenção especial de políticas públicas (STAEVIE, 2005, p.247).

O autor afirma que é preciso analisar os impactos dos assentamentos na região onde está inserido para além da questão econômica e produtiva, pois a criação de um assentamento numa região vai gerar novas demandas sociais, que precisam ser atendidas em âmbito municipal.

Em termos mais amplos, o aumento populacional do município decorrente de assentamentos pode gerar uma elevação no mercado de trabalho e consumo, gerando efeitos sobre o comércio local, aumento da arrecadação de impostos etc. Tende, ainda, a proporcionar um aumento na demanda por serviços sociais e de infraestrutura, tais como postos de saúde, condições de transporte para o escoamento da produção e outras tantas geradas por esse rearranjo demográfico. Dessa forma, essas novas demandas colocam o assentamento em relação direta com as autoridades públicas das diversas esferas governamentais (STAEVIE, 2005, p.250).

Para Staevie (2005, p.244): “Assim, ao se analisar o significado da criação de assentamentos rurais, é fundamental que se busque também os impactos sociais, políticos e culturais no município”.

O assentamento pode, portanto, ser visto como o ponto de partida, ou seja, a situação na qual o produtor beneficiado busca implantar novas técnicas produtivas, praticar uma nova sociabilidade interna aos núcleos de reforma agrária e inserir-se em processos de disputas políticas visando sua reprodução (sobretudo na sua relação com o Estado), podendo encorajara geração de efeitos multiplicadores no meio econômico, político e social no qual se contextualiza. Entretanto, o assentamento também pode ser tratado como "ponto de chegada", isto é, como uma, entre outras, possibilidades de mobilidade e

integração social, almejadas pelos mais diversos movimentos sociais rurais. Assim sendo, os impactos daí oriundos também apresentam-se de suma importância, haja vista a possibilidade de transformação! de um amplo setor de excluídos em sujeitos políticos atuantes (STAEVIE, 2005, p.246).

Nos estudos de Leite (2012) o autor chama atenção para a diversidade de assentamentos existentes, com suas especificidades regionais, marcados pela experiência distinta dos trabalhadores que a política pública de reforma agrária tenta uniformizar.

Os assentamentos assumem, então, configurações distintas – coletivos/individuais; agrícolas/pluriativos; habitações em lotes/em agrovilas; frutos de programas governamentais estaduais/ federais; com poucas/muitas famílias; organizados e/ou politicamente representados por associações de assentados, cooperativas, movimentos sociais, religiosos, sindicais, etc. –, mas significarão sempre, malgrado as precariedades que ainda caracterizam número expressivo de projetos, um ponto de chegada e um ponto de partida na trajetória das famílias beneficiadas/ assentadas. Ponto de chegada enquanto um momento que distingue fundamentalmente a experiência anterior de vida daquela vivenciada após a entrada no projeto (muitas vezes representada pela ideia de liberdade comparada às situações de sujeição às quais estavam presos os trabalhadores); ponto de partida como conquista de um novo patamar do qual se pode acessar um conjunto importante de políticas (de crédito, por exemplo), mercados e bens, inacessíveis na situação anterior (LEITE, 2012, p.113).

Debates mais atuais vão esclarecer que os objetivos da reforma agrária e da criação dos assentamentos rurais, vão muito além da conquista da terra, sendo necessário incorporar novos elementos que garantam condições de vida dignas daquele assentado.

É importante salientar, que os objetivos da reforma agrária não devem se restringir apenas ao acesso à terra pelos agricultores desfavorecidos. Os esforços também devem ser direcionados para a sustentabilidade das áreas reformadas, de forma que essas famílias assentadas tenham condições de desempenhar as suas atividades, com a garantia de assistência técnica, preços justos para produção, disponibilidade de água, saneamento, moradia digna, acesso à saúde e educação, dentre outros pontos que condicionem a permanência desses agricultores no meio rural (FORMIGA JÚNIOR, CÂNDIDO e AMARAL, 2014, p.61).

Sem dúvida uma das principais demandas existentes nos assentamentos rurais, diz respeito à educação, em diferentes níveis de ensino, tendo em vista que as famílias possuem crianças, jovens e até adultos que precisam de escolas.

Nesse sentido a educação se constitui como um elemento indispensável nos assentamentos rurais. Discutindo sobre a problemática das escolas rurais em Portugal, Canário (2008) vai afirmar:

Os constrangimentos que pesam sobre o quotidiano das pequenas escolas em meio rural são, com frequência, evocados para demonstrar a impossibilidade (ou a inutilidade) da sua existência. A experiência, em Portugal e noutros países europeus, mostra, contudo, que os constrangimentos podem ser transformados em recursos. Ou seja, a pequena escala, a proximidade, a heterogeneidade da classe única podem ser transformadas em pontos de apoio para a produção de novas práticas pedagógicas. A osmose que se estabelece entre a pequena escola e o seu contexto, as práticas educativas que ela encoraja, podem contribuir para transformar a pequena escola em meio rural numa espécie de “laboratório” de uma outra escola (CANÁRIO, 2008, p. 42).

Há quem diga que estudar sobre as escolas localizadas no meio rural não seja importante, mas concordamos com Canário⁸ (2008) quando apresenta estudos realizados em Portugal sobre as escolas rurais, afirmando que:

Em Portugal, a escola no mundo rural tem representado um tema periférico e marginal da actividade de investigação, no campo educativo. (...) Pretendemos argumentar no sentido de que é possível, interessante, útil e pertinente, do ponto de vista investigativo, exercer um olhar crítico sobre esse objecto social, em vias de extinção, e tentar transformá-lo num objecto de estudo (CANÁRIO, 2008, p.34).

A investigação empírica e a produção reflexiva sobre o problema da escola em contexto rural não poderão alhear-se do debate sobre a questão dos fins educativos, ou seja, da dimensão especificamente política da educação. Talvez que a questão da escola em meio rural nos possa ajudar, em termos educativos, a libertarmo-nos de um pragmatismo estreito que faz estiolar a função crítica do pensamento educativo (CANÁRIO, 2008, p.37).

Pelas citações do autor, podemos afirmar que o estudo sobre as escolas localizadas no meio rural são relegados em outros países. Mas essa concepção que

⁸ Esclarecemos que algumas palavras das citações do autor Canário (2008), contém palavras escritas de acordo com o português de Portugal.

se tem do campo como um local atrasado começa a ser repensada, pois esse espaço vem sendo modificado, não mais funcionando apenas como *lócus* da produção agrícola e adquirindo cada vez mais características que outrora pertenciam apenas as áreas urbanas.

Em se tratando da escola localizada no meio rural no Brasil, tomamos de empréstimo a afirmação de Vendramini (2004, p.159): “Um outro elemento central para pensar a escola rural é o de não reduzir a questão aos limites da escola, considerando os diversos espaços e formas de educação”.

Pensar a escola é pensar, em primeiro lugar, no espaço em que se situa, suas necessidades e fragilidades, mas também suas potencialidades. A escola precisa estar em sintonia com as mudanças que acontecem no local, com as novas necessidades criadas e recriadas e com as expectativas de formação que vão se constituindo de acordo com o modo de vida e de trabalho, que também estão em transformação (VENDRAMINI, 2004, p.158).

Refletindo sobre o significado da escola nos assentamentos rurais:

Nesse contexto permeado por conflitos, a escola ganha um novo sentido, não apenas pelas exigências de atendimento as crianças e jovens. Apresenta-se um debate sobre o sentido da escola, sobre o seu caráter formativo, sobre a formação de professores, sobre o aprendizado que deve ser efetivado. (VENDRAMINI, 2004, p.157).

Essas escolas, necessitam que os professores tenham formação voltada para o campo, como apontou a pesquisa de Menezes (2018, p.16): “um ponto importante a ser considerado é o processo de formação dos professores que ali atuam/atuarão e trabalham/trabalarão com a mediação do conhecimento científico”. Além da formação, esses professores têm outros desafios ao trabalhar nas escolas dos assentamentos rurais:

Os professores das escolas estão no *front* propício para o desenvolvimento de processos educativos problematizadores, haja vista a riqueza de experiências em termos de participação em lutas sociais, vividas pelos sujeitos presentes na escola. O aprendizado político é muito significativo e presente no cotidiano dos alunos e da comunidade do assentamento rural. Os professores são desafiados a continuarem trabalhando numa concepção transmissora de conhecimentos ou a lançaram-se em processos investigativos que propiciem a ampliação de seus conhecimentos e elaboração de novas estratégias educativas (SOUZA, 2002, p.32 e 33).

“Ao pensar uma educação diferenciada há necessidade da reflexão sobre a valorização do profissional da educação, assim como da definição de políticas salariais para os integrantes da carreira do magistério” (Souza, 2002, p.35 e 36).

A luta pela educação do campo deve merecer o engajamento de toda sociedade, que está atrelada com políticas públicas que garantam o acesso universal à educação.

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratado como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (MOLINA e JESUS, 2004, p.17).

É preciso considerar também que “a tríade campo–educação–política pública pode orientar perguntas importantes sobre a realidade educacional da população trabalhadora do campo onde quer que ela esteja” (CALDART, 2012, p.265).

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da Questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade (CALDART, 2012, p.263).

Para a autora, a educação do campo se constitui como uma prática social que vai além da simples mudança de nomenclatura. A educação do campo está diretamente relacionada aos diversos elementos da questão agrária, como a reforma agrária por exemplo, tendo surgido em função das demandas da classe trabalhadora.

Também é necessário ter em foco que **a porta de entrada da Educação do Campo nesse confronto foi a luta pela Reforma Agrária** (grifo nosso), que trouxe para a sua constituição originária os movimentos sociais, como protagonistas do enfrentamento de classe, e determinada forma de luta social que carrega junto (nesse eixo e na relação entre os eixos) a relação contraditória e tensa entre movimentos sociais (de trabalhadores) e Estado na sociedade brasileira (CALDART, 2012, p. 15).

“Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (Arroyo e Fernandes, 1999, p.51). Refletindo sobre as nuances entre educação no campo e educação do campo, os autores vão dizer que:

A política educacional brasileira ignora a necessidade de um projeto específico para a escola rural. Não uma escola no campo ou para o campo, nem uma escola da cidade no campo, mas uma escola *do* campo, com a cultura, os valores, a luta do campo. Não se aceita levar as crianças e os jovens para a cidade, para um contexto que não é o deles. Não se trata também de algum modelo importado, mas de um modelo específico que vincule a educação escolar às questões sociais inerentes à cultura e à luta do campo (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.10 e 11).

Para compreender os elementos constituintes da Educação do Campo no Brasil, precisamos compreender os princípios defendidos pelos movimentos sociais camponeses e pela classe trabalhadora do campo.

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que, por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (MOLINA e JESUS, 2004, p.18).

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p.123).

Nas citações anteriores, os autores evidenciam que as bases de fundamentação da educação do campo foram forjadas na luta dos trabalhadores do campo, afirma também que educação do campo deve levar em conta a realidade do lugar em que as famílias estão inseridas.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p.259).

Na educação do campo, “seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia” (CALDART, 2012, p.264).

Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p. 264).

Nesse contexto sobre educação do campo, a escola e seus sujeitos revestem-se de importância nesse processo. Dentre os sujeitos importantes para a educação do campo, estão os jovens das escolas do campo, sejam eles assentados ou não, que compõem uma parcela expressiva da juventude rural.

Tentar entender e analisar o jovem enquanto sujeito social, ligado às diferentes práticas geográficas, sociais e educacionais tem sido o esforço maior de muitos pesquisadores que buscam compreender como ocorre a construção das distintas condições juvenis e como estas são vivenciadas (MENEZES, 2014, p.25).

Na tese, consideramos como integrantes da juventude rural, aqueles jovens do campo, filhos de moradores de assentamentos rurais, sítios ou comunidades rurais que estejam matriculados em turmas do 8º e 9º anos, frequentando escolas localizadas em assentamentos rurais de Mossoró/RN. Esses jovens estudantes, por sua vez, representam uma parcela significativa da juventude rural em geral.

(...) a juventude rural é uma situação heterogênea, constituída a partir de vários fatores, sendo as representações do rural e do urbano, bem

como, o modo de vida, que se processam em seu interior, responsáveis pela construção dessa identidade (PAULO, 2010, p.130).

Para Castro (2012, p.443), é importante “ampliar o debate sobre a juventude rural, contribui para o debate sobre educação do campo. As difíceis condições de vida, marcam a vida dos jovens no campo, com difícil acesso à escola e trabalho”

2.3 ELEMENTOS METODOLÓGICOS

A seguir iremos mostrar as principais etapas metodológicas de desenvolvimento da pesquisa, que se caracteriza de natureza exploratória com uma abordagem qualitativa, possuindo a tese um caráter mais descritivo – pragmático.

Entendemos que mesmo a pesquisa sendo qualitativa, pode conter alguns dados quantitativos para subsidiar a análise de alguns elementos. De acordo com Minayo (2009, p.29) podemos organizar a pesquisa qualitativa em 03 fases principais: “Para efeitos bem práticos, dividimos o processo de trabalho científico em pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental”.

A realização da pesquisa requereu a adoção de procedimentos metodológicos e técnicas de pesquisa diversificadas. O início da pesquisa se deu com a revisão bibliográfica, feita em livros, teses, dissertações e artigos de periódicos eletrônicos sobre a temática da pesquisa, em diversas áreas do conhecimento, sobretudo em Geografia e Educação.

Em seguida efetuamos um levantamento de dados e informações secundárias em fontes documentais acerca da educação nacional e municipal, como a LDB e Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Em âmbito local, pesquisamos em fontes documentais oficiais direta ou indiretamente relacionados às escolas de Mossoró, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola pesquisada e Jornal Oficial de Mossoró (JOM).

Posteriormente realizamos uma pesquisa de campo nas escolas localizadas em assentamentos rurais, organizada em diferentes etapas, com os profissionais e jovens estudantes dessas escolas. Durante essas visitas, o diário de campo foi utilizado como estratégia de coleta de dados.

O diário de campo foi igualmente utilizado como recurso, uma vez que se trata de instrumento complementar de registro das impressões que o pesquisador traz do campo de pesquisa, e tem o objetivo de sistematizar impressões complementares àquelas coletadas através de outras abordagens diretas com os atores envolvidos (MAIA, SIQUEIRA e ROZENDO, 2017, p.06).

Ao longo do período de ocorrência da pesquisa de campo, realizamos entrevistas e aplicamos questionários com os sujeitos das escolas, concomitante ao registro fotográfico de objetos e ações presentes no espaço escolar.

Os registros fotográficos consistiram em material rico para compreensão do problema aqui tratado, pois permitiu outro olhar de interpretação que se obteve através das imagens reproduzidas (...). Assim, as imagens constituíram em material complementar para as entrevistas, pois os registros apresentavam diferentes formas de percepção sobre seu espaço de moradia (MAIA, SIQUEIRA e ROZENDO, 2017, p.19).

A pesquisa de campo teve início de forma preliminar no primeiro semestre de 2018, com visitas informais aos assentamentos, para conhecer melhor a realidade local, iniciamos com aqueles que estão localizados mais próximos da área urbana de Mossoró.

No segundo semestre de 2018 continuamos com a pesquisa empírica de forma exploratória, com o objetivo de conhecer melhor as escolas dos assentamentos que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quando trata dos passos a serem seguidos num trabalho de campo, Minayo (2012) coloca da importância dessas visitas informais na fase exploratória:

Dirigir-se informalmente ao cenário de pesquisa, buscando observar os processos que nele ocorrem. É preciso ir a campo sem pretensões formais e ampliar o grau de segurança em relação à abordagem do objeto, inclusive, se possível, realizar algumas entrevistas abertas, promover o redesenho de hipóteses, pressupostos e instrumentos, buscando uma sintonia fina entre o quadro teórico e os primeiros influxos da realidade. O olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo (MINAYO, 2012, p. 621).

Desta forma, “a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico” (Minayo, 2012, p. 626).

Durante a realização das visitas de caráter exploratório nas escolas, buscamos apresentar os objetivos da pesquisa para a gestão escolar e pedagógica, conhecendo alguns professores, funcionários e alunos. Bem como analisar sua realidade, a partir de aspectos como estrutura física, organizacional e pedagógica, com o objetivo de vivenciar o ambiente escolar.

A seguir detalharemos as fases de elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa; e apresentaremos alguns dados que ratificam a representatividade da amostra pesquisada durante a pesquisa de campo.

2.3.1 Elaboração e Aplicação dos Instrumentos de Pesquisa

Após a definição das escolas e dos sujeitos da pesquisa, começamos na fase de elaboração dos instrumentos de coleta de dados no primeiro semestre de 2019, com questionários específicos para cada categoria. Dividimos os sujeitos de pesquisa em 02 categorias: alunos do 8º e 9º anos e profissionais (professores, coordenação pedagógica, direção e funcionários).

Foram elaborados 03 tipos de questionários, sendo um para cada categoria de sujeito investigado: questionário específico sobre o funcionamento da escola (apêndice A⁹), respondido pelos coordenadores pedagógicos; questionário direcionado aos diversos profissionais (apêndice B¹⁰) atuantes na escola como professores, coordenadores, diretores e funcionários; e questionário específico voltado para os alunos (apêndice C¹¹) do 8º e 9º anos. Estes questionários foram disponibilizados aos sujeitos em 02 formatos, impresso e on line, através de link de acesso pelo google docs.

⁹ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc4_jZxJH5kvkTm59em4rRnsspH-EY0MOFTJEEkLL1jzLEp6w/viewform?usp=sf_link

¹⁰ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdKu2xCv11ZYoxn5SKi8Jd80BhUTqpV15Svc_nRBzUcFhIwfw/viewform?usp=sf_link

¹¹ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdGafI81NS8lgr2qZxuBjZyPMnw6LX1HaC0UbhH-IRUnj9PKA/viewform?usp=sf_link

Num primeiro momento trabalhamos o questionário com perguntas abertas e fechadas, direcionado para os gestores e/ou coordenadores pedagógicos da escola, com o objetivo de conhecer dados e informações importantes acerca do funcionamento da unidade de ensino, tais como: número de alunos matriculados em 2019; número de professores e funcionários da escola; estrutura física e organizacional, recursos didáticos e materiais disponíveis.

Além desses dados gerais sobre a escola, as informações e observações contemplaram os seguintes tópicos: gestão escolar e pedagógica; locomoção de profissionais e transporte escolar de alunos. Perguntamos também como a escola insere temáticas relacionadas a reforma agrária no planejamento escolar e como se dá a interação entre comunidade x escola no âmbito das atividades realizadas. Além de outras questões relacionadas à opinião do (a) entrevistado (a) sobre a educação e reforma agrária.

Num segundo momento elaboramos questionários semiestruturados com questões abertas, direcionados para os diversos profissionais que trabalham nas escolas, tais como professores, gestores, coordenadores pedagógicos, e funcionários.

O questionário específico para os profissionais era composto de 15 questões abertas com respostas subjetivas, para que o sujeito da pesquisa expressasse seu entendimento sobre a temática reforma agrária e assentamentos rurais, apontando qual a importância desse tema ser trabalhado nas escolas e de como a escola aborda essa temática no planejamento escolar.

Num terceiro momento da pesquisa, elaboramos questionários específicos para os alunos do 8º e 9º anos. A princípio elaboramos um questionário totalmente aberto para os alunos, mas fizemos alguns testes e o resultado não foi muito positivo, dada a grande quantidade de questionários em branco que recebemos. Então tivemos que mudar a estratégia e reorganizar as perguntas, acrescentando também questões de múltiplas escolhas.

O questionário final dos alunos do 8º e 9º anos, era composto de 25 questões objetivas e subjetivas, sendo algumas perguntas semelhantes às dos profissionais e outras específicas para os alunos.

As questões foram formuladas para que os alunos pudessem expressar a vivência do lugar em que vivem e da escola, bem como seu entendimento sobre a temática reforma agrária e qual a importância de ser trabalhada nas escolas. E de que

maneira o aluno vivencia essa temática na comunidade em que reside, questionando sobre as atividades específicas existentes para os jovens do campo.

Após a coleta das informações básicas sobre o funcionamento escolar, iniciamos a fase de aplicação dos questionários com os profissionais e alunos. Assim como ocorreu na fase de elaboração, a aplicação desses instrumentos de pesquisa, foi realizada em 03 etapas distintas com os diferentes sujeitos da escola em suas respectivas unidades de ensino na seguinte ordem: questionário específico dos gestores; questionário voltado para os profissionais; e por fim o questionário dos alunos do 8º e 9º anos.

Ocorreu de forma efetiva durante o período de junho a novembro de 2019, com duração média de 2 meses em cada escola, sendo necessário várias visitas semanais em cada uma delas, a depender da disponibilidade de transportes da UERN.

Sobre a identificação dos questionários, tivemos a preocupação de não identificar nominalmente os sujeitos participantes. Ao longo do trabalho, os sujeitos pesquisados estão representados através de letras e números, para que suas identidades sejam preservadas. Aqueles que trabalham nas escolas estão identificados como **profissionais (P)**, e aqueles que estudam estão identificados como **alunos (A)**. Ao final da pesquisa totalizamos **23** questionários aplicados com os profissionais e **85** questionários aplicados com os alunos.

Os dados foram organizados e analisados no geral, sem especificar a escola, numa abordagem mais qualitativa, com o objetivo de refletir sobre as diferentes visões desses profissionais e alunos sobre a importância da temática reforma agrária ser trabalhada no ambiente escolar.

Os relatos dos sujeitos foram assim organizados: depoimentos longos, superior a 3 linhas, foram colocados no formato de citações; depoimentos curtos estão apresentados em quadros ou balões; já outras respostas mais longas, os depoimentos foram inseridos diretamente nos parágrafos. Em relação aos alunos, além das opiniões expostas nos quadros, algumas questões, foram organizadas em categorias, quantificadas e apresentadas na forma de gráficos.

Sobre a importância do pesquisador ser fidedigno aos fatos relatados, Minayo (2012, p. 625) destaca a que: “durante a interpretação das falas o pesquisador precisa ser fiel aos fatos investigados no trabalho de campo”. A autora ainda acrescenta que,

para que seja possível “produzir um texto ao mesmo tempo fiel aos achados do campo, contextualizado e acessível”.

A maioria dos profissionais que participaram, decidiram responder a pesquisa através do questionário impresso, durante o intervalo das aulas, e uma pequena parcela optou em responder pelo google docs.

Alguns profissionais escolheram por responder no formato de entrevista, autorizando gravar as respostas pelo gravador de voz de uma smartphone, que depois foram transcritas para o questionário. As entrevistas gravadas no smartphone tiveram uma fluidez significativa na amplitude dos conteúdos, que renderam os depoimentos mais profícuos da pesquisa.

Consideramos que o smartphone foi uma ferramenta útil de trabalho durante todo o período de trabalho de campo. Utilizamos o mesmo para funções como gravação de voz nas entrevistas, dos profissionais que assim permitiram, e para registro fotográfico das escolas.

Todos os profissionais que estavam trabalhando na escola no turno vespertino foram convidados a colaborar com a pesquisa de forma voluntária, mas nem todos se disponibilizaram.

Constatamos que a maioria desses profissionais residem na zona urbana de Mossoró e se deslocam diariamente para trabalhar. Com exceção dos funcionários que atuam como ASG, pois a maioria deles residem no próprio assentamento.

Em relação ao tipo de vínculo empregatício dos profissionais com a PMM, todos foram convidados a participar da pesquisa, independente do vínculo. Pois existem aqueles que são efetivos, comissionados, temporários ou terceirizado.

A maioria dos profissionais possuem vínculos empregatícios efetivos com a PMM. Alguns professores possuem contratos temporários, sobretudo aqueles que atuam na escola de maior distância em relação a zona urbana. Os diretores das escolas são cargos comissionados, indicados politicamente.

Já os terceirizados são aqueles que trabalham como assistente de serviços gerais (ASG), atuando na limpeza ou produção da merenda, e/ou como motoristas do transporte escolar. Geralmente são moradores dos assentamentos onde as escolas estão inseridas, contratados por uma empresa que presta serviço a PMM.

A maioria dos profissionais que responderam à pesquisa são professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, mas também teve a colaboração de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Registramos que coordenação pedagógica das 03 escolas, tanto dos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais, respondeu os questionários da pesquisa, colaborando em todas as etapas da pesquisa, de forma bem participativa.

Essa etapa foi muito importante para incorporar novos elementos na metodologia. Por terem questões totalmente abertas, serviu como um teste para aplicação do questionário com os alunos.

Em relação ao formato do preenchimento dos questionários pelos alunos, todos foram respondidos por eles através do formato impresso. Apesar de termos organizado o questionário no formulário do google docs, não disponibilizamos essa opção para o aluno, tendo em visto que nem todas as famílias possuem celular com acesso à internet.

Dessa forma optamos pelo preenchimento dos questionários em sala de aula, durante o horário das aulas, que foram cedidas pelos professores, tendo a maioria deles permanecido em sala de aula conosco durante a aplicação.

Tivemos uma boa receptividade dos alunos na participação da pesquisa. Percebemos que, sobretudo nas questões subjetivas, muitas questões foram respondidas parcialmente e/ou foram deixadas em branco, demonstrando uma certa dificuldade para escrever respostas dissertativas, em alguns casos os alunos justificaram oralmente que não iam responder *“porque não entendiam daquele assunto”*.

“A esse momento fundamental em que pouco a pouco o pesquisador chega ao sentido das falas e de sua contextualização empírica denomino lógica interna dos atores, do grupo, ou do segmento” (MINAYO, 2012, p. 624).

Alguns casos de dificuldade entendimento do enunciado e erros gramaticais na produção textual nos chamaram atenção, pois ao final do Ensino Fundamental o aluno deveria ler, escrever e interpretar sem maiores dificuldades. Mas esse não é um problema só das escolas do campo, mas do ensino como um todo, marcado pelo descaso dos nossos governantes para com a educação de qualidade, evidenciando que precisa ser mais incentivado nas escolas a questão da leitura e escrita.

A pesquisa com os alunos foi a última etapa da coleta de dados, que após sua aplicação em sala de aula, passamos a análise dos questionários, bem como de todo material coletado. Essa fase da pesquisa é muito importante, como aponta Minayo (2009, p.26 e 27):

Análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas, cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo. Podemos subdividir esse momento em três tipos de procedimento: a) ordenação dos dados; (b) classificação dos dados; (c) análise propriamente dita.

Ressaltamos que selecionamos algumas falas dos sujeitos, que estão representadas nas epígrafes de abertura em cada capítulo, como forma de enaltecer a voz desses sujeitos. Assim como também está presente nos títulos e subtítulos de cada capítulo, colocados entre aspas e em itálico, como forma de valorizar a opinião desses sujeitos que vivenciam a escola no campo. Optamos por colocar falas dos sujeitos nos títulos e epígrafes por entender que, quem melhor que os próprios sujeitos que vivenciam a escola no assentamento, para expressar seu ponto de vista.

2.3.2 Representatividade da Amostra Pesquisada

Podemos dizer que o acesso à escola e a educação no Brasil, apesar de imprescindíveis para alcançar a cidadania, tem sido marcado ao longo do tempo, por avanços e retrocessos. As mudanças, nem sempre privilegiam as necessidades das classes trabalhadoras, e as especificidades do lugar onde estão inseridas, ainda mais em se tratando do ensino destinado as escolas localizadas no campo.

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.24).

Ao final da pesquisa de campo, contabilizamos o preenchimento de 23 questionários com os profissionais (quadro 1). Analisando por categoria profissional ficou distribuído da seguinte maneira: 14 professores, 04 coordenadoras pedagógicas, 04 funcionários e 01 diretora.

Quadro 1 – Profissionais Entrevistados durante a Pesquisa por Categoria Profissional

CATEGORIA PROFISSIONAL	Nº ABSOLUTO	PERCENTUAL
PROFESSOR	14	61%
SUPERVISÃO	04	17%
FUNCIONÁRIO	04	17%
DIREÇÃO	01	5%
TOTAL	23	100%

FONTE: Elaborado pela autora, com base em pesquisa de campo realizada com os profissionais das escolas em 2019.

Analisando o quadro 1 podemos afirmar que a categoria profissional mais representativa de nossa pesquisa foi a dos professores, abarcando **61%** do total de profissionais entrevistados.

Desses 23 profissionais que colaboraram com a pesquisa, apenas 04 residem na zona rural, enquanto 19 deles residem na zona urbana. Em termos percentuais representa que **83%** dos profissionais entrevistados residem na zona urbana e **17%** na zona rural.

A maioria dos profissionais que trabalham nessas escolas residem na zona urbana de Mossoró. Além da cidade de Mossoró foi citada a cidade de Açu e Icapuí/CE. De acordo com o P09: *O transporte dos próprios professores e funcionários da escola é diário, viajamos todos os dias para cá, pois a maioria reside na cidade de Mossoró.*

Em pesquisa realizada pela UFRN em 2017 em parceria com a SEEC, com professores atuantes em escolas multisseriadas do campo na rede pública de educação básica de alguns municípios do RN, por ocasião da realização do Curso de aperfeiçoamento intitulado Programa Escola da Terra, revelou a seguinte situação acerca do local de moradia desses professores:

Desses, cerca de 27,2% residiam nas próprias comunidades onde atuavam. Outros 20,5% residiam em localidades que distanciavam em até 10 km da escola em que atuavam. 29% residiam a uma distância entre 10 e 30 km da comunidade onde trabalhavam. E, por fim, 23,2% residiam há mais de 30 km de distância da comunidade onde se localizava a escola onde atuavam (AZEVEDO, 2018, p.77).

Tínhamos, portanto, uma realidade que não se diferencia de outras realidades em nosso país, em que as escolas do campo e os processos pedagógicos ainda são conduzidos por profissionais cujos laços com as comunidades são fragilizados pela distância, tornando o fazer escolar e as práticas educativas pouco orgânicas à dinâmica real dos estudantes das escolas e, mais amplamente, da própria comunidade. Uma questão que os movimentos sociais do campo têm trazido à baila (AZEVEDO, 2018, p.77).

Pela citação acima, podemos afirmar que o fato de os professores não residirem no campo, não é uma realidade presente só no município de Mossoró. Além dos professores residirem na cidade, não possuem uma formação específica para trabalhar com educação, porque não são preparados durante a graduação, com experiências docentes voltadas para o campo.

O professor que chega ao assentamento rural, oriundo de uma cultura urbana, defronta-se com o desafio de aprender as relações que se passam no espaço do assentamento rural ou defronta-se com um processo de acomodação diante dos desafios impostos pela realidade desconhecida. Quando dizemos que a *práxis* manifesta-se no cotidiano de muitas escolas de assentamentos rurais, afirmamos que muitos professores empenham-se na criação de atividades pedagógicas que não estejam descoladas do contexto vivido pelos alunos. Para isto, o professor defronta-se com os vazios de sua formação pedagógica, tendo em vista que o currículo desenvolvido nos cursos de formação de professores, em sua maioria, privilegia o contexto das relações urbanas (SOUZA, 2002, p. 33).

A maioria dos professores participantes da pesquisa foram formados pela UERN, em nível de graduação e pós-graduação. Acrescentamos que 03 profissionais entrevistados estão vinculados à Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da UFERSA, sendo 02 já graduados e 01 em processo de formação.

Nas conversas informais muitos relataram que possuem pós-graduação lato sensu com especializações em várias áreas e pós-graduação stricto sensu em nível de Mestrado, seja concluída ou em processo de formação, sobretudo no Mestrado em Educação da UERN.

Sobre o número total de profissionais lotados nas escolas é de **65 profissionais** (quadro 2), de acordo com dados e informações coletados nos PPP e *in loco*. Foram entrevistadas cerca de 23 pessoas, então em termos percentuais nossa pesquisa contemplou **35%** dos profissionais lotados nessas escolas.

Quadro 2 – Demonstrativo do Total de Profissionais das Escolas Pesquisadas por Função em 2019

FUNÇÃO NA ESCOLA	PROFISSIONAIS	PERCENTUAL
DIREÇÃO	03	5%
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	04	7%
PROFESSOR POLIVALENTE	19	29%
PROFESSOR ÁREA ESPECÍFICA	19	29%
TÉCNICO ADMINISTRATIVO	10	15%
ASG E MERENDEIRA	10	15%
TOTAL	65	100%

FONTE: Elaborado pela autora, com base do Projeto Político Pedagógico das Escolas e dados e observações coletados *in loco* no ano de 2019.

Analisando o quadro 02 podemos afirmar que a categoria profissional mais representativa das escolas é a dos professores, pois se considerarmos a soma do total de professores polivalentes e das áreas específicas, representam **58%** dos profissionais lotados nas escolas. Em seguida vem os que desempenham as funções de técnico administrativos e de ASG, que juntos somam cerca de **30%** dos profissionais das escolas. As categorias direção e coordenação pedagógica, juntas representam **12%** do total de profissionais lotados nessas escolas.

Dentre esses profissionais, merece particular atenção o papel do professor, responsável principal pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos. São muitos os desafios enfrentados pelos professores que trabalham nas escolas dos assentamentos. De acordo com Souza (2002), “percebe-se que com o tempo os educadores vão desenvolvendo experiências diversas em sua sala de aula, baseados em sua prática e na realidade que vivenciam nas escolas dos assentamentos”.

Ao considerarmos as diferentes realidades com as quais o professor pode se deparar no cotidiano escolar, podemos pensar as espacialidades em que se inserem as escolas, que devem levar o professor a refletir sobre a proposta e a relevância didático-pedagógica de suas atividades, bem como desenvolver reflexões relacionadas à condição humana dos indivíduos (MENEZES, 2019, p.594).

Em relação à pesquisa com os alunos, contabilizamos no final 85 questionários aplicados junto a este segmento, sendo 49% dos questionários respondidos por alunos do 8º ano, e 51% dos questionários respondidos por alunos do 9º ano, que foram analisados no geral, sem especificar o ano ou a escola que estudava.

Esses alunos são moradores dos assentamentos onde as escolas estão inseridas; ou residem em outros assentamentos adjacentes, bem como em outras áreas rurais não assentadas.

Indagamos aos alunos se eles já estudaram em outra escola, antes das que estão matriculados atualmente. Cerca de 55%, respondeu que já estudou em outra escola e 45% responderam que nunca estudou em outra escola, além da atual.

Sobre o total de alunos matriculados em 2019, juntas as escolas possuíam cerca de **536 alunos matriculados** (quadro 3).

Quadro 3 – Número Total de Alunos Matriculados nas Escolas por Níveis de Ensino em 2002

ESPECIFICAÇÃO POR ESCOLA E POR NÍVEL DE ENSINO				
ESCOLAS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	TOTAL DE ALUNOS POR ESCOLA
EMEL	35	86	80	201
EMDCA	15	29	79	123
EMSR	43	82	87	212
TOTAL	93	197	246	536

FONTE: Elaborado pela autora, com base nos dados de alunos matriculados, fornecidos pelas escolas pesquisadas em 2019.

Analisando a distribuição dos alunos por escola, percebemos que aquela que apresentou o maior número de matriculados foi a EMSR, com **212** alunos; em seguida pela EMEL com **201** alunos; e depois pela EMDCA¹² com **123** alunos. A seguir

¹² Vale ressaltar que no assentamento Favela, vizinho ao assentamento Mulunguzinho, tem a Escola Municipal Francisco Ferreira Souto com oferta de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que pode explicar o número reduzido de alunos nesses níveis de ensino e ter menos alunos, em relação as demais escolas.

podemos observar um maior detalhamento dos alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental (quadro 04):

Quadro 4 – Número Total de Alunos Matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2019

ESPECIFICAÇÃO DE MATRÍCULAS POR NÍVEL DE ENSINO					
ESCOLAS	6º	7º	8º	9º	TOTAL DE ALUNOS POR ESCOLA
EMEL	24	25	10	21	80
EMDCA	29	21	15	14	79
EMSR	25	26	17	19	87
TOTAL	78	72	42	54	246

FONTE: Elaborado pela autora, com base nos dados de alunos matriculados, fornecidos pelas escolas pesquisadas em 2019.

A distribuição desses alunos revela que **246** alunos deles estão matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental; **197** nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e **93** na Educação Infantil. Isso demonstra que a maior demanda de alunos dessas escolas se dá nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quando observamos o número de alunos matriculados em cada ano das séries finais do ensino fundamental percebemos que no 6º e 7º ano existe uma maior quantidade de alunos matriculados, em detrimento aos alunos matriculados no 8º e 9º anos, chegando a existir turmas com apenas 10 alunos.

Ao todo são 246 alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sendo 150 alunos no 6º e 7º anos e 96 alunos no 8º e 9º anos. Em termos percentuais representa 61% dos alunos matriculados no 6º e 7º anos e 39% nos 8º e 9º anos.

Quais serão os motivos que influenciam nessa redução do número de alunos matriculados nas duas últimas séries do ensino fundamental? Será que os alunos do 8º e 9º anos estão abandonando a escola? Será que as famílias estão se mudando para outro lugar? Que motivos explicariam essa diminuição?

A não conclusão do Ensino Fundamental se reflete no futuro na taxa de analfabetismo adulto, como aponta documento oficial do Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quando analisa as metas do Plano Nacional de Educação (PNE):

Parte da dívida social da educação com o acesso escolar se reflete no analfabetismo adulto, tanto absoluto quanto funcional. A Meta 9 do PNE pretende alcançar a redução em 50% do analfabetismo funcional e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024. O Relatório mostra que a meta intermediária de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi praticamente alcançada em 2019, embora significativas desigualdades regionais e sociais ainda persistam. A meta de erradicação do analfabetismo adulto até 2024 está 6,6 p.p. de ser alcançada, enquanto o analfabetismo funcional, embora em queda, ainda dista 5 p.p da meta (BRASIL/INEP, 2020, p15).

Como forma de analisar o percentual de alcance da nossa pesquisa junto aos alunos matriculados nas escolas, elaboramos algumas estatísticas relacionando alunos matriculados e pesquisados por níveis de ensino.

Como relatamos anteriormente, foram 85 questionários aplicados num universo de 536 alunos matriculados, que em termos percentuais representa 15% do total de alunos existentes nas escolas.

Se considerarmos todos os alunos do Ensino Fundamental, que são 443 alunos, nossa pesquisa tem um alcance de 19%. Levando em consideração apenas os alunos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que são 246 alunos, o percentual aumenta para 35%.

Por fim, se consideramos apenas o total de alunos matriculados apenas no 8º e 9º ano, que totaliza 96 alunos matriculados, o percentual de representação estatística da nossa pesquisa contempla **89%** dos alunos matriculados. Dessa forma podemos afirmar que a pesquisa teve um raio de atuação significativo entre os alunos do 8º e 9º ano e conseqüentemente dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.4 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Por fim é chegado o momento de apresentarmos como a tese está organizada, totalizando 04 capítulos, de natureza teórica e empírica, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, denominado *“PARA QUE OS JOVENS DA ZONA RURAL POSSAM TER UM FUTURO MELHOR”*: ATUAÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DE MOSSORÓ/RN, fazemos inicialmente uma breve

reflexão sobre o acesso à educação e a escola no Brasil como um direito do cidadão. Atrelado ao direito à educação, está o acesso à inclusão digital, como um direito que tem disso negado à população do campo, e de como essa exclusão digital tem impacto no desenvolvimento das atividades de ensino remoto, nas escolas localizadas no campo.

A seguir apresentando as características principais de cada uma das escolas pesquisadas, priorizando os seguintes aspectos: histórico de criação; estrutura física; equipe escolar e principais desafios das escolas: Escola Municipal Evilásio Leão de Moura, Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo e Escola Municipal São Romão.

Cada uma dessas escolas, apresenta particularidades que são ressaltadas ao longo da tese. Citamos como exemplo a importância da parceria da EMDCA com do Grupo de Mulheres Decididas a Vencer (GMDV) no assentamento Mulunguzinho; outra especificidade que merece destaque, é na EMSR, que apresenta um número significativo de alunos atuando nas empresas de agronegócio da região, e de como o cultivo do melão irrigado no assentamento São Romão tem afetado o cotidiano da escola.

No segundo capítulo, designado *“AS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS NECESSITAM QUE SUAS HISTÓRIAS E PERSONAGENS SEJAM CONTADOS NA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS”*, fazemos uma discussão inicial sobre os marcos legais da educação no Brasil e seus rebatimentos na educação do campo, refletindo sobre as nuances entre educação do/no campo, quando evidenciamos que, apesar de existir uma legislação específica sobre educação do campo no país, ainda existe um longo caminho para sua implantação de forma mais concreta.

Além disso, apresentamos como as escolas localizadas nos assentamentos rurais de Mossoró, levam em conta a realidade do assentamento rural no momento do planejamento escolar. Apresentamos aspectos positivos e negativos das escolas localizadas nesses assentamentos, na visão dos profissionais e alunos pesquisados, refletindo sobre a ausência do ensino da temática reforma agrária nas escolas pesquisadas, apesar de estarem localizadas em assentamentos rurais.

No terceiro capítulo, identificado como *VIDAS RURAIS TAMBÉM IMPORTAM: “PORQUE MUITAS PESSOAS AINDA MORAM NO CAMPO”*, fazemos uma imersão nos conceitos de meio rural, reforma agrária, e assentamentos rurais. Apresentamos a percepção de profissionais e alunos sobre esses conceitos, que

ainda são muito marcadas por uma associação prioritária a questões agrícolas, sobretudo em relação as modificações ocorridas no campo, após a implantação da reforma agrária.

Acerca de como a da temática reforma agrária é trabalhado na escola, percebemos que esse tema não tem sido priorizado no planejamento escolar e no desenvolvimento dos projetos escolares, pois não existem projetos específicos sobre a reforma agrária, em parte, pelo fato de que, essas escolas, adotam a mesma proposta pedagógica das escolas da cidade.

No quarto capítulo, intitulado *“COMO TODO SER HUMANO, AS PESSOAS DOS ASSENTAMENTOS DEVEM TER A OPORTUNIDADE DE ALCANÇAR SEUS SONHOS”*, apresentamos reflexões iniciais sobre a complexidade de conceituação da juventude rural, conceito do qual, esses jovens estudantes do campo, representam uma parcela dessa juventude rural e de como esses jovens estudantes, compreendem a importância da reforma agrária para o campo.

Sabemos que campo é marcado pela falta de atividades específicas para o jovem, e apesar de gostarem de estudar em suas escolas, esses jovens almejam em seus anseios futuros, outras possibilidades de experiências de vida na fase adulta, relacionadas ao viver e trabalhar na cidade.

Mas devemos ir além desse discurso de que o jovem do campo é “desinteressado” pela vida no campo. É preciso problematizar os motivos que levam a esse “aparente desinteresse”, causado pela ineficácia de políticas públicas e precárias condições de vida no campo.

3 “PARA QUE OS JOVENS DA ZONA RURAL POSSAM TER UM FUTURO MELHOR”: ATUAÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS NOS ASSENTAMENTOS RURAIS DE MOSSORÓ/RN¹³

A nossa realidade é outra e nossas dificuldades também são, conseqüentemente nossas metas e nossos rendimentos nem sempre são alcançados. Tem muita coisa diferente aqui, como por exemplo a questão do transporte escolar, que as vezes quebra ou o pneu do ônibus fura e os alunos ficam muitos dias sem vir para Escola. Então fica difícil querer nos igualar aos resultados das Escolas da cidade (P09, 2019).

3.1 A ESCOLA E EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO DO CIDADÃO

A educação é um dever do Estado e um direito do cidadão brasileiro, que está garantido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, definida em seu artigo 6º como sendo *a educação* o primeiro direito social de todos os cidadãos do país.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Apesar de estar garantida na Constituição Federal, autores como Melo e Souza (2013, p.180) vão afirmar que: “observa-se é que a população do campo vem sendo ignorada quando se trata de educação e outros direitos. As poucas escolas presentes no meio rural são precárias e insuficientes para as reais necessidades dos estudantes”.

Além da Constituição Federal, o acesso à educação está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394 sancionada em 20 de

¹³ “PARA QUE OS JOVENS DA ZONA RURAL POSSAM TER UM FUTURO MELHOR”. Essa fala foi escolhida como parte principal do título deste capítulo, porque expressa a compreensão dos sujeitos pesquisados, de que é somente através da escola e da educação de qualidade, que os jovens do campo podem vislumbrar com esperança, caminhos de um futuro melhor.

dezembro de 1996, expressa o conceito de educação, respeitando a importância dos processos formativos vinculados a sociedade.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Na citação a seguir, Melo e Souza (2012) expressam que, na maioria das vezes as especificidades das escolas localizadas no campo são ignoradas, ou seja, suas especificidades não são levadas em conta, com planejamentos e atividades homogêneas.

Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, a LDB traz uma inovação no sentido de compreender as diferenças sem colocá-las a serviço das desigualdades. Dessa forma, os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, visando contemplar o que é peculiar à realidade do campo, sem desconsiderar a dimensão universal do conhecimento e da educação (MELO e SOUZA, 2013, p.179).

O artigo 14 da LDB traz como princípio da gestão do ensino, o envolvimento dos profissionais e a participação da comunidade local na elaboração das propostas pedagógicas e conselhos da escola.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Mediante o exposto nesses artigos, podemos perceber que a educação se constitui como um dever do Estado e um direito do cidadão garantido em Lei. Mas será que esse direito está sendo alcançado em sua plenitude? Como se dá a incorporação das escolas localizadas no meio rural nesse contexto?

Para autores como Lima, Silva e Silva (2020, p.51) é importante entender que a escola “é um importante espaço de construção e reconhecimento pessoal, de identidade, voltada a atender as especificidades e particularidades existentes”.

Nesse contexto está inserido as 03 escolas pesquisadas neste trabalho, que são: Escola Municipal Evilásio Leão de Moura, (EMEL), localizada no assentamento Hipólito; Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo (EMDCA), localizada no assentamento Mulunguzinho; e Escola Municipal São Romão (EMSR), localizada no assentamento São Romão.

Todas as escolas municipais de Mossoró iniciaram em 2019 um processo de atualização do seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar para atender a Resolução nº 002/2019 do Conselho Municipal de Educação (CME), de 29 de outubro de 2019, “fixa normas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar para Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino”.

Art. 1º As Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino de Mossoró/RN têm incumbência de elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos e Regimento Escolar, com a participação dos Conselhos Escolares em conformidade com o Art. 14, princípios I e II da Lei 9.394/96 que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme determina a presente Resolução. (PMM/JOM, 2019).

Art. 2º Os Projetos Políticos Pedagógicos concebidos pelas Instituições de Educação do Sistema Municipal de Ensino fundamentam a construção dos respectivos Regimentos Escolares. (PMM/JOM, 2019).

Art. 3º O Projeto Político Pedagógico constitui-se em documento que define a função social da educação e orienta a ação pedagógica de cada instituição. §1º O Projeto Político Pedagógico tem como pressupostos os referenciais teóricos que representam as opções filosóficas, política, sócio antropológica, pedagógica e tecnológica, apontados pela comunidade escolar a que se destina, respeitando: I – nas instituições públicas, os princípios emanados dos Congressos Municipais de Educação, o Plano Municipal de Educação, as normas do Sistema Municipal de Ensino e a legislação vigente (PMM/JOM, 2019).

A referida Resolução possui 02 anexos, sendo o primeiro destinado ao roteiro para elaboração do Projeto Político Pedagógico e o segundo ao roteiro de elaboração do Regimento Escolar.

Saiu até no JOM do município todas as orientações necessárias e está havendo formações com nós coordenadores pra ser repassado para os professores dessas mudanças. Nós somos os multiplicadores, nós participamos de formações com os técnicos e depois nos reunimos com os professores, e repassamos pra eles o que nós aprendemos. Hoje a tarde, daqui a pouco, depois do intervalo nós vamos fazer uma reunião com toda equipe da escola para repassar justamente uma das partes do PPP que vai ser modificada, que é a questão dos valores e da missão da escola (P17, 2019).

Para atender esta Resolução, todas as escolas municipais vivenciaram ou estão vivenciando um processo de atualização dos seus PPP desde outubro de 2019, ocorrendo com a participação coletiva dos segmentos da escola e membros do Conselho Escolar.

O Conselho Escolar realiza diversas reuniões com destaque para os problemas mais cotidianos da escola como problemas de insegurança, violência e indisciplina na escola. Esse Conselho atua no desenvolvimento de ações que contribuem para a dinâmica de atualização do PPP e gerencia a aplicação dos recursos escolares, juntamente com o Caixa Escolar.

Na leitura da Resolução nº 002/2019 não encontramos nos elementos textuais da referida resolução, algo que trate das especificidades das escolas localizadas no campo. Acreditamos que essas escolas, sobretudo aquelas de assentamento rural, deveriam trazer nos seus PPP elementos relacionados ao local com metodologias voltados para o campo.

De acordo com Vendramini (2004, p.161) a escola deve estar “em sintonia com o mundo social, com sua dinâmica e seu movimento, com seu espaço e seu tempo de ação”.

Vejamos sobre o processo de atualização dos Projetos Pedagógicos das escolas pesquisadas a partir de algumas falas dos profissionais das escolas pesquisadas.

De acordo com o P09: *“Esse ano foram convocados todos os segmentos da escola. Foram divididas algumas tarefas para que todos os membros participassem. Tem os representantes dos pais, que participam do Conselho Escolar”*.

O PPP é considerado o documento chave da escola, eu considero como a bíblia da escola onde está contido todos os objetivos específicos, valores e Missão que a escola tem para oferecer para a comunidade em si. Nosso PPP já existia desde que a Escola começou seu processo de funcionamento, mas a última atualização tinha sido

em 2014, então agora nosso PPP está em processo de reformulação e agora com essas mudanças devido a BNCC (P17, 2019).

Além do PPP, o P17 enfatiza a importância do regimento escolar, como mecanismo importante no planejamento de ações:

O Regimento Escolar é um complemento do PPP, onde está assegurado que o que você coloca no PPP vai ser executado e em qual Lei está sendo baseado aquilo. Vamos supor que você coloca no PPP que o aluno tem que vir de farda para escola, então você vai colocar a Lei que determina ou que o aluno só deve cumprir essa exigência se receber farda de graça. Então o regimento é o embasamento da Lei (P17, 2019).

Sobre a importância do PPP, o P21 enfatiza: *“O PPP é o documento norteador de todas as ações da Escola. Na atualização participaram professores, funcionários, conselho escolar (representação de pais e alunos), direção e supervisão”*.

Por serem escolas localizadas no campo acreditamos que os Projetos Pedagógicos dessas escolas deveriam ter um espaço dedicado a reflexões sobre educação do campo, mas não constatamos menção a essa questão. Mesmo tendo passado pelo processo de atualização recentemente, esses projetos pedagógicos continuam sem fazer uma conceituação sobre educação do campo.

Fizemos a leitura do PPP das 03 escolas e não constatamos no corpo do texto do Projeto Pedagógico a problematização sobre educação do campo. Em apenas 01 deles encontramos uma citação acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo citada nas referências bibliográficas do PPP, mas ao longo do projeto não encontramos elementos que evidenciam que o ensino da escola leva em conta o que preconiza a educação do campo.

Mas discutir sobre educação do campo vai além de citar estudiosos no assunto em suas referências bibliográficas, exige um trabalho contínuo de planejamento e execução de projetos e ações que privilegiem os saberes dos sujeitos do campo. Não basta somente, a expressão educação do campo estar presente no PPP da escola, ela precisa existir e ser concretizada nas ações.

Algo que não está escrito no PPP das escolas, mas que apareceu na fala dos profissionais, durante a realização da pesquisa de campo, foi a insatisfação com a ausência de uma gestão democrática nas Escolas Municipais de Mossoró, seja nas escolas do campo ou da cidade.

De forma mais específica, os profissionais demonstraram contrariedade em relação ao formato de escolha dos diretores das escolas municipais, que ocorre por indicação política de gestores da Prefeitura ou da Câmara Municipal, e não por eleição direta entre os pares. Esse descontentamento é gerado pela imposição política dos diretores, desvalorizando e negando o direito legítimo à categoria dos professores e de toda comunidade escolar, de escolherem através de uma eleição democrática, quem deve ser o gestor da escola.

Esses diretores desempenham suas funções como “cargos comissionados”, que por sua vez, são “cargos de confiança” dos gestores municipais. Essa nomeação, nem sempre obedece a critérios pedagógicos, se constituindo na maioria das vezes, apenas como “um cabide de emprego”, chegando inclusive, a nomear pessoas que não são funcionários municipais e não possuem experiência em educação. Então nos perguntamos qual a autonomia de trabalho desses diretores? Ele vai defender os interesses da escola ou os interesses de quem indicou e assinou sua nomeação?

Essa postura antidemocrática da PMM, na indicação na escolha dos dirigentes das escolas, contraria o que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), afirmando a gestão democrática das escolas como uma de suas metas. Vejamos:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL/MEC, 2014, p.59).

A gestão democrática da educação deve ser capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de participação coletiva. Para tanto, exige a definição de conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e propriamente a participação, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente para aprofundar a compreensão e gerar maior legitimidade e concretude no cotidiano (BRASIL/MEC, 2014, p.59).

Nessa mesma linha de direção, encontramos outro documento nacional que reforça a importância da gestão democrática nas escolas, como aponta documento oficial do INEP, quando analisa o cumprimento das metas do PNE:

A gestão democrática nas escolas é definida pela Meta 19 em termos da forma de seleção dos diretores e da presença de colegiados intraescolares, bem como da existência e capacitação de conselhos extraescolares em nível estadual e municipal. Os resultados indicam que a existência de conselhos externos à escola já se encontra bastante disseminada pelo País, estando presentes em todas as unidades federativas e em 84% dos municípios – ainda resta elevar o provimento de infraestrutura para seu funcionamento e de capacitação para os conselheiros, algo que ainda não atinge 20% dos estados e 40% dos municípios. A maior dificuldade, no entanto, é garantir que a escolha dos gestores escolares se realize por processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade escolar: em âmbito nacional, em menos de 7% das escolas públicas se percebe a adoção desses dois critérios simultaneamente (INEP, 2020, p.16 e 17).

Esses documentos oficiais orientam a adoção da gestão democrática nas escolas em âmbito nacional. No contexto local essa reivindicação dos profissionais da educação é uma luta antiga do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró (SINDISERPUM), mas essa solicitação não avança, porque esbarra nos interesses políticos municipais.

A proposição é defendida pela vereadora eleita Marleide Cunha (PT), presidente do Sindicato dos Servidores Públicos, que sugeriu a inclusão da proposta no Plano Municipal de Educação (PME). A entidade chegou a provocar o Ministério Público para que acionasse o Município para enviar a proposta. “Há décadas lutamos por eleições diretas para diretores(as) de escolas. A própria meta 19 com a inclusão do termo ‘eleições diretas’ foi conquista do Sindiserpum que articulou suas bases no Seminário que construiu o Plano Municipal de Educação. Eu tenho a honra de ter representado os profissionais da educação em cada passo dessa luta, sendo firme na defesa da qualidade da educação”, frisou.

O Projeto de Lei Nº 1243¹⁴, que trata sobre a gestão democrática nas escolas de Mossoró, já estava elaborado e foi entregue oficialmente à Câmara Municipal de Vereadores, mas infelizmente permanece com o status “engavetado”.

¹⁴ A reivindicação da implantação da gestão democrática nas escolas, é uma solicitação antiga dos profissionais da educação. Mas o Projeto de Lei Nº 1243, que dispõe sobre a Gestão Democrática da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Mossoró e dá outras providências, só foi encaminhado para Câmara Municipal de Vereadores em 23 de novembro de 2020, no final do mandato da prefeita anterior, que não foi reeleita. O atual prefeito do município, que assumiu em 01/01/2021, ainda não se pronunciou oficialmente sobre o Projeto.

Está em jogo a indicação de 125 cargos de diretores (e mais 125 vice-diretores caso estes cargos sejam restabelecidos) de livre nomeação do prefeito eleito. É um poder que costuma ser dividido com os vereadores e de fundamental importância num momento em que se precisa formar maioria na casa, sem contar o processo de escolha do presidente da Câmara Municipal. **As manobras são silenciosas** (grifo nosso) (BARRETO, 2020).

A gestão democrática nas escolas é considerada um elemento importante, que deve ser respeitada pelos gestores municipais. Esse modelo de gestão democrática, contribui para melhoria da qualidade da educação como um todo, por adotar uma dinâmica escolar mais participativa, que se constitui como um espaço coletivo de decisão.

3.1.1 Conversando sobre Inclusão Digital e Ensino Remoto nas Escolas Localizadas no Campo

O PPP não é algo estático, está em constante transformação para se adequar as demandas da sociedade, que em 2020 está sendo marcada pela pandemia decorrente do COVID-19, com mudanças significativas não só no campo da saúde, mas em todos os setores da sociedade, sobretudo na educação com a adoção do chamado ensino remoto, onde todos os sujeitos do ambiente escolar, precisaram se adequar de maneira brusca a essa nova modalidade de ensino, principalmente professores, alunos e familiares (sobretudo as mães).

O ensino remoto nos remete, em contexto de pandemia, à ideia de uma ação intencional, rápida e circunstancial de fazer o encontro do docente com seus discentes, acionando interfaces para trazer os alunos para o diálogo formativo. A perspectiva de “circunstancialidade” justifica-se pela provisoriade de um contexto de emergência em que a formação prévia de docentes e discentes não encontra tempo suficiente e a priori para iniciar a ação. (...) No entanto, mesmo sendo justificada a emergência, defende-se um planejamento didático pedagógico criativo e motivador para envolver ao máximo os alunos nesse momento diferenciado do habitual (UERN, 2020, p.07).

Para que esse o ensino remoto seja desenvolvido com qualidade na educação básica, é preciso pensar algumas questões relacionadas ao nível de escolaridade e inclusão digital das famílias desses alunos, responsáveis pelo acompanhamento das atividades, e que muitas vezes são analfabetas ou semianalfabetas. Acrescenta-se

ainda o fato de que, nem todas as famílias possuem celular com acesso à internet, sendo que esse acesso, é indispensável nesse momento, para que o ensino remoto funcione na prática.

A inclusão digital é um direito do cidadão, mas sabemos que o acesso à tecnologia e a internet no Brasil é excludente. A tecnologia está presente no campo, sobretudo na produção agrícola de exportação das áreas voltadas para o agronegócio. Mas como se dá a questão a conectividade nas áreas de assentamentos rurais e comunidades rurais?

A política vigente inferioriza o campo, vê o camponês como atrasado, não moderno e dependente do urbano. (...). Verifica-se que a tecnologia do campo está somente a serviço da produção agrícola patronal. Não há interesse por uma tecnologia voltada para agricultura familiar (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.10).

Avaliando o acesso à internet no campo, estudiosos vão evidenciar a exclusão digital existe na zona rural, apontando que:

Feitas essas observações, torna-se claro que o acesso à internet é um direito importante para se alcançar outros direitos humanos e, assim, aprofundar o exercício da cidadania. Portanto, é preciso que todas as pessoas tenham garantido esse direito. Ocorre que grande parte da população brasileira vive em situação de exclusão digital, principalmente no campo. Portanto, na sequência será abordado o problema da falta de acesso à internet na zona rural e diante disso, a necessidade de promover políticas públicas de inclusão digital (FORNASIER e SCARANTTI, 2017, p. 143).

(...) a zona rural se revela como a área com os maiores índices de exclusão digital (85%). Portanto, diante de tamanha importância adquirida no uso da internet para o acesso às informações essenciais para a vida humana, políticas públicas são imprescindíveis para a inclusão (FORNASIER e SCARANTTI, 2017, p. 144).

A inclusão digital vai além da presença material do computador ou dispositivos móveis, é importante ter acesso a internet de qualidade com alcance elevado de conectividade, sendo necessário também o acesso imaterial ao chamado letramento digital dos envolvidos no processo.

Então nos questionamos, de que forma a precariedade do acesso digital vai influenciar o processo de ensino e aprendizagem que envolve alunos e professores das escolas localizadas nos assentamentos rurais? E quais seriam os reflexos do

ensino remoto, no processo de ensino aprendizagem dos alunos nas escolas localizadas no campo?

Sobre ensinar remotamente Garcia (2020, p.05) vai explicar o seguinte:

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos (GARCIA, 2020, p.05).

A mesma autora, quando analisa sobre os desafios do ensino remoto vai dizer que: “Entretanto, é reconhecível que o ensino remoto comporta potencialidades e desafios, que envolvem pessoas, tecnologias, expertise e infraestrutura” (GARCIA, 2020, p.05).

O desafio do ensino remoto foi imposto de maneira brusca aos educadores de toda sociedade no contexto atual. Nas escolas municipais de Mossoró, o ensino remoto¹⁵ teve início em 08 de maio de 2020, normatizado pela Portaria Nº 016/2020 SME/GS:

Dispõe sobre as Normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Municipal de Ensino do Município de Mossoró RN, em regime extraordinário e transitório, durante o período de isolamento social ocasionado pela pandemia do coronavírus (COVID-19) (PMM/JOM, 2020).

As orientações necessárias para reorganização do planejamento curricular no ano de 2020 da rede municipal estão presentes no Anexo I da referida Portaria.

Essas orientações partem do pressuposto de que a docência é uma atividade essencial e que nada substitui a ação docente e as interações entre professores e estudantes na sala de aula ou em contextos não escolares, para assegurar o direito à educação pública

¹⁵ Durante a pandemia, a SME lançou o Portal de Aprendizagem Colaborativa, criado para dá suporte pedagógico aos professores da rede municipal nesse período de ensino remoto, mas a nosso ver sem considerar as especificidades das escolas do campo e da cidade.

Disponível em: <http://educacao.prefeiturademossoro.com.br/aprendizagemcolaborativa/>

de qualidade. As atividades não presenciais devem respeitar o direito de todo estudante, à aprendizagem, incluindo o uso de tecnologias, fontes e meios de aprendizagens diversos, adotando variados recursos didáticos, múltiplos canais e ferramentas de comunicação e informação de natureza digital, impressa, televisiva ou radiofônica para alcançar todos os estudantes, e atingir os objetivos do ensino-aprendizagem durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais, bem como, na **educação do campo** (grifo nosso) em que as atividades pedagógicas não presenciais devem respeitar as especificidades do campo e a diversidade de fontes e meios de aprendizagens. As avaliações não serão realizadas e nem atribuídas notas para as atividades desenvolvidas durante o isolamento social (PMM/JOM, 2020).

Essas orientações citam a educação do campo, mas sem detalhar que providências efetivas serão tomadas para viabilizar o ensino remoto para as escolas localizadas no campo, ficando a cargo dos profissionais de cada escola prover as estratégias necessárias.

A Secretaria Municipal da Educação esclarece que as estratégias metodológicas tratadas neste documento não se caracterizam, stricto sensu, como também em metodologias de Educação à Distância (EaD). As estratégias propostas envolvem a oferta de atividades de aprendizagem remota e atividades não presenciais, a partir de diversos meios, recursos e tecnologias comunicacionais e informacionais, tentando superar as limitações de acesso e de participação para a totalidade dos estudantes da Rede (PMM/JOM, 2020).

O Conselho Municipal de Educação (CME) emitiu o Parecer Normativo Nº 01/2020 – CME/RN, de 08/05/2020 que trata da reorganização do calendário escolar municipal para atender a demanda do ensino remoto imposto pelo coronavírus (COVID-19).

A seguir destacaremos alguns artigos deste parecer:

Art. 4º Reorganizar o Calendário letivo do ano de 2020, com a finalidade de orientar as atividades escolares, podendo incorporar atividades pedagógicas não presenciais (atividades remotas) desenvolvidas, com uso de tecnologias diversas, em respeito à diversidade de fontes e meios de aprendizagens, adotando variados recursos didáticos, múltiplos canais e ferramentas de comunicação e informação de natureza digital, impressa, televisiva ou radiofônica para alcançar todos os estudantes e atingir os objetivos do ensino aprendizagem, em regime excepcional e transitório durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais durante o isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19 (PMM/JOM, 2020).

Art. 5º O Sistema Municipal de Ensino deve adotar medidas metodológicas em espaços escolares e não escolares durante isolamento social, atendendo à necessidade de reposição da carga horária anual de no mínimo 800h dos componentes curriculares obrigatórios oportunizando a inclusão de todos os estudantes do Ensino Fundamental de suas referidas instituições, com fins de coibir a desigualdade social (PMM, JOM 2020).

Vejamos o art. 10 do Parecer, que trata da educação do campo:

Art. 10 Educação do campo – as atividades pedagógicas não presenciais devem respeitar as especificidades do campo e a diversidade de fontes e meios de aprendizagens, por meio dos diversos canais e ferramentas de comunicação e informação de natureza digital, impressa, televisiva ou radiofônica (PMM/JOM, 2020).

Art. 13 As estratégias metodológicas tratadas neste documento não se caracterizam, *stricto sensu*, em metodologias de Educação a Distância (EaD). As estratégias propostas envolvem a oferta de atividades pedagógicas remotas e atividades não presenciais, a partir de diversos meios, recursos e tecnologias comunicacionais e informacionais, tentando superar as limitações de acesso e de participação para a totalidade dos estudantes da rede (PMM/JOM, 2020).

Pela citação anterior percebemos que o acesso ao ensino remoto está garantido em Lei desde o dia 08 de maio de 2020. Mas na prática nos perguntamos como ele se efetiva? Como acontece o trabalho dos professores das escolas de assentamento nesse processo do ensino remoto? Como se dá o acesso das famílias aos recursos tecnológicos para o ensino remoto?

Vale destacar que, seguindo normas da PMM, o município de Mossoró foi um dos primeiros a iniciar o ensino remoto em suas escolas. Até então nem mesmo as universidades públicas tinham iniciado suas aulas de forma remota. Diante desse quadro, nos perguntamos como se deu a inserção digital dos alunos das escolas localizadas no campo, sobretudo nos assentamentos rurais, durante esse período de ensino remoto?

De acordo com notícia publicada no Blog do Barreto, em 21 de julho de 2020, segundo levantamento:

Do total de 3.469 alunos matriculados na zona rural, 997 estão sem o acompanhamento remoto das aulas, um percentual de 28,7%. Os números foram levantados por técnicos do sistema de educação local. A exclusão digital afeta crianças mais pobres que não tem

computador, tablet ou celular ou mesmo acesso à Internet para assistir aulas remotas nestes tempos de pandemia (BARRETO, 2020).

Ainda de acordo com o referido autor, é destacado em seu Blog em 22 de julho de 2020:

Quando se discutiu a retomada das aulas nas escolas da Rede Municipal de Ensino pela via remota a oposição e o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Mossoró (Sindserpum) alertaram para o risco de alunos digitalmente excluídos ficarem prejudicados. Afinal de contas nem todo mundo tem Internet, tablete, celular com dados móveis e computador em casa. Na base da pirâmide social essa situação é regra, não exceção (...) A indiferença da prefeita e da sociedade para o tema é chocante (BARRETO, 2020).

Em nota divulgada pela imprensa, a PMM rebateu as referidas críticas:

Além das atividades online, os alunos da zona rural da educação infantil estão recebendo kits e atividades impressas para auxiliar no processo. Um novo relatório está sendo finalizado com informações atualizadas do diagnóstico das aulas remotas do Município (BARRETO, 2020).

A realidade apresentada nas citações anteriores expressa a exclusão digital que afeta a população mais pobre, sobretudo das escolas localizadas no campo, e que nem sempre os gestores têm sensibilidade para a questão. Expressa também a gestão autoritária da PMM, sobretudo no que diz respeito as questões relativas da rede municipal de ensino. Em 2021, permanece essa dificuldade de inserção digital dos alunos das escolas do campo de Mossoró, durante o ensino remoto, conforme reprodução da notícia a seguir:

Precisamos que o setor público tenha mais olhares para as comunidades do campo e, principalmente, para as escolas do campo, no sentido de criar políticas públicas para ajudar os educandos a terem o direito ao estudo no tempo de aula remota (BEZERRA, 2021).

Nos tópicos a seguir iremos apresentar cada uma das escolas pesquisadas, em suas singularidades e pluralidades de, destacando 03 eixos principais do ambiente escolar: sujeitos da escola; estrutura física e principais desafios, respeitando as especificidades de cada escola. A ordem de apresentação das escolas na tese é a seguinte: EMEL, EMDCA e EMSR.

3.2 ADENTRANDO NA ESCOLA MUNICIPAL EVILÁSIO LEÃO DE MOURA (EMEL)

A Escola Municipal Evilásio Leão de Moura está localizada na zona rural de Mossoró/RN, no assentamento Hipólito (mapa 04 e figura 04), nas imediações do Km 74, a margem direita da BR 304 (que interliga Natal, Mossoró e Fortaleza), na saída de Mossoró para Natal.

Atende prioritariamente crianças e jovens do assentamento Hipólito I e II, e comunidades rurais localizadas próximas ao assentamento como: Baixa Verde, Curral de Baixo, Espinheirinho, Javali, Laginha, Quixaba, Santana e Zé da Volta II.

Mapa 4 - Assentamento Hipólito com Localização da Escola Municipal Evilásio Leão de Moura

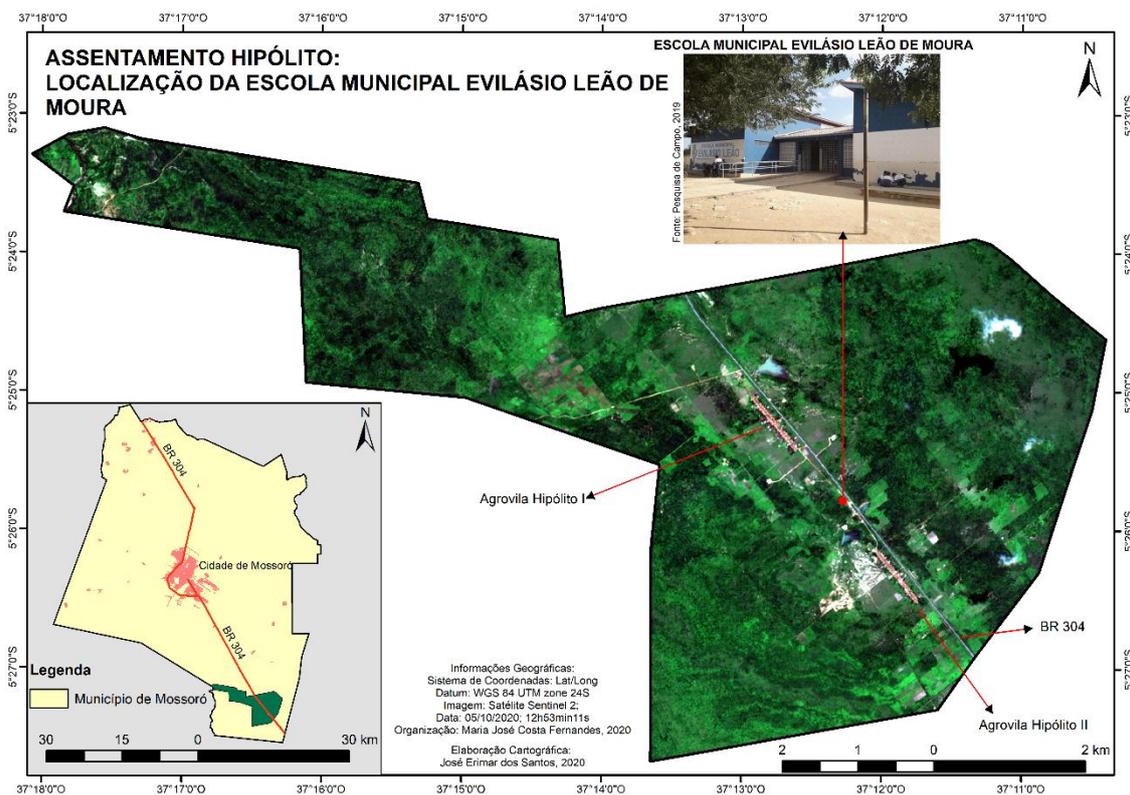
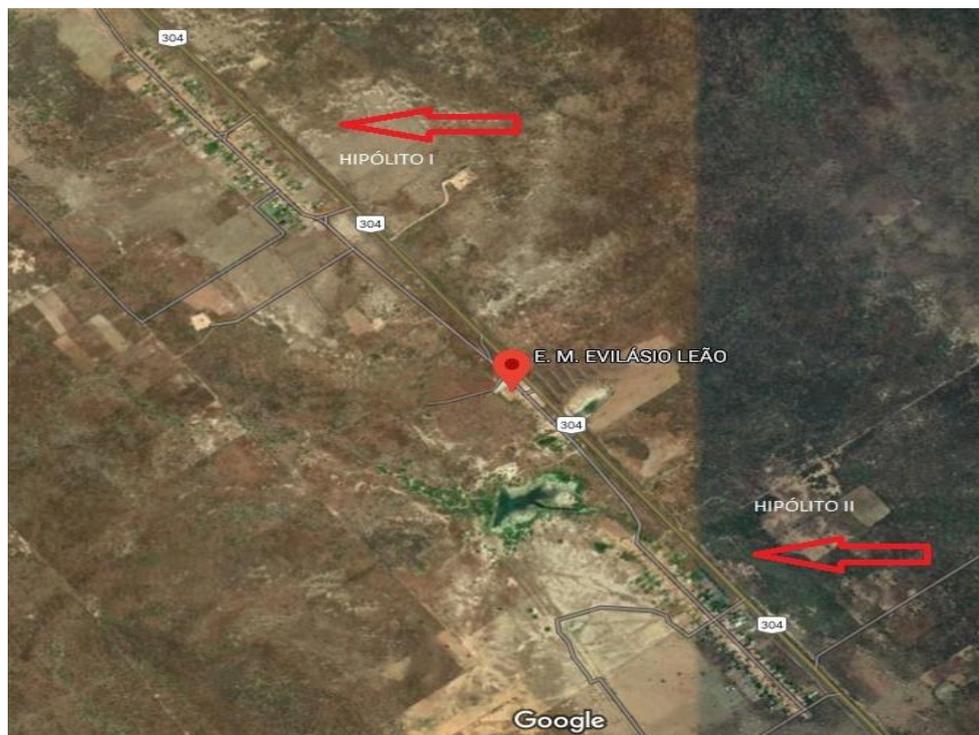


Figura 4 – Vista Aérea das Agrovilas I e II do Assentamento Hipólito com a EMEL



Fonte: Google Maps, 2021.

3.2.1 Histórico de Criação da EMEL

A escola foi criada oficialmente pela Prefeitura Municipal de Mossoró, através do Decreto nº1782/99 expedido em 20/12/1999. Inicialmente não tinha sede própria, funcionava num galpão organizado pela Associação Comunitária.

A criação da escola deu-se através do decreto nº 1782/99, de 20 de dezembro de 1999, da Prefeitura Municipal de Mossoró, passando a funcionar a partir de 10 de fevereiro de 2000, com turmas de 1º ao 5º Anos. Em 2001, a escola passou a funcionar em dois turnos, matutino (6º ao 9º Anos e EJA III) e vespertino (com Educação Infantil e 1º ao 5º Anos) (EMEL/PPP, 2018, p. 06).

De acordo com o PPP (2018): “O imóvel que a abriga foi inaugurado em fevereiro de 2001. Foi criada com o objetivo de atender às crianças de 3 a 15 anos”.

Antes, entre os anos de 1990 a 1999, a escola funcionou no galpão da Associação de Ruralistas com o nome de Escola Municipal de 1º Grau Hipólito, com turmas de multisseriada de 1º e 2º serie 3º e 4º serie. A

equipe era formada por dois professores, uma secretária e uma merendeira (EMEL/PPP, 2018, p. 06).

O prédio da escola fica localizado entre as duas agrovilas que compõem o assentamento (Hipólito I e Hipólito II), nas imediações do Km 74 (figura 5), ficando distante cerca de 1km de cada uma delas, localizadas às margens de uma estrada vicinal que interliga as 02 agrovilas e fica vizinho aos prédios (figura 6), que funcionavam anteriormente associação comunitária e o posto de saúde que foi desativado em função de constantes assaltos e arrombamentos.

Figura 5 – Acesso Principal à Escola Municipal Evilásio Leão de Moura na Altura do Km 74 Da BR – 304 em Mossoró/RN



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 6 – Vista Lateral do Acesso da EMEL, com destaque para as Construções Vizinhas da Escola



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

3.2.2 Estrutura Física da EMEL

A parte externa da escola não tem pavimentação e está circundada por um muro (figura 7), onde geralmente fica estacionado o ônibus escolar e alguns automóveis dos professores. Na entrada da escola tem um portão de ferro, e algumas árvores de grande porte, mas no geral a escola ainda é pouco arborizada e apresenta um certo matagal em seu entorno.

Figura 7 – A Escola Vista de Longe



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Logo na entrada principal (figura 08), observamos a existência de uma rampa de acesso com corrimão. A estrutura física da escola tem a seguinte configuração: 06 salas de aula (figura 09); 01 biblioteca (figura 10); 01 pátio interno coberto; 01 sala para secretaria conjugada com a direção; 01 sala dos professores conjugada com a supervisão; 02 corredores; 01 cozinha; 03 banheiros, sendo 01 para os profissionais e 02 para os alunos; e 01 quadra de esportes.

Figura 8 – A Escola Vista de Perto



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 9 – Ambiente Externo e Interno da Sala de Aula



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 10 – Vista Parcial do Interior da Biblioteca



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

As salas de aula possuem quadro branco, ventiladores e são forradas com PVC, mas observamos que essa estrutura física precisa de manutenção e reparo e melhorias no tocante a iluminação e substituição de móveis.

A escola possui cadeiras e mesas para alunos e professores, porém algumas se encontram desgastadas, necessitando de reparos. Também foi relatado que não existem carteiras específicas para os alunos canhotos. Sobre a situação das carteiras escolares o P04 relatou sua insatisfação:

A Escola recebeu recentemente 40 mesas e 40 cadeiras da Secretaria. As cadeiras novas vão para zona urbana e as cadeiras usadas vem para cá. Então, me pergunto por que só recebemos mesas e cadeiras usadas das escolas da cidade. Os professores e alunos reclamam dessa diferenciação, pois o valor per capita calculado por aluno é o mesmo, não existe diferença entre zona urbana e zona rural (P04, 2019).

A merenda escolar funciona bem. É feito um cardápio para todo o município por uma nutricionista, para todas as Escolas. Só acho que esses governantes calculam uma “per capita” muito pequena, pois são R\$ 0,39 por aluno (P09, 2019).

O funcionamento da biblioteca é diurno, pois tem funcionários lotados no setor e está sempre aberta, colaborando no desenvolvimento de algumas atividades educativas. “No contraturno, são oferecidas atividades de pesquisa sugeridas pelos professores, jogos educativos e empréstimos de livros na biblioteca” (EMEL/PPP, 2018, p. 16).

O pátio da escola (figura 11) é utilizado para diversas funções. Durante os intervalos é utilizado como refeitório e espaço de socialização dos estudantes. Podemos citar outras atividades organizadas pela equipe escolar como: reuniões, grupos de estudo, exposições e eventos escolares que ocorrem ao longo do ano, abertos a comunidade, a exemplo da realização anual da feira de ciências da escola (figura 12).

Os melhores trabalhos, apresentados nessa feira, são escolhidos para serem apresentados na Feira de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Mossoró (FECIRME¹⁶) e posteriormente na Feira de Ciências do Semiárido Potiguar¹⁷, que tem por objetivo principal a popularização da ciência nas escolas de ensino fundamental e médio, desenvolvida pela UFERSA em convênio com a Secretaria Municipal de Educação e Governo do Estado.

Figura 11 – Pátio Interno da Escola



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

¹⁶ Com a realização da FECIRME a SME “almeja melhorar a qualidade da educação da Rede Municipal de Ensino, inserindo no currículo das escolas do 6º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal a metodologia científica em parceria com a UFERSA, com o objetivo de fomentar o progresso da pesquisa científica nas escolas municipais, favorecendo a troca de saberes entre discentes e docentes em aulas práticas adequadas a estrutura de suas escolas”.

¹⁷ A Feira de Ciência do Semiárido Potiguar integra um projeto maior denominado Ciência para Todos no Semiárido Potiguar, coordenado pela UFERSA em parceria com outras instituições como CAPES, CNPQ, UERN e Governo do Estado. Dentre as ações está o incentivo anual a realização das Feiras de Ciências nas Escolas da rede pública municipal ou estadual da região Oeste do RN.

Figura 12 – Alunos e Profissionais da EMEL durante Realização de Feira de Ciências



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Essas imagens da estrutura física não revelam todas as nuances desses espaços, observadas *in loco*. Não se trata somente de ter uma estrutura física adequada, mas da manutenção desses espaços, e de seus materiais e equipamentos de uma forma geral.

Sobre a questão a precariedade das construções das escolas localizadas no campo e da falta de material didático nos chama atenção a afirmação de Vendramini (2004), quando trata da realidade educacional das escolas rurais catarinenses:

Observamos, assim, que nunca houve e não há, nas políticas públicas, um enfrentamento dos reais problemas que afetam as populações que vivem e trabalham no espaço rural e, conseqüentemente, das escolas que lá funcionam. Estas contam com construções inadequadas, com carência de material didático e escolar, com professores que trabalham num sistema de grande rotatividade e despreparados. As crianças não têm acesso a espaços de educação infantil e muito menos a parques, livros e brinquedos educativos, as jovens e os jovens, além de não terem espaços de lazer, não têm oportunidades de trabalho, restando-lhes, como única alternativa, o êxodo (VENDRAMINI, 2004, p.156 e 157).

Percebemos essa realidade destacada pela autora na EMEL, pois a escola também necessita de reparos na estrutura do muro (figura 13), que teve parte de sua estrutura comprometida, mas ainda está aguardando a reforma.

Figura 13 – Vista Parcial da Estrutura do Muro da Escola



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Segundo relatos, uma pequena parte do muro da escola desmoronou, e por esse motivo algumas mães temem pela segurança dos seus filhos, sobretudo as mães das crianças da educação infantil e dos anos iniciais.

Só é feito algum reparo quando a gente tem recursos do PRONEM. Por sinal a direção fez o reparo na questão da rede elétrica no ano passado. Fez na parte hidráulica também. Mas o dinheiro que entra é tão pouco, que a gente tem que escolher o que é mais urgente pra ser consertado naquele momento (P09, 2019).

Além da estrutura física envelhecida marcada no muro da escola, outra insatisfação foi com relação a morosidade de conclusão da quadra de esportes (figura 14), que durante a pesquisa de campo, estava sem cobertura, inviabilizando sua utilização. Essa construção havia sido iniciada a alguns anos, mas depois a obra paralisou e ficou abandonada.

Figura 14 – Vista Parcial em 2019, da Quadra de Esportes da EMEL Inacabada e seu Entorno



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Dentre as falas dos sujeitos, nos chamou atenção o seguinte depoimento, que demonstrou significativa indignação, com o processo de lentidão para conclusão da quadra, que se arrastava a anos:

Na teoria a escola deveria buscar o nível de alfabetização elevado e linear com as áreas urbanas. Mas na prática, temos por exemplo a indiferença do governo para **com o término de uma simples quadra escolar** (grifo nosso). A importância da escola está sim ligada a locais amplos e educação de qualidade, essa seria uma forma de estimular um aprendizado eficaz nas zonas rurais (P08, 2019).

Segundo relatos dos profissionais, a conclusão da quadra era uma reivindicação constante dos gestores da escola junto a SME, mas o edital de licitação e orçamento¹⁸ só foi liberado em 2020, vejamos a seguir:

¹⁸ Foi publicado pela Prefeitura de Mossoró no JOM, edição 517A, de 10 de julho de 2019, o edital de licitação da “conclusão da obra remanescente de construção da Quadra Escolar Coberta da Escola Municipal Evilásio Leão de Moura, localizada na BR-304-Km 25, na Comunidade do Hipólito, zona rural de Mossoró objeto do Termo de Compromisso 11001/2014 firmado com o Governo Federal, através do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC 2”. Em 2020 a Obra está em andamento e no projeto arquitetônico da quadra constam cobertura e banheiros, adequados a política de acessibilidade.

A Prefeitura de Mossoró entregou na tarde desta terça-feira (11) a quadra poliesportiva da Escola Municipal Evilásio Leão, localizada na comunidade rural Hipólito. O investimento foi em torno de R\$ 820.000,00 (PMM, 2020).

Após longos anos de espera, finalmente a quadra de esportes da EMEL (figura 15) foi concluída pela Prefeitura de Mossoró e inaugurada oficialmente em agosto de 2020, trazendo benefícios para toda comunidade.

Vejamos um trecho do discurso da prefeita e secretária de infraestrutura do Mossoró, por ocasião da inauguração da referida quadra de esportes:

“Essa era uma obra abandonada. Hoje estamos entregando à comunidade esse espaço que é muito importante para a vida dos jovens, das crianças e de todos que moram aqui”, destacou a prefeita Rosalba Ciarlini (PMM, 2020).

A Escola Evilásio Leão possui aproximadamente 200 alunos, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Na quadra é possível praticar basquete, vôlei, futsal e handebol. “O nosso objetivo é dar condições de esporte e lazer para todos os alunos, e também para todo o assentamento”, disse Kátia Pinto, secretária de infraestrutura do município (PMM, 2020).

Figura 15 – Vista Aérea em 2021, da Quadra de Esportes da EMEL Concluída e seu Entorno



Fonte: Google Maps, 2021.

Foi destacado que, em outro momento, escola já teve Laboratório de Informática e sala específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme depoimento a seguir:

Já tivemos sala de AEE, mas não tem mais, já funcionou na biblioteca, mas infelizmente, deixou de funcionar devido os constantes assaltos, pois foram levados todos os equipamentos e materiais. A escola já teve também um laboratório de informática, mas devido os assaltos não tem mais, levaram todos os computadores e equipamentos (P04, 2019).

“O laboratório de informática era utilizado como ferramenta pedagógica por professores e alunos na recuperação do déficit de aprendizagem, atividades lúdicas e contato com o mundo digital” (EMEL/PPP, 2018, p. 16).

A Escola não tem AEE como uma sala específica. Já funcionou, mas devido os arrombamentos e outras questões não temos mais uma pessoa e nem os recursos. Ai assim, só temos uma professora auxiliar que acompanha uma menina do 6º ano, essa professora faz uma atividade diferenciada, mas a gente não tem um apoio maior. Tem outros alunos com necessidades especiais que não tem auxiliar, mas tendo o laudo do aluno a gente envia para a Secretaria, que faz uma avaliação. A gente sempre orienta as mães para levar para as crianças para cidade e procurar o centro de apoio, mas isso ainda é muito precário. A gente tem muita vontade de ajudar essas famílias, mas as condições a gente não tem (P09, 2019).

A estrutura física da escola, e o acervo de equipamentos e materiais, vem sendo depredada ao longo dos anos, com os constantes assaltos e arrombamentos ocorridos dentro da escola. De acordo com o PPP da EMEL (2019, p 08): “A escola não dispõe de serviço de vigilância, é alvo fácil para os ladrões, resultando na ocorrência de depredações e furtos constantes”.

O P04 relembra que desde que a escola começou a funcionar neste prédio até o momento atual (junho de 2019), “*a Escola já registrou cerca de 48 (quarenta e oito) boletins de ocorrência (BO) registrados, entre assaltos e arrombamentos, inclusive com professores sendo roubados em assaltos, sendo levado inclusive o carro de alguns deles*”.

Esses constantes assaltos e arrombamentos ocorridos no ambiente escolar, tem impactos diretos na oferta de recursos didáticos existentes. Já foram levados itens como: data show, microfone, televisão, caixa de som, roteador de internet,

microsystem, DVD player., extensão, garrafa de café e até a merenda escolar, pois *“nem retroprojeto a Escola tem mais”*.

Esse ano teve mais um ato de vandalismo. Levaram a merenda e as ferramentas da escola. Os arrombamentos são frequentes por aqui. O Posto de Saúde também era alvo constante de assaltos, até que ficou tão deteriorado que colocaram pra funcionar num trailer (P04, 2019).

Aqui da escola já foi levado de tudo. Já roubaram da escola impressora, TV de LCD da biblioteca, cadeiras, mesas, panelas, facas, botijão de gás, geladeira e freezer. Pois até o ônibus escolar foi assaltado e precisou ser escoltado pela polícia por um tempo. O carro da polícia precisava escoltar o ônibus escolar, das comunidades até a Escola (P09, 2019).

De acordo com P04 (2019): *“Com esse último arrombamento foi depredado muita coisa, só ficou praticamente o geláguia funcionando, levaram até as ferramentas e garrafas de café. Foi comprado um novo data show, mas não fica guardado na Escola”*.

Já foram roubados vários equipamentos da Escola, até caixas de ferramentas. Por ser localizada próxima a BR, a Escola é muito vulnerável a assaltos e arrombamentos, além dos equipamentos da Escola, eles levam também materiais dos professores como celulares e pertences pessoais. Depois dos roubos, os professores tiveram que usar com mais frequência recursos didáticos como o livro didático, quadro branco e cartazes. E quando vão fazer uso de projetor multimídia precisam pegar emprestado com antecedência e trazer no seu carro, mas correndo o risco de um novo assalto (P09, 2019).

As vezes a gente tem até vontade de comprar coisas novas, mas por exemplo, nosso bebedouro estava vazando as torneiras e com problema na bandeja também. O conserto mais barato foi de R\$ 600, que era o valor que tínhamos em caixa e tínhamos que decidir o que fazer. Vamos comprar a televisão (TV) ou vamos ajeitar o bebedouro? Em reunião do Conselho Escolar decidimos ajeitar o bebedouro. A gente sempre queria que viesse um repasse para climatizar as salas, mas nunca dá, porque o recurso nunca é suficiente, pois vieram os ladrões e levaram mesas, cadeiras e tudo mais. Levou geladeira, levou freezer, levou geláguia e teve que repor de novo. Nunca tem verba suficiente, porque quando a gente pensa em suprir, com esses assaltos tem que repor as coisas básicas que foram levadas. Desde sua fundação a Escola já possui mais de 40 boletins de ocorrência (BO) registrados (P04, 2019).

Esses depoimentos retratam com clareza os danos que esses assaltos e arrombamentos causam ao patrimônio da escola, gerando indignação dos

profissionais com a questão da insegurança que estão expostos cotidianamente no ambiente escolar. Vejamos mais depoimentos que retratam as consequências desses assaltos e arrombamentos ao ambiente escolar:

A Escola comprou de novo, porque no assalto do ano passado eles levaram tudo. Com as verbas a diretora comprou 1 data show e uma caixa de som com microfone para os eventos da escola. Mas por questão de segurança, a gente não deixa guardado aqui. Nos últimos assaltos levaram até a merenda. A gente acha que não vieram de longe, mas temos medo de ficar comentando. A maior dificuldade da Escola é essa, porque tem que esperar novas verbas pra poder repor os equipamentos furtados. A gente dispõe de poucos jogos educativos na biblioteca. A Escola fica sempre repondo o que foi levado, não dá para comprar coisas novas (P09, 2019).

A diretora até disse que quando chegar novos recursos, vai investir num computador novo, numa caixa de som e notebook. Agora temos 2 notebooks da Escola. Mas que fica levando e trazendo, o que acaba sendo uma grande responsabilidade para diretora e outros profissionais da escola. Quando ela pede pra gente levar por ela, aí fica com essa locomoção dos equipamentos, tem essa dificuldade. Os equipamentos ficam sendo transportados para casa pela direção e coordenação pedagógica, e as vezes até mesmo por alguns professores também. Isso é muito desagradável e perigoso, pelo risco de novos assaltos. A gente fica com medo de ser observada na saída da escola e perceberem que a gente leva esses equipamentos para casa, porque as pessoas observam tudo (P09, 2019).

Como teve esse assalto recente, a gente percebe que eles vinham atrás desses equipamentos, e não da merenda, aí como não encontraram, fizeram muita bagunça, quebraram muita coisa, jogaram as coisas no chão, rasgaram documentos e papéis com raiva, tipo um vandalismo, aí é até perigoso porque a gente fica levando e transportando esses equipamentos. Para que a escola não fique sem esses recursos e equipamentos para trabalhar, sem o professor ter condições nenhuma de trabalhar. Mas a gente sabe que está se arriscando muito em levar, todos nós temos medo, mas fazemos isso pela vontade de fazer a educação na escola funcionar (P09, 2019).

O município tem o Projeto Ronda Escolar, desenvolvido pela Guarda Municipal, mas os profissionais ressaltaram que as visitas não são feitas com frequência. Tem momentos que a Polícia Militar faz visitas esporádicas à escola. Uma dessas visitas ocorreu durante o nosso trabalho de campo, no mês de junho de 2019, quando evidenciamos a presença de 2 policiais militares na escola.

Mas em outro momento, quando indagamos a coordenação pedagógica sobre a visita da Polícia Militar ou da Guarda Municipal recebemos essa resposta segundo

o P9: *“Eles pararam, não estão vindo não, vieram agora semana passada, tivemos uma visita deles. Tivemos 2 visitas esse ano, porque já tivemos um assalto esse ano, mas a Escola não está tendo ronda semanalmente”.*

Devido a localização da escola, que fica às margens da BR 304, se tornou um alvo constante de atos de violência, por bandidos, que praticam assaltos e arrombamentos, que estão relacionados com o aumento da violência no campo. Além de causar danos a estrutura física da escola, e ao patrimônio, furtando equipamentos e materiais, deixam o ambiente escolar tenso, com profissionais e alunos amedrontados com a situação.

O poder público municipal deveria ter um olhar diferenciado para esta escola, pelo menos no tocante a adoção de um sistema de vigilância eletrônica, instalando câmeras de segurança por exemplo. Compreendemos que a escola deve ser um espaço permeado pela liberdade e não pelo medo, em todos os sentidos. Sem dúvida, a questão da segurança, é um dos principais desafios dessa escola.

3.2.3 Equipe Escolar e Desafios da EMEL

O funcionamento da escola é feito em 02 turnos. No turno matutino funcionam 02 turmas de Educação Infantil e 04 turmas dos Anos Iniciais, do 1º ao 4º ano. No turno vespertino funciona a turma do 5º ano e as turmas das séries finais, do 6º ao 9º ano.

A seguir demonstramos o número de alunos matriculados na EMEL no ano de 2019 (quadro 05):

Quadro 5 – Número de Alunos Matriculados na Escola Municipal Evilásio Leão de Moura em 2019

EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Turma I - 15	1º - 11	6º - 24
	2º - 10	7º - 25
Turma II - 20	3º -19	8º - 10
	4º - 24	9º - 21
	5º - 23	
SUBTOTAL: 35	SUBTOTAL: 86	SUBTOTAL: 80
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA EM 2019: 201		

FONTE: Elaborado pela autora, com base nos dados de alunos matriculados, fornecidos pela Coordenação Pedagógica da EMEL em 2019.

A análise do quadro 5 demonstra ao todo a escola possui 201 alunos matriculados no ano de 2019. Em termos percentuais representa 17% na Educação Infantil, 43% nos Anos Iniciais; 40% nos Anos Finais, demonstrando uma maior demanda de alunos nos Anos Iniciais.

A seguir demonstramos o número de profissionais lotados na EMEL no ano de 2019 (quadro 6), totalizando 28 profissionais:

Quadro 6 – Profissionais da Escola Municipal Evilásio Leão de Moura de Acordo com suas Funções em 2019

FUNÇÃO NA ESCOLA	QUANTIDADE
DIREÇÃO	01
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	02
PROFESSOR POLIVALENTE	07
PROFESSOR ÁREA ESPECÍFICA	06
TÉCNICO ADMINISTRATIVO ¹⁹	07
ASG E MERENDEIRA	05
TOTAL²⁰	28

FONTE: Elaborado pela autora, com base do Projeto Político Pedagógico da Escola (2018 - 2020) e dados e observações coletados *in loco* no ano de 2019.

O quadro 6 demonstra que a equipe funcional da escola é diversificada, inclusive com 02 coordenadores pedagógicas, sendo uma para Anos Iniciais e Educação Infantil e uma para Anos Finais.

Desse total tem alguns professores afastados devido problemas de saúde, licença prêmio e readaptações. Então para suprir a demanda tem os professores que trabalham nos 02 turnos com a matrícula repetida, atuando em dois horários e/ou com horas extras, lecionando mais de 1 disciplina para atender a demanda.

Embora a escola não tenha sala específica de AEE, tem uma professora auxiliar que acompanha os alunos com necessidades especiais, dando suporte na própria sala de aula. A escola conta com aulas de reforço no turno vespertino, para as crianças dos Anos Iniciais com maior dificuldade de aprendizagem, trabalho desenvolvido de forma voluntária por um estagiário.

Registramos que dentre esses profissionais que trabalham na secretaria ou biblioteca alguns são professores e estão readaptados de função, desenvolvendo

¹⁹ Esses técnicos administrativos desempenham suas funções na secretaria ou biblioteca da escola. A maioria deles são professores (as) que foram readaptados (as) de funções, sobretudo em função de problemas de saúde.

²⁰ Esse dado mostra a quantidade total de funcionários lotados na EMEL. Porém não significa dizer que todos eles estivessem em efetivo exercício de suas funções em 2019, pois alguns deles estavam temporariamente afastados, de licença para tratamento de saúde.

funções técnico-administrativas. Alguns desses profissionais encontravam-se de licença para tratamento de saúde.

Em relação ao local de moradia, a maioria dos profissionais da EMEL residem na zona urbana de Mossoró. Apenas os funcionários que trabalham como ASG e motoristas do transporte escolar, residem na comunidade. À medida que os efetivos estão se aposentando, estão contratando funcionários terceirizados, que residem própria na comunidade.

Todos os professores são efetivos e residem na zona urbana de Mossoró em sua maioria, e uma pequena minoria na zona urbana de Açu. Os demais funcionários da escola, como diretor, coordenação pedagógica e técnicos administrativos também residem na zona urbana de Mossoró.

O deslocamento desses profissionais, se dá em carro próprio, geralmente se revezando e compartilhando a carona entre si, ou nos transportes alternativos de Açu, “que faz a linha” Mossoró x Açu.

A gente vem pra cá de alternativo ou um grupo de professores se junta e vem carro próprio. Nós professores recebemos uma ajuda de custo mensal de R\$ 400,42, que já está bastante defasada. Já pedimos reajuste, mas até o momento não foi reajustado nada. Tem alternativo que cobra R\$ 10,00, tem alguns que já nos conhecem e deixam a gente vir por R\$ 7,00. Ai R\$ 10,00 pra vir mais a volta já dá R\$ 20,00 por dia. Aí é sempre assim, essa ajuda de custo é calculada de acordo com a quilometragem e o gasto do combustível, aí esse combustível tá subindo direto e está defasada nossa ajuda de custo. Hoje a gente veio com um professor, que já voltou mais cedo e pra retornar vou depender de alternativo (P04, 2019).

Esse deslocamento diário é um desafio para estes profissionais, pois não existe um transporte específico do município para fazer o deslocamento deles. O município paga aos profissionais que trabalham no campo um auxílio deslocamento que gira em torno de R\$ 400. Os professores alegam que esse valor é insuficiente para o mês, pois devido a assaltos e arrombamentos constantes alguns deles ficaram com medo de vir no próprio carro e as vezes precisam pagar passagens em táxi na ida e na volta, encarecendo muito.

O transporte diário dos próprios professores e funcionários da escola é diário e viajamos todos os dias para cá, pois a maioria reside na cidade de Mossoró. Os professores não estão querendo mais vir nos seus próprios carros com medo dos assaltos. Alguns deles já foram

vítimas de vários assaltos e ficaram com medo de vir de carro (P09, 2019).

Ressalte-se que os professores, supervisores pedagógicos e diretor se deslocam 34 quilômetros do perímetro urbano da cidade até a escola, diariamente, de segunda a sexta-feira, e aos sábados, quando da realização de atividades de extra-regências e reuniões pedagógicas e administrativas (EMEL/PPP, 2018, p.07).

Pelas citações anteriores fica evidente a preocupação dos profissionais com esse deslocamento diário, sobretudo devido alguns assaltos já ocorridos no ambiente escolar e na estrada, durante o deslocamento de profissionais alunos.

Além da preocupação com os assaltos, outra questão problematizada pelos profissionais é sobre a questão do transporte escolar dos estudantes (figura 16), vinculado ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar²¹ (PNATE).

²¹ De acordo com o FNDE, o PNATE consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar.

Os recursos são destinados aos alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais que utilizam transporte escolar. Os valores transferidos diretamente aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios são feitos em dez parcelas anuais, de fevereiro a novembro. O cálculo do montante de recursos financeiros destinados anualmente aos entes federados é baseado no censo escolar do ano anterior X per capita definido e disponibilizado na página do FNDE para consulta.

O acesso ao programa consiste na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere. Os estados podem autorizar o FNDE a efetuar o repasse do valor correspondente aos alunos da rede estadual diretamente aos respectivos municípios. Para isso, é necessário formalizar a autorização por meio de ofício ao órgão. Caso não o façam, terão de executar diretamente os recursos recebidos, ficando impedidos de fazer transferências futuras aos entes municipais.

Figura 16 – Ônibus Escolar e Automóveis dos Profissionais



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Esses ônibus escolares são responsáveis pelo deslocamento dos estudantes de suas comunidades para a escola, mas quando ele paralisa devido algum problema, os alunos ficam até 15 dias sem vir para escola devido à ausência do ônibus. Antes eram 02 ônibus que faziam o transporte escolar dos alunos e agora só tem 01, que vive superlotado. Além disso, o aluno precisa sair bem mais cedo de casa e da escola devido o ônibus.

O transporte escolar fornecido pelo município é a via de deslocamento do aluno para a escola, muitas vezes interrompido no período de chuvas e enchentes devido ao precário estado das estradas de barro, sem esquecer que alunos que moram em comunidades mais distantes saem de suas residências às 5h30 (matutino) e retornam às 18h (vespertino) (EMEL/PPP, 2018, p. 06).

O transporte escolar é mantido com recursos do Governo Federal, administrado pelos Estados e Municípios, ou seja, se não funciona adequadamente se deve a ingerências no âmbito municipal, responsável por administrar os recursos. Essa questão do transporte escolar para os alunos precisa de mais atenção das prefeituras, porque gera inúmeros problemas para escola como podem ser relatados a seguir:

Problemas de frequência as vezes é devido o ônibus, quando o ônibus não traz, os que moram nas comunidades mais próximas a gente conscientiza pra não deixar de mandar o aluno, mas as vezes eles não mandam, agora tem essa acomodação, às vezes, dos pais da zona

rural. De não mandar o filho, no dia que não tem o ônibus, porque tem algum problema do transporte quebrar, mas poderiam vir de moto ou bicicleta, por que a gente tem alunos que moram na Agrovila I e II e estudam pela manhã, que não é tão quente e é mais perto daqui, e o acesso nem é tão difícil e dava pra vir deixar o filho pelo menos de bicicleta. A maior parte dos pais tem moto, e alguns até tem carro. Mas não veem a questão de como o filho perde sem vir à Escola (P09, 2019).

Trabalho nessa Escola desde a fundação. Antes pela manhã funcionava do 6º ao 9º ano...até que veio um diretor e resolveu mudar o horário, por que tinha reclamação dos pais por que as crianças pequenas chegavam em casa de 6 e meia a 7 horas da noite nas comunidades mais distantes como Quixaba e ficavam lá dentro da escola sozinhos esperando o ônibus subir para depois voltar. Então mudou o turno das séries iniciais e finais, mas não resolveu. Só que com o passar do tempo, a gente sempre batia na mesma tecla, que não era a mudança de turno que ia resolver, seria preciso 2 ônibus para resolver o problema dessa comunidade (P04, 2019).

Devido a superlotação do transporte escolar é necessário que o ônibus faça 02 viagens de cada vez, ou seja, a chegada e saída dos alunos da escola é dividida em 2 grupos. A liberação é de acordo com a comunidade que mora. Alguns alunos são liberados muito cedo e outros são liberados muito tarde.

Até hoje sofremos com esse problema. Todos os dias esses meninos perdem 30 minutos de aula, por que uma comunidade lá de dentro, aí tem que sair mais cedo, pra poder dar tempo. E eles quando chegam aqui já é mais de 11:20...aí o ônibus tem que voltar pra pegar os outros e levar de novo pra comunidade deles. Chega cedo, tira aluno cedo de casa e vem de lá pra cá. Quando a gente tinha 2 ônibus era melhor. A tempos atrás já foram 2 ônibus para transportar os alunos. Mas faz 3 anos que é só 1 ônibus, porque o outro ônibus quebrou uma peça, aí levaram pra consertar e nunca mais esse ônibus voltou. Um único ônibus faz 2 viagens pra trazer e levar os alunos todos os dias (P04, 2019).

Teria que ser 2 ônibus pra atender a demanda. Mas é o mesmo ônibus para fazer toda rota. Então assim, pra questão do cumprimento de horário...essa rota pela quantidade de alunos da comunidade... e a distância de uma para outra. Isso interfere no tempo pedagógico da gente, porque olhe, quando é de 10:40 h é liberado os alunos lá de cima, a primeira turma que chama, que são os alunos das comunidades de Hipólito II, Espinheirinho e um que é lá numa fazenda que é pra lá, já perto de Assu. Então o ônibus vai primeiro pra lá pra poder quando ele voltar aí é que ele pega os outros alunos daqui que vai pra esse lado aqui de baixo, que já fica as comunidades de Hipólito I, Quixaba, Curral de Baixo, Santana e Laginha (P09, 2019).

Os profissionais da escola também relatam que, pelo menos nas comunidades rurais mais próximas, dava para os pais ou responsáveis vir deixar os alunos de moto, carro ou bicicleta, como bem expressa o P09:

Eu já não digo os de outras comunidades, que são mais longe, mas os daqui de perto dava pra vir. Se tiver uma quebra do ônibus ou pneu furado, as vezes naquele dia a frequência é bem pouquinho. Aquele aluno que mora bem pertinho da escola, mesmo assim não vem. É uma coisa que é sempre feita essa questão da frequência, trabalhamos para melhorar a frequência (P09, 2019).

Então quer dizer que na mente daquele pai, ele acha que o transporte escolar é quem tem obrigação somente de trazer seu filho para escola. Mas se houve um problema com o ônibus, o pai também poderia trazer seu filho. Isso passa pela questão da valorização do estudo para o filho. E às vezes há uma quebra na frequência do aluno. Isso interfere no planejamento pedagógico das ações, que vão sendo adiadas na proposta que a gente trabalha e tudo vai sendo adiado e tudo isso vai influenciando a execução das ações. E as coisas não vão tendo o mesmo andamento, quando compara zona urbana com zona rural. O contexto escolar é semelhante, mas a realidade é diferente (P09, 2019).

Na fala do P04 percebemos que a equipe da escola faz o que está a seu alcance para tentar contornar os transtornos e minimizar as perdas para os alunos, causadas pelos problemas do transporte escolar.

Antes o intervalo era de 20 minutos e nós professores já reduzimos 10 minutos do intervalo pra poder liberar as turmas mais cedo, de 11:10h, em função da comunidade. A gente já reduziu esses 10 minutos do intervalo, já para ver se compensa um pouco esse processo do ônibus. Mesmo saindo mais cedo ainda não resolve o problema, porque quando a primeira turma é liberada fica bem poucos alunos na sala (P04, 2019).

Os profissionais reclamaram da pouca participação dos pais na escola, pois são chamados para virem a escola a maioria não vem, exceto durante a participação de eventos comemorativos. Acreditamos que a parceria da família x escola deve ir além da participação de eventos escolares, participando ativamente dos projetos desenvolvidos pela escola.

A escola busca envolver a comunidade nos projetos desenvolvidos, convidando a família para vir à Escola sempre que possível. Segundo o P9: *“A gente convida a comunidade para os eventos da escola enviando comunicados impressos*

pelos alunos. Tem também um grupo de mães que a diretora criou no whats app, onde divulgamos todas nossas ações”.

A gente tem projetos interdisciplinares envolvendo os temas transversais, eventos culturais e eventos científicos. Algumas datas comemorativas são contabilizadas como eventos, pois sempre que realizamos alguma atividade assim convidamos a comunidade para participar, tais como: carnaval, páscoa, dia das mães, dia dos pais, dia do professor e dia do folclore no mês de agosto quando a escola realiza uma mostra cultural. No São João da escola organizamos as quadrilhas e as famílias também participam. No dia das crianças, fazemos uma semana de lazer com brincadeiras e atividades voltadas para as crianças das quais as mães também participam, principalmente quando tem aula passeio, por quê. tem mãe que não deixa o filho pequeno ir sozinho, e só deixam os filhos participar desse tipo de atividade se ela puder acompanhar, então a escola permite (P09, 2019).

Foram citadas algumas instituições e/ou entidades parcerias, que desenvolvem projetos na escola como: Unidade Básica de Saúde (UBS), Conselho Tutelar, UFERSA e UERN. A parceria com a UBS se materializa no desenvolvimento de ações educativas de saúde, realizadas em conjunto com a equipe da escola nas comunidades, a exemplo de caminhadas de esclarecimentos sobre o combate à dengue, ou ministrando palestras no espaço escolar, a exemplo das ações do outubro rosa.

Como exemplo da parceria com o Conselho Tutelar pode ser citado:

No dia nacional contra o abuso da criança e do adolescente (18 de maio), a gente sempre realiza alguma atividade na escola. O Conselho Tutelar se tornou nosso parceiro nessa ação. Eles trazem banners, panfletos e carro de som, aí a gente sai nas comunidades visitando e entregando os panfletos. Depois eles realizam palestras na escola com a participação da comunidade (P09, 2019).

A parceria com a UFERSA se dá anualmente com a realização anual da Feria de Ciências “Ciência para todos no Semi – Árido Potiguar”. Com a UERN, a parceria se dá através da campanha natalina “Meu Melhor Natal”, na qual a escola é uma das beneficiárias.

Na comemoração do Natal convidamos a comunidade para participar, pois temos uma parceria com a UERN na campanha Meu Melhor Natal, que promove na escola ações educativas para toda a comunidade e trazendo doações de brinquedos para as crianças. A

universidade traz para escola vários especialistas com ações em diversas áreas, como aplicação de flúor por exemplo. A gente gosta muito porque não fica só na doação de presentes de brincadeiras, está tendo também um trabalho assistencial e educativo (P09, 2019).

A família deve estar presente em todos os momentos da vida escolar do aluno, e não somente durante a participação de eventos escolares. É dever da família acompanhar o desempenho do filho na escola.

Para o P8: *“A comunidade não valoriza a Escola. A maioria dos pais não querem ser parceiros. As vezes quando o aluno falta temos que ir às casas deles. Mas não tem um transporte específico para ir da Escola para a Comunidade”*.

O P8 ainda acrescenta que: *“A comunidade poderia ser mais integrada à Escola. Pois não se envolvem na Escola. Os pais não colaboram com mutirão. As vezes tem alguma atividade extra na escola aos sábados e a frequência é muito baixa”*.

Tem comunidade que ainda não tem consciência ainda de que o estudo é tão importante, que eles mesmos morando aqui bem pertinho poderiam trazer seus filhos (Hipólito I e II), pois fica distante apenas 1km, e dava pra vir de moto ou bicicleta, tem pais até que tem carro e não traz o filho por que o transporte escolar não trouxe (P09, 2019).

São muitos os desafios e obstáculos enfrentados na educação escolar: a baixa produtividade do sistema, evidenciada por evasão e repetência, condições econômicas adversas, necessidade de engajamento na força de trabalho, nível de escolaridade dos pais – e de alguns alunos – insuficiente, peculiaridades locais e desvalorização social e profissional do magistério. Não podemos esquecer que some-se a esses fatores a ineficiência dos poderes públicos, das elites, das famílias e dos vários segmentos sociais, configurando um quadro onde as necessidades básicas de aprendizagem não podem e nem são satisfatórias (EMEL/PPP, 2018, p.08).

Algumas famílias se mudam e pedem transferência dos filhos, não fazendo a devolução dos livros didáticos de um ano para outro, ou em caso de transferências. Essa situação gera um problema, porque os livros são enviados de acordo com o número de alunos matriculados no ano anterior. Muitas vezes os livros ficam estragados após 1 ano de utilização e não tem outro para repor para o ano seguinte, embora o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) recomende 3 anos de utilização para o livro.

Quando surgem novas matrículas ao longo do ano, muitas vezes não tem livro sobrando para o aluno que chega. O P9 relata: *A gente sempre pede aos alunos e aos pais que façam a devolução dos livros, de um ano para outro, mas nem sempre isso acontece.*

O problema da falta de livro sempre acontece porque os livros não são suficientes para todos os alunos. Tenho 18 crianças e apenas 9 livros de todas as disciplinas. Só tem livros de Português e Matemática para todos. Teve escola que sobrou e mandou para outras de acordo com o pedido e a escolha. Nas reuniões que a Secretaria organiza com todos os professores, vejo colegas de outras escolas também reclamar da falta de livros, inclusive das séries finais. Mas esse ano foi pedido novos livros que vão chegar em 2020 (P04, 2019).

Ficou faltando muito livro, e os professores ficam readaptando com atividades ou trabalhando o livro em dupla. Isso acontece devido a entrada de novos alunos. Aí chegam no meio do ano letivo e não tem livro para eles, pois já não dava para suprir nem dos alunos que já estavam matriculados. Tem também a questão das transferências, que geralmente os livros não são devolvidos pelas famílias. As vezes a diretora pede diretamente para outras escolas, se tiver livros sobrando, que possam ceder, mas as vezes tem escolas que adotam livros diferentes. Ela já fez vários pedidos, mas está faltando livros tanto nas séries iniciais como nas finais. A sorte que no próximo ano será novos livros (P09, 2019).

Sobre as temáticas dos projetos desenvolvidos que são desenvolvidos com frequência pela escola, os profissionais citaram que estão relacionados a leitura interdisciplinar e sobre os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), realizando ao final dos projetos, atividades como gincanas e eventos científico – culturais.

Os temas mais presentes nos projetos escolares são: meio ambiente, ética e bullying, saúde e temas transversais como pluralidade cultural. Nos anos iniciais o foco dos projetos é na formação de leitores, em com base nos livros de literatura de autores nordestinos como Ariano Suassuna, com produção artística e cultural, jogos e desafios.

Essas temáticas de projetos são relevantes, no entanto, fica evidente a ausência de temas relacionados ao campo, e mais precisamente sobre o tema reforma agrária e assentamentos rurais.

Outro fato que gera descontentamento entre os profissionais das escolas é com relação a premiação do 14º salário, premiação organizada pela Secretaria Municipal de Educação, através da avaliação do Mapa Educacional.

É uma avaliação para todas as escolas, tanto para campo como para a cidade. A avaliação leva em conta o resultado do Mapa Educacional, que é um documento com todas as metas da Escola planejadas e executadas no ano anterior. Ele já vem sistematizado de acordo com um modelo da Secretaria de Educação do Município. Ai todas as escolas preenchem, colocando todos os dados das atividades realizadas na Escola nesse Mapa Educacional e enviamos para Secretaria. Depois vem outro documento com os mesmos pré-requisitos, que se chama Avaliação do Mapa Educacional. Por exemplo, agora no início de 2019, nós já fizemos a Avaliação do Mapa Educacional de 2018, pra ver nossas propostas e nossos projetos, como estava o andamento das ações que foram projetadas e executadas e avaliarmos também o que não foi possível realizar (P09, 2019).

As escolas do município concorrem anualmente a uma premiação feita a partir da Avaliação do Mapa Educacional, na qual os ganhadores são contemplados com o 14º salário (professores e funcionários). Essa premiação vem gerando descontentamento entre os profissionais das escolas pesquisadas pois na maioria das vezes, somente as escolas da cidade são contempladas, gerando uma concorrência desleal entre as escolas, pois deveria ter uma concorrência específica só entre escolas do campo, respeitando suas especificidades.

Poucas escolas da zona rural já foram contempladas com essa premiação do 14º salário. A gente sabe que a nossa realidade é diferente, com maior dificuldade. Mas se não são dadas as mesmas condições, como podem nos avaliar com os mesmos critérios das escolas das cidades? Era pra ter duas premiações diferentes, uma para escola da zona urbana e outra pra escola da zona rural, porque as realidades são completamente diferentes. São muitas coisas que interferem no nosso trabalho, no nosso dia-a-dia. Mas a Secretaria alega que a avaliação é para ser por igual, sem distinção de zona urbana e zona rural (P09, 2019).

Pelos últimos resultados dos mapas anteriores, a maioria das escolas ganhadoras são da cidade. A escolha das escolas selecionadas é feita com base nos resultados da Avaliação do Mapa Educacional. Nas escolas premiadas todos os professores e funcionários recebem o prêmio que é o décimo quarto salário. Mas aqui a gente nunca chegou a ganhar essa premiação. Por sinal no último resultado da Avaliação do Mapa Educacional que foi publicado no JOM, nenhuma das escolas contempladas com a premiação eram de zona rural (P09, 2019).

A situação apresentada nos relatos acima é preocupante, porque revela como os gestores públicos tratam as escolas do campo, ficando em segundo plano em relação as escolas da cidade. Esse modelo de premiação não leva em conta as dificuldades e especificidades das escolas do campo, comparando os resultados alcançados com as escolas da cidade.

3.3 APRESENTANDO A ESCOLA MUNICIPAL DEUSDETE CECÍLIO DE ARAÚJO (EMDCA)

A Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo está localizada na zona rural de Mossoró/RN, no assentamento Mulunguzinho (mapa 5 e figura 17). A escola fica localizada dentro da agrovila, atende prioritariamente crianças e jovens deste assentamento bem como de comunidades rurais localizadas próximas.

Além do assentamento Mulunguzinho, os demais PA que são atendidos pela escola são: PA Favela, PA Cordão de Sombra I e II, e as comunidades rurais de Boa Vista, Sítio do Meio e Maracanaú.

Mapa 5 - Assentamento Mulunguzinho com Localização da Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo

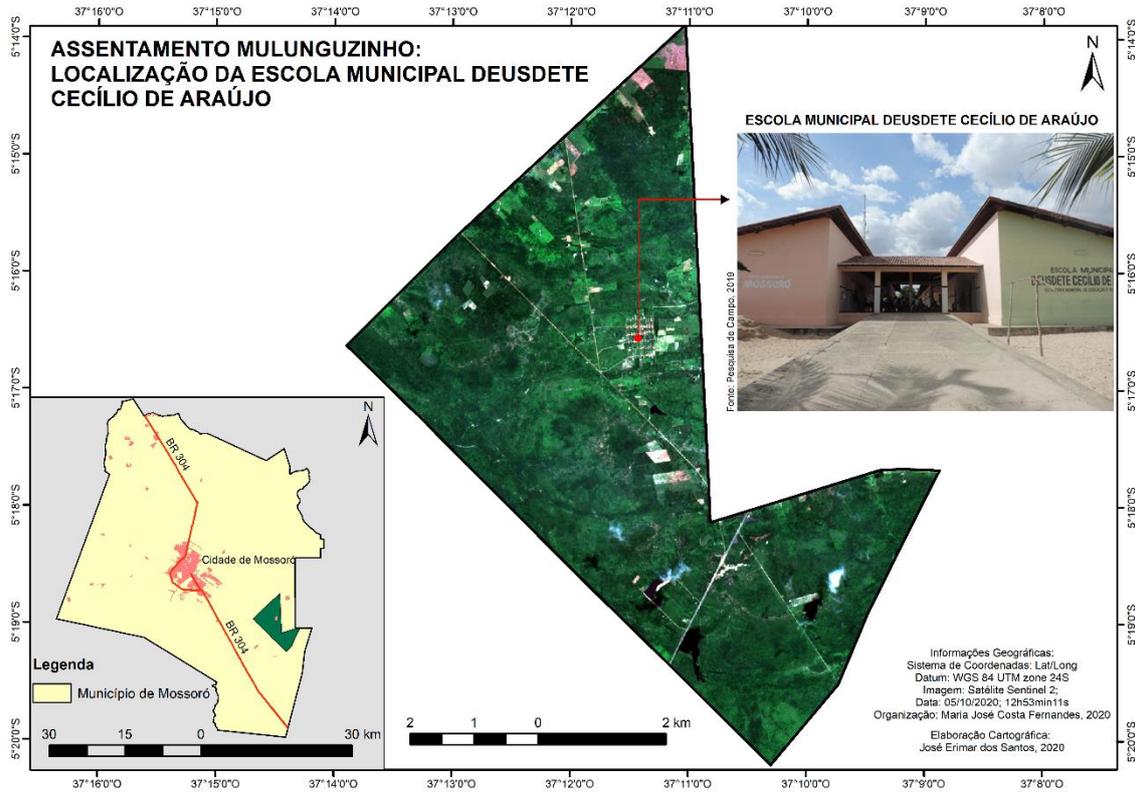
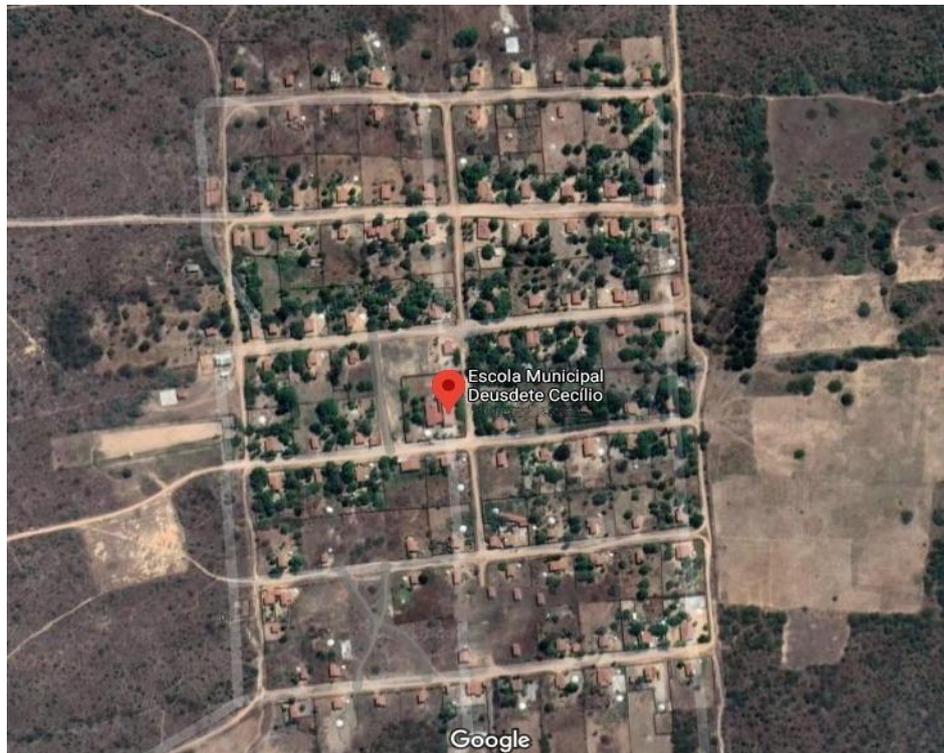


Figura 17 – Vista Aérea do Assentamento Mulunguzinho com a EMDCA



Fonte: Google Maps, 2021.

3.3.1 Histórico de Criação da EMDCA

De acordo com o PPP da EMDCA, a escola foi criada oficialmente pela Prefeitura Municipal de Mossoró, através do Decreto nº1426/96 expedido em 07/08/1996. Mas inicialmente não tinha sede própria, funcionava num galpão improvisado, criado pela comunidade, com a oferta de turmas multisseriadas.

A seguir selecionamos os principais trechos do PPP que tratam do histórico de criação da escola:

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araujo, zona rural, está elaborado com base no que preceitua a LDB nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sua finalidade é formar indivíduos conscientes de seus direitos e deveres e capazes de exercer sua cidadania. Assim sendo, a Escola busca um trabalho objetivo atrelado a Proposta Pedagógica, visando à formação do aluno como sujeito ativo e construtor de sua aprendizagem, com autonomia intelectual e pensamento crítico (EMDCA/PPP, 2019, p.02). No período de 1996 a 2001 a escola funcionou em um galpão cedido pela comunidade, com uma estrutura física precária, sendo duas salas de aula divididas por tabiques²², uma secretária, uma cozinha e um banheiro, funcionando da 1ª a 4ª série. De 1996 a 1999 os professores que lecionavam eram leigos, da própria comunidade, apenas a diretora tinha curso superior. A partir do ano 2000 foi que passaram a atuar os professores aprovados no concurso público do município (EMDCA/PPP, 2019, p.05).

Devido à precária condição de funcionamento no galpão e ao crescente número de alunos, viu-se a necessidade da construção de uma escola, com estrutura adequada para atender a demanda e melhorar a qualidade do ensino. A construção do prédio no ano de 2001, fruto da luta da comunidade e também da então diretora, a Sra. Antonia Edna de Melo Macêdo. Mas, só em 2002 é que a escola foi inaugurada, passando a funcionar nos turnos matutino e vespertino, da Educação Infantil a 8ª série. Sendo uma escola pólo, passou a atender aos alunos das comunidades vizinhas (EMDCA/PPP, 2019, p.05).

Pelas citações anteriores, contidas no PPP, percebemos que a existência da escola antecedeu a construção do prédio, surgiu a partir da demanda da comunidade. Nesse processo, os sujeitos da comunidade desempenharam um papel de

²² Significa parede divisória de madeira ou qualquer outro material que não seja de tijolos. Popularmente conhecida também como tapume.

protagonismo na luta pela conquista da escola, materializada com a inauguração oficial do prédio escolar em 2002, onde a escola funciona até os dias atuais.

3.3.2 Estrutura Física da EMDCA

A escola é vizinha das residências e está circundada por um muro amplo. Não existe pavimentação no entorno da escola (figuras 18 e 19), do lado esquerdo deste portão, fica uma parada de ônibus, e no lado direito fica o ônibus escolar estacionado.

Figura 18 – Vista Aérea da EMDCA e seu entorno



Fonte: Google Maps, 2021.

Figura 19 – Vista Parcial da Rua de Acesso Principal da EMDCA



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Ao adentrar na escola, após o muro, tem uma rampa de acesso ao prédio escolar (figura 20). Do lado direito da rampa existe um “campinho” de futebol improvisado, organizado pelos próprios alunos.

Figura 20 – Vista Parcial da Entrada da EMDCA



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Anteriormente a escola enfrentava dificuldades com o abastecimento d’água. Mas após a construção de cisternas na escola (figura 21), modificou essa realidade e

possibilitou a execução do projeto de hortas orgânicas (figura 22), cultivando hortaliças que são consumidas na merenda escolar, principalmente o “cheiro verde”. Essas hortas utilizam o adubo natural produzido pelos animais que são criados na comunidade e reaproveita materiais recicláveis como garrafas pet.

Figura 21 – Visão Externa das Cisternas da Escola



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 22 – Visão Externa e Interna da Horta da Escola



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Vejamos sobre a importância de hortas escolares no ambiente escolar:

A implantação de hortas escolares serve de laboratório vivo, facilitando o ensino e o aprendizado dos alunos, devido à pluralidade de informações, pode ser trabalho de forma multidisciplinar, ampliando o conhecimento dos docentes de maneira clara e objetiva, educando para a sustentabilidade do ambiente, para uma alimentação saudável e para a vida (CUNHA et all, 2016, p. 472).

Aliar a produção de hortaliças com a educação de pessoas, das mais variadas idades, tem se tornado cada vez mais frequente. Porquanto, a horta escolar atua como um laboratório vivo, proporcionando aos alunos um aprendizado ativo e integrado, possibilitando experiências de práticas sustentáveis para produção de alimentos, bem como mudança nos hábitos alimentares e principalmente o despertar dos alunos para as questões ambientais. Além disso, vale salientar que a produção de hortaliças orgânicas atua como uma terapia ocupacional, no processo de ensino-aprendizagem, através da dinâmica solo e água e o quanto é importante a produção orgânica para a conservação dos mesmos (CUNHA et all, 2016, p. 466).

O Projeto dessas hortas foi uma parceria da escola com a comunidade, através do Grupo de Mulheres Decididas a Vencer (GMDV), que receberam formação do Centro Feminista 08 de Março (CF8), com algumas formações ministradas na própria escola. Esse grupo produz e comercializa hortaliças, frutas e vegetais orgânicos com base na agroecologia.

Neste sentido, a agroecologia surge como possibilidade para o meio rural, por dispor de base técnico-científica de estratégias para o desenvolvimento rural sustentável. Através das práticas agroecológicas contribui-se para a permanência das famílias no campo. Tais práticas propiciam o manejo sustentável dos solos, a conservação dos recursos naturais, a valorização dos saberes locais e a independência dos pequenos agricultores, que comercializam seus produtos sem a presença de atravessador. Assim, a agroecologia contribui também para valorizar a atuação dos diversos atores envolvidos no processo de construção do saber (GUEDES e MARTINS, 2011, p.67).

Essas hortas estão localizadas dentro do terreno do muro da escola, que chama atenção por ser amplo e arborizado, com espaço disponível para novas construções, caso a escola necessite de ampliação da estrutura física.

A estrutura interna da escola é dotada da seguinte configuração: 01 pátio interno coberto e 02 corredores (figuras 23 e 24); 07 salas de aula (figura 25), sendo 01 sala específica para AEE; 03 banheiros, sendo 01 para profissionais e 02 para os alunos (masculino e feminino); cozinha com despensa; 01 biblioteca (figura 26), e 01 sala multifuncional (figura 27) para direção, supervisão, secretaria e professores.

Figura 23 – Pátio Interno e Corredores da EMDCA



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 24 – Atividades Educacionais no Pátio da Escola



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 25 – Ambiente Externo e Interno das Salas de Aulas



FONTE: Pesquisa de campo, 2019

Figura 26 – Interior da Biblioteca da EMDCA



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 27 – Interior da Sala Administrativa e de Professores



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Alunos e professores reclamaram do intenso calor dentro das salas de aula, pois os ventiladores estavam quebrados durante o período que realizamos a pesquisa. A saída às vezes é utilizar o pátio principal para realização de diversas atividades didático pedagógicas, pois a sala dos professores, que congrega todos os profissionais da escola, também não possui aparelho de ar-condicionado.

Com isso podemos dizer, que a escola possui limitações de espaços administrativos, pois a sala de professores é utilizada para além de sua função principal, incluindo direção, supervisão e secretaria. Todos esses profissionais desempenham suas funções numa única sala, tornando-se uma sala pequena e multifuncional para a demanda de atividades que nela se realiza.

Mesmo dispondo de biblioteca, mas por não ter um funcionário técnico administrativo disponível, ela acaba ficando fechada a maior parte do tempo, e quando os professores ou alunos vão desempenhar alguma atividade na mesma, uma funcionária do setor de apoio vai abrir a sala e/ou emprestar o material.

Sobre o funcionamento da biblioteca o P16 esclarece: “*a biblioteca não fica aberta sempre, pois não tem funcionário disponível. Só abrimos quando o professor vai utilizar*”. A escola dispõe de equipamentos como TV, DVD, data show, notebook e jogos educativos, que ficam guardados na Biblioteca.

Sobre os livros didáticos P17 coloca: “*Os livros vêm para Escola no início do ano, de acordo com o número de alunos do ano anterior. As vezes a demanda não dá e tem que fazer pedido, as vezes a gente troca com outras escolas, faz permuta. Mas na maioria das vezes sempre dá*”.

Sobre quando necessita fazer reparos na escola:

Geralmente é utilizado o dinheiro que vem pra escola o PPDE, e nós também estamos aguardando uma reforma desde ano passado, inclusive a diretora até participou de uma reunião na Câmara, pra ver se ela conseguia aprovação da reforma da Escola. Mas quando acontece de fazer reparos como retelhamento, pintura, troca de torneira é com o dinheiro que tiver na conta da Escola (P17, 2019).

A escola dispõe de atendimento para alunos com necessidades especiais, na sala de AEE, mas em termos de estrutura física acessível, o P17 relata o seguinte: “*A única adaptação estrutural que a escola tem para os alunos com necessidades especiais é somente uma rampa na entrada, mas não tem sinalização e nem corrimão*”.

Mas é preciso considerar que além do espaço físico, uma escola necessita de materiais e equipamentos adequados a seu funcionamento. Em relação as salas de aulas, observamos carteiras muito velhas, as vezes até quebradas, algumas janelas e ventiladores quebradas, além de vários problemas com iluminação, faltando até algumas lâmpadas.

O espaço físico é importante numa escola, mas ele não funciona sem os recursos humanos necessários. A exemplo da biblioteca, que vive fechada em função de não ter um servidor técnico administrativo no setor, trazendo dificuldades para o trabalho pedagógico, com o agravante de não ter servidor técnico voltado para o trabalho de secretaria, sobrecarregando ainda mais a coordenação pedagógica e os professores. A escola está sem secretários ou auxiliares desde 2015, estes servidores, quando são convocados, desistem devido à dificuldade de locomoção da zona urbana para o assentamento.

3.3.3 Equipe Escolar e Desafios da EMDCA

A escola possui 07 salas de aula que funcionam ao longo do turno diurno. No matutino funciona as 02 turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais, sendo que as turmas do Ensino Fundamental são multisseriadas, funcionando da seguinte forma: 1º, 2º e 3º anos funcionam juntos.

No turno vespertino funciona 01 turma dos Anos Iniciais de forma multisseriada, compreendendo o 4º e 5º anos juntos, pois devido a questão do transporte escolar, esses alunos tiveram que mudar da manhã para tarde.

Com relação aos Anos Finais, que compreende do 6º ao 9º ano, todas as turmas funcionam no turno vespertino. Ressaltamos que a escola possui sala específica de AEE, para dar suporte pedagógico aos alunos com necessidades educacionais especiais nos 02 turnos.

No quadro a seguir (quadro 7) podemos observar a quantidade de alunos matriculados na escola no ano de 2019.

Quadro 7 – Número de Alunos Matriculados na Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo em 2019

EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Turma I - 08	Turma A (1º, 2º, 3º) - 15	6º - 29
		7º - 21
Turma II -07	Turma B (4º e 5º) - 14	8º - 15
		9º - 14
SUBTOTAL: 15	SUBTOTAL: 29	SUBTOTAL: 79
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA EM 2019: 123		

FONTE: Elaborado pela autora, com base nos dados de alunos matriculados, fornecidos pela Coordenação Pedagógica da EMDCA no ano de 2019.

A análise do quadro 7 demonstra ao todo a escola possui 123 alunos matriculados no ano de 2019, com uma demanda maior do Ensino Fundamental em relação à educação infantil. Em termos percentuais representa 13% de alunos matriculados na Educação Infantil, 23% nos Anos Iniciais e 64% nos Anos Finais, ratificando uma maior demanda nos Anos Finais do Ensino Fundamental, atendendo jovens do Mulunguzinho e de assentamentos e comunidades adjacentes.

A equipe funcional da escola é composta somente de 14 profissionais (quadro 8), distribuídos nas seguintes funções:

Quadro 8 – Profissionais da Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo de Acordo com suas Funções em 2019

FUNÇÃO NA ESCOLA	QUANTIDADE
DIREÇÃO	01
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	01
PROFESSOR POLIVALENTE	04
PROFESSOR ÁREA ESPECÍFICA	06
TÉCNICO ADMINISTRATIVO	-
ASG E MERENDEIRA	02
TOTAL	14

FONTE: Elaborado pela autora, com base no PPP da Escola (2019) e dados e coletados *in loco* no ano de 2019.

O quadro de recursos humanos da escola não revela todas as características deste segmento. A equipe de profissionais da escola é bastante reduzida, pois eles não possuem técnicos administrativos que possam atuar nas atividades da Secretaria.

Dessa forma, digitação dos trabalhos é feita pelos próprios professores, e quando podem a diretora e supervisora também ajudam. Por não ter funcionários técnico administrativos na escola, a supervisora, juntamente com a diretora, acumula esses trabalhos técnicos de organização e confecção de documentos, inclusive no período de matrícula, trabalhando além do pedagógico.

Na escola inteira só encontramos 02 funcionárias terceirizadas que são moradoras da comunidade. Elas possuem filhos ou netos estudando na escola e são responsáveis por atividades como limpeza, portaria, preparação da merenda escolar e até mesmo eventuais atividades de auxiliar de secretaria.

Por não ter funcionários de secretaria na escola, muitas vezes essas duas funcionárias ainda precisam dar apoio em outras atividades além de sua função, como abrir a biblioteca, emprestar livros e material didático pedagógico e entregar material de expediente da secretaria, ficando muito sobrecarregadas.

A escola possui apenas 01 coordenadora pedagógica, que fica responsável por todos os níveis de ensino, mas atua de forma prioritária na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Ficando as turmas das séries finais sem um acompanhamento

pedagógico de forma mais efetiva, necessitando da contratação de uma outra profissional específica para este nível de ensino.

Além disso, devido a inexistência de servidor técnico administrativo na escola, sobrecarrega os demais profissionais da escola, como a coordenação pedagógica que também fica responsável pela matrícula e documentação dos alunos, juntamente com a gestora.

A escassez de recursos humanos se faz presente também entre os professores. A escola possui um número reduzido de professores efetivos, com um número significativo de professores com contratos temporários, tanto nas séries iniciais quanto finais. Muitas vezes esses professores com vínculo temporário mudam de um ano para outro, sem tempo de criar um vínculo maior com a escola, dificultando o entrosamento da equipe.

Muitos docentes também possuem a carga horária “dobrada”, ou seja, possuem 02 vínculos na mesma escola, muitas vezes para suprir a falta de professor. Para o P11: *“se não fosse os professores com carga horária dobrada, tinha escola com risco de fechar”*.

A seguir um depoimento que evidencia essa preocupação com a falta de recursos humanos na escola, evidenciando que nas escolas dos assentamentos rurais esse tipo de problema é mais evidente que nas escolas da cidade.

A falta de recursos humanos com pessoas disponíveis para trabalhar são um grande problema. Porque são poucos professores efetivos e as vezes ficam trocando os temporários de um ano para outro. Outra diferença é a facilidade que os profissionais têm em realizar um Projeto, em trazer um outro profissional para dar uma palestra por exemplo; em levar as crianças para uma aula de campo, porque é mais fácil para quem está na zona urbana. E dos recursos humanos e das pessoas se deslocarem para o trabalho. Por exemplo, se essa escola fosse na zona urbana nós já estaríamos com secretário e porteiro. Mas como é uma das escolas mais distantes, estamos desde 2015 sem um secretário (P11, 2019).

Na fala do P11 compreendemos que, no seu entendimento a falta de recursos humanos enfrentada pela escola está diretamente relacionada as dificuldades de deslocamento diário dos profissionais.

Todos os profissionais são da zona urbana de Mossoró, exceto as 02 ASG, que são do assentamento Mulunguzinho. Segundo relatos, os professores viajavam de carro próprio ou vinham de moto, mas devido os assaltos constantes, alguns

ficaram com medo. Tem um grupo de profissionais que faz contrato mensal com uma van e outro grupo que viajam juntos no carro de um colega, dividindo as despesas entre si. Além de ser distante e ter o acesso por estrada vicinal, a manutenção nos carros precisa ser frequente, gerando uma despesa frequente com reparos mecânicos.

Vejamos o relato do P17 quando descreve sua rotina:

Por ser muito longe eu passo muito tempo dentro de um transporte. Ou seja, eu saio lá de casa muito cedo e chego muito tarde, porque também eu tenho outro vínculo e as vezes nem dá tempo de me alimentar direito, porque geralmente eu chego atrasada na outra escola e não dá mais tempo de comer. É com frequência que os transportes quebram, por conta das estradas e porque estão a muito tempo rodando, porque a nossa escola é uma das mais distantes da cidade, fica cerca de 43km do município de Mossoró e 35km do município de Serra do Mel (P17, 2019).

Para o P11: *“devido à dificuldade de locomoção e pela distância da Escola é difícil novos professores querer trabalhar aqui. Às vezes é difícil até um diretor”*.

Por esse motivo, muitos professores possuem aulas suplementares e hora extra. O P11 relata: *“tem professor que tem 30h e trabalha 40h, as vezes lecionando mais de 1 disciplina”*.

Na fala do P11 compreendemos que, no seu entendimento a falta de recursos humanos enfrentada pela escola está diretamente relacionada as dificuldades de deslocamento diário dos profissionais. Como o poder público poderia minimizar essa questão? Concedendo um valor maior de auxílio deslocamento para os profissionais das escolas mais distantes, levando em consideração elementos como distância, tempo de deslocamento, condições das estradas, e inclusive adicional de periculosidade nas escolas mais atingidas pelos assaltos e arrombamentos, para que os profissionais que trabalham nas escolas dos assentamentos se sintam mais valorizados.

No PPP podemos perceber a dificuldade de acesso à comunidade e conseqüentemente à escola, durante o período de inverno:

(....) a qual no período invernosso passa por dificuldades de acesso, tanto para os funcionários como para os alunos, uma vez que o transporte fica impossibilitado de fazer o trajeto devido as más condições das estradas que dão acesso a comunidade de

Mulunguzinho, trazendo com isso grande prejuízo para os envolvidos no processo ensino aprendizagem (EMDCA/PPP, 2019, p 06).

Assim, muitos professores, na primeira oportunidade, deixam as escolas rurais e passam a atuar na escola da cidade, de preferência naquela que se localiza próximo de suas casas. A rotatividade dos professores é um dos problemas presentes na escola do assentamento rural. No entanto, encontramos professores que insistem em continuar atuando na escola rural e que após alguns anos de trabalhos, desenvolvem uma prática pedagógica diferenciada. A diferença está no conteúdo e tratamento metodológico dado a este, pois passam a reelaborar as propostas municipais para o âmbito da escola rural; apreendem a história de vida dos alunos e recriam atividades escolares baseadas na realidade do assentamento rural (SOUZA, 2002, p.31).

Além da dificuldade de docentes, a escola tem mais dificuldade ainda na contratação de profissionais técnico administrativos. Muitas vezes profissionais docentes ou técnicos não querem assumir a vaga quando são convocados, ou quando assumem, passam pouco tempo na escola e pedem transferência logo em seguida para uma escola mais próxima. Por esse motivo a Escola tem muitos professores com contratos temporários. Nos anos finais só tem 02 professores que são efetivos, que já estão próximos de se aposentar. Foi relatado o caso de uma professora que se aposentou recentemente e que morava na comunidade, só ia pra Mossoró nos finais de semana, para evitar os transtornos do deslocamento diário.

Eu comecei a trabalhar nessa Escola em 2010 e até então os assaltos e arrombamentos tem sido constante. Tinha dias que a gente chegava aqui e encontrava a escola arrombada, merenda subtraída, além de roubo de outros objetos. Era constante os assaltos na escola, inclusive nós fomos vítimas até de assalto a mão armada, teve professor que foi pra sala de aula com arma na cabeça e mandaram deitar no chão. Foi um dia muito violento que ninguém gosta de lembrar. Eu lembro porque coincidiu com o dia da padroeira daqui que é Santa Terezinha, dia 01 de outubro (P17, 2019).

O número de assaltos dentro da Escola vem reduzindo desde ano passado. Mas a comunidade daqui sempre é vítima de assalto na estrada. Tanto é que a Presidente do Conselho Comunitário, convocou a Polícia Militar para fazer palestras e solicitar um policiamento maior nas redondezas. Nossos professores também já foram vítimas de assalto na estrada e tudo mais (P17, 2019).

A exemplo da escola anterior, podemos perceber que os assaltos e arrombamentos, também estão presentes no cotidiano desta escola. Durante esses

assaltos ou arrombamentos, já foram levados equipamentos importantes para o cotidiano escolar como: computadores, impressoras, eletrodomésticos e objetos diversos da cozinha como botijão de gás, panelas e até as facas utilizadas no preparo da merenda escolar. Além de depredar o patrimônio, os assaltantes também inutilizam documentos importantes do cotidiano escolar, de acordo com relatos colhidos durante a pesquisa.

Graças a Deus este ano ainda não teve assalto. Mas a gente vive com medo, quando para um carro assim nós já ficamos morrendo de medo, ainda bem que a gente viu o símbolo da UERN quando você chegou. O assalto do ano passado foi logo depois que você veio, na semana seguinte, quando teve um arrastão na escola. Foi meia hora de terror. Naquele dia só tava eu e ela ali fora e eles tiraram os alunos pequenos da sala e botaram ao redor de nós. Depois eles trouxeram 03 professores e mandaram se deitar aqui fora e 02 deixaram na sala de aula. Levaram tudo daqui dessa sala, deixaram só a impressora aí nessa bancada. Levaram tudo numas caixas, arrancaram a televisão da biblioteca e ainda saíram derramando iogurte pelo pátio. Reviraram os copos dentro da despensa e jogaram bolo pelo chão (P16, 2019).

O relato anterior se refere a um assalto ocorrido na EMDCA no ano de 2018. É preciso que o Poder Público, municipal, estadual e nacional tome medidas emergenciais para amenizar o nível de insegurança nessas escolas, proporcionando a alunos e profissionais um ambiente escolar tranquilo, sem medo de assaltos e arrombamentos e depredação do patrimônio.

Embora a questão dos assaltos e arrombamentos assombrem o cotidiano escolar da Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo, a maior problemática de acordo com os profissionais não é esta, mas sim a questão do transporte escolar (figura 28), como alvo constante de reclamação por parte daqueles profissionais.

Figura 28 – Parada de Ônibus e Transporte Escolar para o Traslado dos Alunos



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Com exceção do PA Mulunguzinho e PA Favela, as demais comunidades atendidas pela escola, são muito distantes e quando o ônibus está quebrado ou em manutenção os alunos ficam vários dias sem vir a escola.

São 02 ônibus que transportam os alunos daqui. Mas tem 01 que vive mais no prego, mais tempo quebrado do que ajeitado. Aí os meninos de Cordão de Sombra e Maracanaú pra não perder aula tem que vir de carona no ônibus do estado. Só que o ônibus do estado não dá para levar todos os alunos, aí eles só chegam em casa de noite (P16, 2019).

São 02 ônibus que transportam os estudantes, mas segundo relatos, o ônibus que traz os estudantes do assentamento Cordão de Sombra falta bastante. No período da tarde existe um problema com o ônibus escolar, que as vezes falta muito e passa até 15 dias sem funcionar. Dessa forma, tem famílias que as vezes tem familiares em Mossoró ou Serra do Mel, que coloca o filho para estudar na zona urbana de Mossoró ou na cidade de Serra do Mel.

Então assim, pra se rodar dentro da comunidade eu acho uma distância longa para o transporte aguentar por muito tempo. Fora a estrada que é esburacada né, agora que nós estamos tendo o privilégio dessa estrada que estão construindo para Serra do Mel, eu acho que vai melhorar bastante, mas assim, nós temos transporte que quebra com frequência e não tem para substituir até o conserto ser realizado. Pronto, agora tá os 2 ônibus quebrados, aí só vem pra escola os alunos que moram aqui mesmo no Mulunguzinho. Você vê que quase não tem alunos na escola, porque nós temos mais demandas de alunos de outras comunidades vizinhas, do que mesmo de nossa comunidade. Se essa escola fosse especificamente para a

comunidade do Mulunguzinho ela não funcionava por conta da quantidade de alunos. Mas assim do 6º ao 9º ano a maioria vem da comunidade Cordão de Sombra I, Cordão de Sombra II, Maracanaú, Favela e Sítio do Meio. Da educação infantil ao 5º ano são todos daqui, são crianças (P16, 2019).

O poder público deveria aproveitar o período de férias ou recesso do calendário escolar para fazer os ajustes necessários para que os veículos de transportes escolares atendam as normas de trânsito, principalmente nos quesitos manutenção, documentação, além do uso adequado da finalidade.

Sobre os projetos da escola, desenvolvidos em conjunto com instituições e entidades parcerias, foram citadas algumas como UBS, Conselho Tutelar, UFERSA e Grupo de Mulheres da comunidade “Decididas para vencer”.

Com a UBS foi citado a parceria no Programa Saúde na Escola (PSE), com o desenvolvimento de ações de saúde na própria escola voltadas para os alunos como vacinação, acompanhamento mensal do peso, esclarecimentos odontológicos etc.

O Conselho Tutelar realiza na escola reuniões e palestras com as famílias e profissionais da Escola, esclarecendo sobre ações de combate ao trabalho infantil. No caso da UFERSA foi citada como parceira, na orientação anual da Feira de Ciências das escolas do município.

Aqui por exemplo nós temos a raspa da castanha, e tem pais que muitas vezes precisam da ajuda dos filhos pra trabalhar na raspagem da castanha pra ajudar no sustento da família. Isso já foi levado até para reunião do Conselho Escolar, houve também reunião recente com o Conselho Tutelar e houve muitos questionamentos. Então os conselheiros falaram que não se pode levar os alunos para o campo porque é considerado como um trabalho infantil (P17, 2019).

Mas assim, foi dito que o aluno pode ajudar em casa, se preciso for, com a raspagem da castanha, desde que use uma luva, para não causar danos na impressão digital. Também não pode tirar o aluno da sala de aula, porque é uma obrigação a criança vir para Escola (P17, 2019).

Pelos relatos dos profissionais podemos perceber que a escola tem uma integração com a comunidade, pois é comum ceder o prédio escolar para realização de reuniões e atividades da Associação do Assentamento e do Grupo de Mulheres, se constituindo num lugar de socialização para toda a comunidade, para além do espaço escolar.

Sobre as temáticas de Projetos já realizados na escola foram citados: incentivo à leitura, prevenção à dengue, hortas, alimentação saudável, setembro amarelo etc.

Nós tivemos vários projetos como o “Crescer Saudável”, que é um projeto muito bom, que engloba todas as escolas do município, independente se é da rede urbana ou rural. Esse projeto faz parte de outro projeto objetiva desenvolver ações de saúde na escola, trabalhando alimentação saudável e educação física (P17, 2019). Nós temos também o projeto “Um olhar, uma escuta” que nos reúne de forma bimestral e semestral, que é muito bom, pois dá uma autoestima para os professores e toda comunidade escolar juntamente com o gestor e supervisor durante os planejamentos (P17, 2019).

Percebemos o esforço da equipe escolar em desenvolver projetos voltados para realidade local, no entanto verificamos a ausência de temáticas diretamente relacionadas a reforma agrária e assentamentos rurais.

Como principal evento realizado anualmente pela escola foi citado a Gincana do Deusdete Cecílio de Araújo (GIDEC) (figura 29), que busca resgatar valores da cultura local.

Figura 29 – Abertura da III GIDEC com Alunos e Familiares



FONTE: Imagens cedidas por profissional da EMDCA, em 2019.

O tema desenvolvido na VIII GIDEC, em 2019, foi *O Lugar onde Vivo: Assentamento Mulunguzinho*. As turmas foram divididas em grupo e cada grupo de alunos ficava responsável de pesquisar sobre determinada temática do assentamento junto aos moradores mais antigos, orientados por um professor responsável.

As temáticas pesquisadas foram as seguintes: localização geográfica; fauna e flora; população do assentamento; número de vilas e lotes; limites territoriais com outros municípios e outros assentamentos; cultura e lazer; atividades econômicas: agricultura, pecuária, cultivo do mel e horta orgânica; importância do Grupo de Mulheres da Comunidade *Decididas para Vencer*; saúde e educação e problemas sociais.

A GIDEC, que vem sendo trabalhada desde o mês de junho, mas a culminância ia ser essa semana, mas houve um problema com transporte aí a culminância foi adiada para próxima semana. Esse ano vai ser muito especial, porque eu precisava de mais conteúdo para trabalhar no PPP nessa atualização, então eu queria muito ter o conhecimento de como era o funcionamento da comunidade. Só com a convivência na escola a gente não sabia do histórico. Foi o que eu fiz, escolhi o tema das Olimpíadas de Língua Portuguesa “O lugar onde eu vivo” e levei para todos os projetos de leitura da GIDEC. Justamente nessa pesquisa nós descobrimos a importância do grupo de mulheres para a economia do assentamento. Porque tem um grupo que se chama “Mulheres Decididas a Vencer”, formado por mulheres da comunidade que trabalham com apicultura. São elas que produzem e vendem os produtos. Então eu acho que esse ano vai ser especial por isso aí. Inclusive o desenho do tema da gincana foi feito por uma aluna, onde nós fizemos um concurso de slogan dessa versão da GIDEC e o desenho vencedor seria colocado na camiseta e assim foi feito. Uma menina da turma do 5º ano teve o desenho dela classificado em 1º lugar e foi escolhido pra ser o slogan das nossas camisetas e do painel também (P17, 2019).

O depoimento do Profissional 17 é carregado de simbolismo. Enaltecendo o papel do Grupo de Mulheres Decididas a Vencer (GMDV) para comunidade e mostrando o quanto a escola se preocupa com a história do lugar onde está inserida. Os sujeitos da escola e a comunidade partilham de sentimentos identitários em comum, valorizando o lugar.

Esse grupo de mulheres, tem um papel ativo na comunidade e desenvolve algumas ações em parceria com a escola, como o projeto sobre horta orgânica. Dentre as ações produzidas pelo GMDV vão além de “produzir renda extra para a família”, suas ações vão no sentido de despertar nas mulheres da comunidade o protagonismo social e econômico. Vejamos a seguir um resumo breve da história desse grupo de mulheres.

3.3.4 Vivacidade do Grupo de Mulheres Decididas a Vencer (GMDV)

De acordo com a ACTIONAID BRASIL (2010) a história do Grupo de Mulheres teve início em 1995, quando uma agricultora da comunidade participou do Encontro de Trabalhadoras Rurais da Região Oeste, promovido pelo Centro Feminista 08 de Março (CF8) em parceria com o Sindicato da Lavoura de Mossoró. Mas o grupo se fortaleceu a partir de 1999, quando iniciou com projetos de geração de renda a partir da produção de hortaliças.

Desde então despertou na agricultora o desejo de socializar as informações com as demais moradoras da comunidade. “Vendo a atuação dos grupos de mulheres de outras áreas de assentamentos de reforma agrária, debatendo os direitos das agricultoras e buscando um reconhecimento pelo valor do trabalho que desempenham” (ACTIONAID BRASIL, 2010, p.85).

O local é conhecido também pela trajetória de um grupo de mulheres que decidiram se unir para um projeto de geração de renda, daí adveio a experiência com produção agroecológica, conhecido como o Grupo de Mulheres Decididas a Vencer. Essa experiência teve início no ano de 1999, e mesmo com dificuldades para produzir, sobretudo, pela problemática do acesso a água, elas continuam a produção para o consumo da família e comercialização do excedente nos quintais de sua casa (MAIA, SIQUEIRA e ROZENDO, 2017, p.07).

Dessa forma, “o Grupo de Mulheres Decididas a Vencer foi formado naquele mesmo ano, através de uma solicitação das mulheres de Mulunguzinho para que o Centro Feminista 8 de Março assessorasse a organização de um grupo de mulheres no assentamento” (ACTIONAID BRASIL, 2010, p. 85).

Anteriormente, o trabalho feminino era invisível, devido a uma divisão sexista do trabalho. A rotina das mulheres resumia-se aos cuidados com a casa, filhos e companheiro, ou seja, somente com a família. É importante considerar que a experiência delas com as práticas agroecológicas não tem feito descreditar sua importância como mulher dentro de casa. Porém, entendem que podem ir além. Reconhecem sua importância na promoção de políticas que visem soluções para as famílias rurais (GUEDES e MARTINS, 2011, p.70).

Quando Maia, Siqueira e Rozendo (2017) analisam o perfil das integrantes do GMDV afirmam o seguinte:

O perfil das moradoras entrevistadas é de pessoas que tiveram contato com a agricultura em suas infâncias, foram morar na cidade em bairros periféricos, moravam em casas alugadas, e diante da possibilidade de vir para o Assentamento Mulunguzinho, vislumbraram na Reforma Agrária uma oportunidade de ter a sua casa própria, um lugar seu, e viver da agricultura (MAIA, SIQUEIRA e ROZENDO, 2017, p.07 e 08).

O estudo dessas autoras se deu a partir de entrevistas com as integrantes do referido grupo, mostrando o crescimento delas na produção agroecológica de hortaliças e sua importância desse grupo para o desenvolvimento local e qualidade de vida das famílias, contribuindo para *“compreender o rural como locus de qualidade de vida”*, observando a realidade do lugar em que o assentamento está inserido.

Após a formação do GMDV as mulheres passaram a se envolver de forma mais ativa no assentamento, reivindicando uma participação mais propositiva na associação do assentamento, *“entendendo que só assim poderiam votar e ser votadas, deixando de estar à margem das decisões do lugar, antes tomadas apenas pelos homens”* (ACTIONAID BRASIL, 2010, p.86).

Nesse percurso em direção à cidadania, as mulheres se defrontaram com as barreiras da divisão sexual do trabalho, do machismo e da impossibilidade de protagonizarem os seus próprios destinos. Batalhas que começavam a ser travadas dentro de cada casa, enfrentando a contraposição dos maridos que não compreendiam a lógica das reuniões e se recusavam a cuidar dos filhos no breve espaço de tempo em que a mulher se ausentava de casa para ir à reunião ou aos encontros de mulheres. Segundo as mulheres do grupo, como não conheciam seus direitos, não havia qualquer divisão de tarefas domésticas e de cuidados, já que eram considerados responsabilidades das mulheres (ACTIONAID BRASIL, 2010, p.87).

Os projetos de geração de renda só vieram posteriormente, em 1999 com a oportunidade de trabalhar de forma sustentável cultivando hortaliças orgânicas, contribuindo para a renda familiar. Porque até então *“o trabalho mais valorizado era o masculino, tanto nos aspectos econômicos como sociais”*.

Em Mulunguzinho, as principais fontes de renda na época eram a agricultura de subsistência de sequeiro (feijão e milho) e a produção de carvão, já que não dispunham de recursos técnicos e tecnologias alternativas para a produção nas lavouras (ACTIONAID BRASIL: 2010, p.88).

Conseguir formar uma equipe com mulheres para trilhar esse novo caminho, constituiu-se o primeiro desafio. Para elas, foi a chance de potencializar os conhecimentos que adquiriram ao longo das suas vidas, pois a agricultura estava inserida na história de vida de cada uma delas. Através da vivência das práticas agroecológicas elas viram uma oportunidade de crescimento econômico e social (GUEDES e MARTINS, 2011, p.70).

Foi assim que produtoras, consumidores e consumidoras constituíram a Associação de Parceiros e Parceiras da Terra - APT, espaço para articulação e comercialização da produção, guiados e guiadas pelo princípio da economia solidária. Em 2003, a partir das demandas de outros grupos de produtoras e produtores e da experiência bem-sucedida da APT, surge a Rede Xique Xique de Comercialização Solidária, da qual o Grupo de Mulheres Decididas a Vencer se tornou parte (ACTIONAID BRASIL, 2010, p.89).

Sobre a realidade socioeconômica das famílias do PA Mulunguzinho, encontramos no PPP (2019, p.06) que a escola *“atende a uma clientela oriundas de famílias que sobrevivem da agricultura de subsistência, aposentadoria e do Programa Bolsa Família”*.

Então podemos compreender a importância do fortalecimento da agricultura familiar com o incremento da renda familiar proporcionada pelo trabalho das mulheres. Além das hortaliças a produção do GMDV se expandiu para outros itens como cultivo de abelhas para produção de mel e produção de polpa de frutas, dentre outros itens a seguir:

O cultivo das hortaliças orgânicas está agregado com outras formas de produção, dentre elas a fabricação de doces, a criação de galinhas, ovos, caprinos e mel. Aos sábados tem sempre alguma integrante do GMDV no Espaço Xique-Xique, na cidade de Mossoró/RN, comercializando seus produtos. Negociam cestas contendo diversos itens de sua produção como vegetais, criação caprina, frutas variadas (mamão, banana, manga, goiaba etc), mel, aves, e outros produtos in natura, inclusive artesanais (GUEDES e MARTINS, 2011, p.71).

Atualmente a valorização pelo trabalho das mulheres pela comunidade é ainda mais enaltecido, pois muitas das conquistas existentes no assentamento, são resultantes dos esforços múltiplos das mulheres, e o GMDV tem uma atuação significativa nesse contexto.

A união de esforços múltiplos tem conduzido às famílias, especificamente as mulheres do GMDV, a evidenciarem suas

potencialidades, considerando, desse modo, a necessidade de desenvolverem estratégias voltadas à construção da sustentabilidade socioambiental. Nesse contexto, elas têm assumido o papel de protagonistas do processo de desenvolvimento local (GUEDES e MARTINS, 2011, p.70).

O trabalho desenvolvido pelo GMDV está vinculado a Marcha Mundial das Mulheres, hoje elas são respeitadas e reconhecidas na comunidade, o que pode ser confirmado com o depoimento a seguir: “Recebemos pesquisadores, assistentes sociais e equipes de avaliação do governo. Todos no assentamento os encaminham até a gente, dizendo: ‘Vão até às mulheres, elas é quem são responsáveis pela organização aqui, comenta Neneide” (ACTIONAID BRASIL, 2010, p.90).

O trabalho coletivo dessas mulheres potencializa sua identidade como agricultoras familiares por reconheceram o valor social, ambiental e econômico do seu trabalho, na medida em que participam de forma mais efetiva nas decisões da comunidade, contribuindo para o desenvolvimento local como sujeitos atuantes e vozes ativas conquistaram respeito.

O Assentamento Mulunguzinho foi o primeiro a integrar a Rede de Comercialização Solidária Xique Xique em que os agricultores e agricultoras movidos pela necessidade de geração de renda, decidiram trazer para a cidade os seus produtos e serem eles/elas mesmos (as) protagonistas desse processo sem a presença do atravessador. Através dessa experiência outros municípios foram se integrando a Rede Xique Xique, o que representa atualmente, uma mobilização social que integra distintos atores, assim como uma diversificação da produção (MAIA, SIQUEIRA e ROZENDO, 2017, p.07).

O caso do GMDV no PA Mulunguzinho evidencia a importância do protagonismo das mulheres na busca pela reprodução social das famílias no desenvolvimento local que “tornou-se possível a partir do acesso a condições concretas que possibilitaram sua reprodução social, como casa própria, a possibilidade de produzir alimentação para sua família e de se inserir em uma rede produção agroecológica” (MAIA, SIQUEIRA e ROZENDO, 2017, p.13).

3.4 ANUNCIANDO A ESCOLA MUNICIPAL SÃO ROMÃO (EMSR)

A Escola Municipal São Romão (EMSR) está localizada na agrovila do assentamento São Romão (mapa 6 e figura 30), nas imediações do Km 02 da BR 304 (no sentido Mossoró/RN x Fortaleza/CE), próximo à divisa do Estado do Rio Grande do Norte com o Ceará.

A escola atende prioritariamente crianças e jovens do Assentamento São Romão. Mas sua área de atuação se amplia para outros assentamentos e comunidades rurais localizadas próximas ao PA, com crianças e jovens residentes na Agrovila Poço 10, sítio Pau Branco e Vila Maisa.

Mapa 6 - Assentamento São Romão com Localização da Escola Municipal São Romão

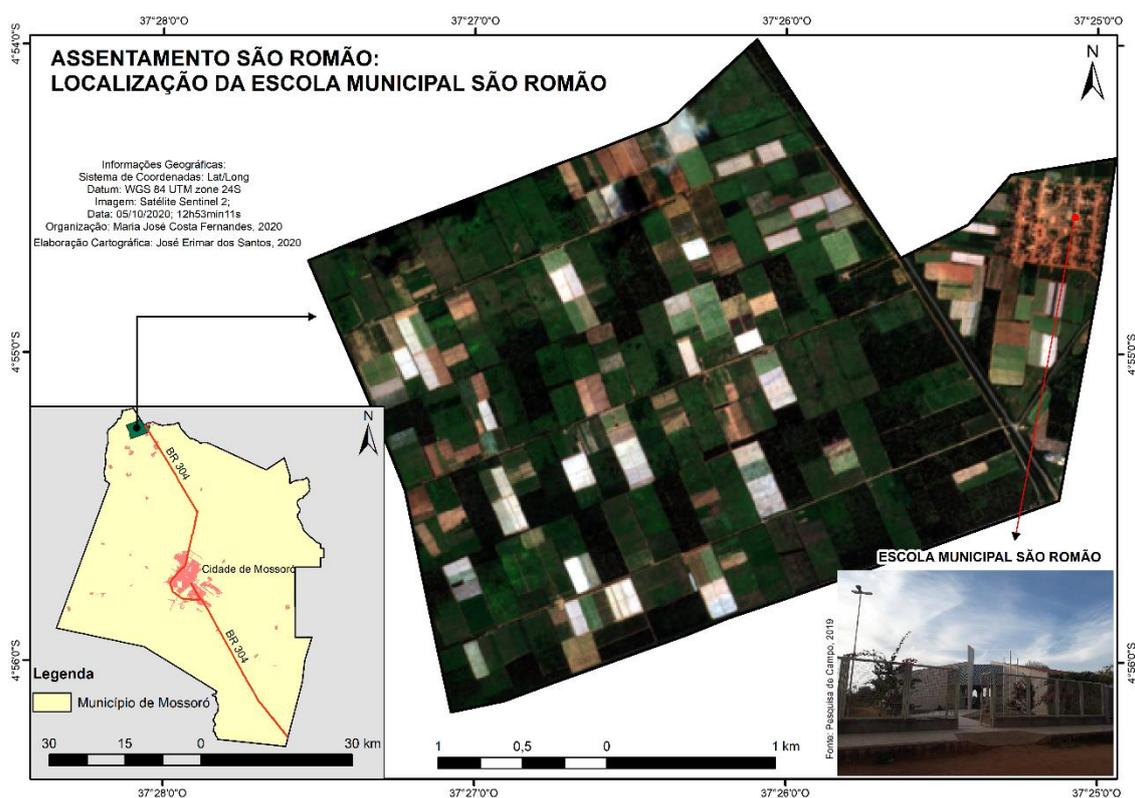


Figura 30 – Vista Aérea do Assentamento São Romão e Uso do Território pelo Agronegócio no seu entorno



Fonte: Google Maps, 2021.

3.4.1 Histórico de Criação da EMSR

Das escolas pesquisadas, a Escola Municipal São Romão possui um histórico de criação específico em relação as demais. Pois antes não era uma escola independente, era vinculada ao Núcleo Municipal de Educação Rural Neci Campos (NMERNC), pertencente à rede de ensino mantida pela Prefeitura Municipal de Mossoró, localizado no PA Jurema.

De acordo com o PPP (2019, p.09): *o referido núcleo foi criado em 29 de agosto de 2003, com a implantação da nucleação de escolas rurais, pela Lei Nº 1.825 ou oficializado pelo Decreto nº 2093/2002 de 2003 de 29/08/2003.*

O reviver das memórias de uma história, suas lutas e conquistas com a construção da escola na década de 60, pelo Dr. José Carrilho dono da fazenda na época, que tinha o objetivo de atender as crianças e jovens da comunidade Pau Branco e adjacências, com funcionários remunerados pela prefeitura Municipal de Mossoró. Posteriormente, a escola foi desativada e passou a servir de moradia para militantes do movimento dos Sem Terra. Com a ocupação das terras, foi feita uma

mobilização em 2004 para a reativação da escola, tendo como coordenadora do movimento a senhora Rita Alves dos Santos. O resultado da luta aconteceu no ano de 2005 com o retorno do funcionamento da escola para atender os filhos dos assentados e das comunidades vizinhas. Para que a escola funcionasse, a senhora Rita Alves dos Santos conseguiu cadeiras e um acervo de livros didáticos junto a Prefeitura (EMSR/PPP, 2019, p.09).

A Escola foi instituída no ano de 2002, na gestão da prefeita Rosalba Ciarlini, após mobilização do Movimento Sem Terra, funcionando nos turnos matutino e vespertino, atendendo inicialmente, alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, séries iniciais, e tinha como proposta pedagógica o Programa de Educação do Campo, Escola Ativa (EMSR/PPP, 2019, p.09).

As citações anteriores mostram que a escola surgiu fruto de um processo de luta da comunidade com o apoio do MST, ressaltando a importância da escola para a comunidade, que funcionava também com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno.

De acordo com o PPP (2019, p.10): “A estrutura do prédio onde a escola funcionava deixava muito a desejar. As condições eram bastante precárias, composta de apenas três salas de aula, uma cozinha e um banheiro unissex”.

Foi resultado de uma luta constante da comunidade por uma estrutura física adequada e moderna do espaço escolar, que iniciou esta conquista em 2012, quando foi assinada a ordem de construção do novo prédio na gestão da Prefeita Maria de Fátima Rosado Nogueira e em 2013, ocorreu a inauguração desse novo prédio escolar, na gestão da Prefeita Claudia Regina, com a presença de representantes do poder público da Prefeitura Municipal de Mossoró e representantes da comunidade do Assentamento São Romão e do Sítio Pau Branco (EMSR/PPP, 2019, p.10).

O primeiro dia de aula no novo prédio escolar foi em agosto de 2013, no retorno do recesso escolar. A estrutura física desse prédio é louvável e digna da comunidade onde está inserida, se destacando como uma das escolas mais organizadas da zona rural, sendo composta por: cinco salas de aula, uma sala de secretaria, uma sala de direção, uma sala de arquivo, uma sala para laboratório de informática, uma sala para biblioteca, banheiro para professores, cozinha, dispensa, almoxarifado e banheiros para funcionários e alunos, com acessibilidade para pessoas com deficiência física (EMSR/PPP, 2019, p.10).

No final de 2016 foi feito o processo de desvinculação da EMSR com o NMERNC, passando a ser uma instituição independente administrativa e pedagogicamente. De acordo com o PPP (2019, p.09) esse processo de

desvinculação “foi resultado de uma luta antiga da Escola, visto que a mesma atendia aos requisitos necessários a desvinculação”.

A Escola Municipal São Romão, antes pertencente ao Núcleo Municipal de Educação Rural Neci Campos, teve seu primeiro Projeto Político Pedagógico, construído em 2004, reformulado em 2009, com atualizações posteriores (EMSR/PPP, 2019, p.04).

No final do ano de 2016, a Escola passa pelo processo de Desvinculação do Núcleo Municipal de Educação Rural Neci Campos, através da Portaria Nº 026/2016, (publicada no JOM Ano VIII – Nº 388-A, de 28 de dezembro de 2016), passando a ser uma instituição independente administrativamente e pedagogicamente (EMSR/PPP, 2019, p.04).

No ano de 2017, portanto criou-se o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Romão, tendo ainda como base o PPP do Núcleo Municipal de Educação Rural Neci Campos, porém, nos anos seguintes vem passando por atualizações, pela equipe pedagógica da referida escola, para atender às novas demandas e objetivos propostos pela atual Política de Ensino Municipal (EMSR/PPP, 2019, p.05).

Mais recentemente a escola fez uma atualização do PPP, para o exercício do biênio 2019 – 2021. De acordo com o PPP, 2019, p.05: “A elaboração do presente projeto contou com a participação coletiva da comunidade escolar e de representantes dos pais de alunos, para que a melhoria da qualidade do processo de aprendizagem”.

Ao elaborar-se o PPP da escola, leva-se em consideração a realidade em que está inserida, proporcionando a participação de toda comunidade escolar, definindo prioridades, metas e ações, articulando o compromisso sócio-político aos interesses da comunidade, efetivando a intenção da escola, ou seja, a formação do cidadão (EMSR/PPP, 2019, p.05).

As conquistas da nova estrutura escolar, a emancipação administrativa e pedagógica, além da ampliação da demanda discente, requer um novo perfil da proposta, visando atender a comunidade escolar, tornando necessário que esse Projeto Político Pedagógico seja atualizado, para que traduza, de forma fidedigna, a realidade atual (EMSRN/PPP, 2019, p.05).

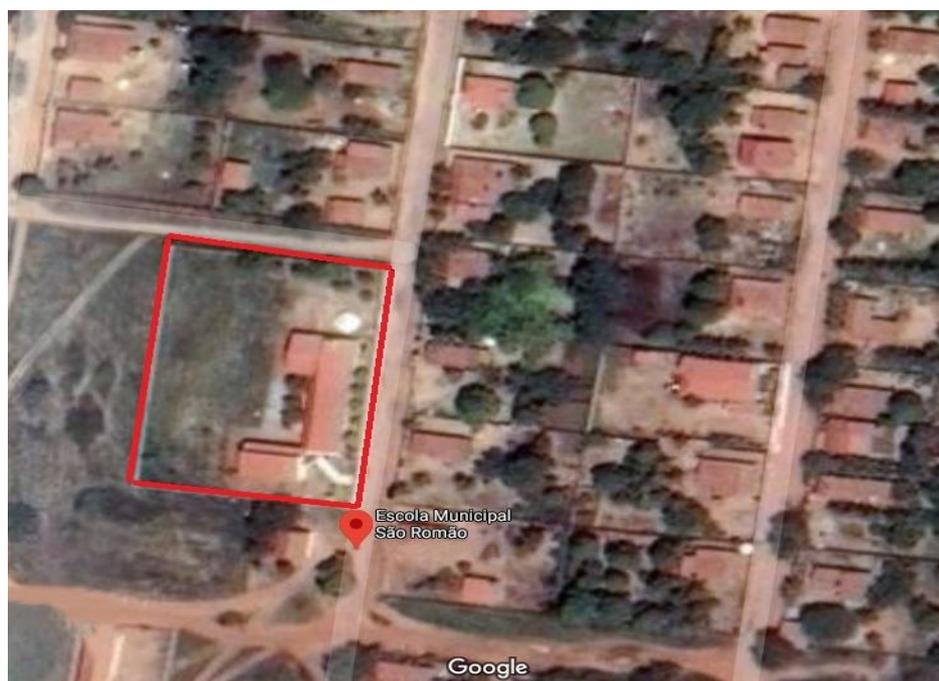
O PPP se constitui no documento mais importante de uma escola, daí a importância de constantes atualizações para se adequar as novas demandas da realidade da comunidade e da educação. Entretanto, na leitura que fizemos do PPP

da escola, apesar de ter sido atualizado recentemente, não encontramos tópicos relacionados a reforma agrária ou educação do campo, necessitando de novas atualizações nesse sentido, incorporando essa temática como diretriz a ser desenvolvida no planejamento escolar.

3.4.2 Estrutura Física da EMSR

Antes do muro da escola, existe uma calçada, numa rua sem pavimentação (figura 31 e 32). Como vimos anteriormente, a escola já funcionava em outro prédio, numa estrutura menor. O prédio atual da escola foi construído em 2013 (figuras 33 e 34) e está localizado num terreno amplo, cercado por um muro de um tijolo e cimento, com portão de ferro sem cadeados, que geralmente fica entreaberto.

Figura 31 – Vista Aérea da EMSR e seu Entorno



Fonte: Google Maps, 2021.

Figura 32 – Vista da Rua de Acesso Principal a EMSR



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 33 – Visão Externa e Lateral da Escola



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 34 – Prédio da Escola Visto por Dentro



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Internamente a estrutura física da escola apresenta a seguinte configuração: 01 sala para secretaria (figura 35); 01 sala para diretoria; 01 sala para arquivo; 01 sala dos professores²³ (figura 36) conjugada com a coordenação pedagógica; 02 corredores (figura 37); 06 salas de aula (figura 38); 01 cozinha; 01 despensa; 01 almoxarifado; 01 pátio coberto; 01 biblioteca. Além de 06 banheiros, sendo 02 banheiros para os funcionários e 04 banheiros para os alunos, dos quais 02 são adaptados para alunos com necessidades especiais.

Figura 35 – Espaços Administrativos: Diretoria e Secretaria



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

²³ Segundo relatos orais dos profissionais, a escola já teve 01 Laboratório de Informática, que funcionava na sala dos professores. O referido laboratório foi desativado em função de falta de manutenção nas máquinas e atualização dos programas, que se tornaram obsoletos.

Figura 36 – Visão Externa e Interna da Sala dos Professores



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 37 – Corredor Principal de Salas de Aulas da EMSR



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Figura 38 – Ambiente Externo e Interno de Salas de Aulas



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

A estrutura física da escola é recente, e foi construída respeitando a normas de acessibilidade, necessárias para pessoas com necessidades educacionais especiais, possuindo rampas de acesso e banheiros adaptados (figura 39). Das escolas pesquisadas foi a única com banheiro acessível e com central de ar-condicionado funcionando na sala dos professores.

Figura 39 – Visão do Pátio com Banheiros Acessíveis



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

No terreno da escola, podemos perceber a existência de cisterna (figura 40) e algumas árvores frutíferas como cajueiro e coqueiro, com terreno disponível para futuras construções, caso seja necessário ampliação, pois a escola ainda não possui quadra de esportes.

Figura 40 – Visão do Muro Lateral e da Cisterna da EMSR



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Uma peculiaridade nos chamou atenção no muro da escola foram ilustrações que remetem a luta pela terra ou movimentos sociais (figura 41). Esse fato talvez pode ser explicado pelo processo histórico de criação da escola, ser vinculado ao MST explique o fato de nas 03 escolas pesquisadas, somente a EMSR possuir a peculiaridade de ser a única a apresentar atualmente, imagens relacionadas a movimentos sociais.

Figura 41 – Placa com Sigla do MST e frase de Che Guevara no Muro da Escola



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Não deveríamos achar peculiaridade alguma nessas imagens, em se tratando de escolas localizadas em assentamentos rurais, essas e outras imagens que remetesse a movimentos sociais e luta pela terra deveriam ser algo comum, mais numerosas e diversificadas.

A peculiaridade se deve ao fato de ser a única ilustração encontrada, remetendo a movimentos sociais. Situação ainda mais preocupante nas outras escolas da pesquisa, que não encontramos nenhuma referência a questão agrária. Talvez seja um indício de que nas escolas dos assentamentos rurais de Mossoró a verdadeira educação do campo está longe de acontecer, demonstrando uma indiferença ou inexistência da discussão da temática no ambiente escolar.

3.4.3 Equipe Escolar e Desafios da EMSR

Sobre o funcionamento da Escola Municipal São Romão, ela funciona nos turnos matutino e vespertino com 06 salas de aula. No turno matutino funciona as 02

turmas de educação Infantil, e as 04 turmas dos anos iniciais (1º ao 4º ano). No turno vespertino funciona 01 turma do 5º ano e as 04 turmas das séries finais (6º ao 9º ano).

Vejamos a seguir o número de alunos matriculados (quadro 9) no ano de 2019:

Quadro 9 – Número de Alunos Matriculados na Escola Municipal São Romão em 2019

EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
Turma I - 25	1º - 18	6º - 25
	2º - 17	7º - 26
Turma II - 18	3º - 19	8º - 17
	4º - 13	9º - 19
	5º - 15	
SUBTOTAL: 43	SUBTOTAL: 82	SUBTOTAL: 87
TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS NA ESCOLA EM 2019: 212		

FONTE: Elaborado pela autora, com base nos dados de alunos matriculados, fornecidos pela Coordenação Pedagógica da EMSR no ano de 2019.

A análise do quadro 9 demonstra ao todo a escola possui 212 alunos matriculados no ano de 2019, com uma demanda maior do Ensino Fundamental em relação à educação infantil. Em termos percentuais representa 20% de alunos matriculados na Educação Infantil, 39% nos Anos Iniciais e 41% nos Anos Finais.

Devido à proximidade da escola com as residências das famílias os alunos do assentamento vêm para escola a pé. Já os alunos que moram nas comunidades vizinhas, os pais ou responsáveis vêm deixar de moto ou bicicleta.

A maioria dos alunos residem no próprio assentamento e pela proximidade das residências com a escola, a Secretaria Municipal de Educação não disponibiliza transporte escolar para o deslocamento dos alunos, gerando descontentamento entre as famílias e principalmente entre os alunos.

Essa reclamação dos alunos e dos pais já foi tema de discussão em reunião, levamos o pedido para a Secretaria de Educação, mas não tivemos êxito. Porque a grande maioria mora próximo à escola e

alegam que são poucos casos que realmente necessitam. E que existem comunidades com necessidades maiores (P21, 2019).

A equipe funcional da escola é composta de 23 profissionais, todos em efetivo exercício, de acordo com o PPP. Sendo distribuída da seguinte maneira (quadro 10) em suas funções:

Quadro 10 – Profissionais da Escola Municipal São Romão de Acordo com suas Funções em 2019

FUNÇÃO NA ESCOLA	QUANTIDADE
DIREÇÃO	01
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	01
PROFESSOR POLIVALENTE	08
PROFESSOR ÁREA ESPECÍFICA	07
TÉCNICO ADMINISTRATIVO	03
ASG E MERENDEIRA	03
TOTAL	23

FONTE: Elaborado pela autora, com base do Projeto Político Pedagógico da Escola (2019) e dados e observações coletados *in loco* no ano de 2019.

De acordo com o PPP 2019 o nível de formação dos profissionais é elevado, como pode ser visualizado na citação a seguir:

Dos funcionários que compõem a Escola Municipal São Romão, 15 tem nível de Especialização, 02 tem formação superior, 02 tem o Nível Médio e 02 tem Fundamental Incompleto. Essa realidade contribui para a melhoria das discussões, nas elaborações dos documentos norteadores das nossas ações pedagógicas, exigências cada vez maiores no atual sistema de ensino público municipal, assim como nas pesquisas para conseguirmos resultados melhores no desempenho dos alunos (EMSR/PPP, 2019, p.11 e 12).

A exemplo das demais escolas, os funcionários que trabalham como ASG também são terceirizados e moradores da comunidade. Mas além destes, a escola também possui outros profissionais efetivos que residem na comunidade como funcionários, professores e gestora. Ressaltamos que, das escolas pesquisadas, foi a que apresentou o maior número de profissionais residindo no campo.

Sobre as instituições parceiras da escola foi citado a Secretaria de Educação, responsável pela manutenção da escola (estrutura física e funcionários) e a Secretaria

Municipal de Saúde, através de ações na escola, organizadas pela equipe de saúde que trabalha na UBS da comunidade.

Dentre as muitas atividades desenvolvidas pela escola no decorrer do ano letivo para o fortalecimento dessa parceria escola, família e comunidade, destacamos: Páscoa, Dia das Mães, Dia do Desafio, Dia Nacional de Combate ao Abuso e a Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes, Semana do Meio Ambiente, Festa Junina, Semana do Estudante, Comemoração do Folclore, Dia Mundial da Alfabetização, Semana da Criança, Aula da Saudade dos Alunos do Infantil II, Colação de Grau dos Alunos do 9º ano, Confraternização Natalina, todos marcados pela interação escola e comunidade, favorecendo a compreensão dos fatores políticos, sociais, e culturais que se expressão no ambiente escolar. A escola promove ainda, com a parceria de instituições externas, palestras e debates com os seguintes temas: Trânsito Seguro, Alimentação Saudável, Higiene Bucal, Dengue, Bullying, Meio Ambiente: Lixo, Fauna e Flora do Campo, Água (EMSR/PPP, 2019, p.34).

Projetos desenvolvidos em parceria com outras instituições foi citada apenas a UFERSA, através da realização anual da Feira de Ciências do Semi - Árido Potiguar, que ocorre em todas as escolas da rede municipal de ensino.

Dentre os eventos promovidos pela escola, merece destaque a realização da Feira do Saber (figura 42). O evento consiste na apresentação de atividades pedagógicas, literárias e lúdicas como: apresentações teatrais, exposição de banners, cartazes, materiais pedagógicos e jogos educativos produzidos pelos próprios alunos, orientados pelos professores responsáveis.

Figura 42 – Apresentações dos Alunos durante a Feira do Saber no Ano de 2019



FONTE: Pesquisa de campo, 2019.

Indagados sobre as principais demandas da escola, naquele momento, foi citado o desejo de realizar uma pequena reforma no pátio interno da escola, para melhorar a estrutura dos eventos coletivos, que sofre com intensa luminosidade; a ampliação da biblioteca; a necessidade de construção de uma quadra de esportes; os professores reclamaram da questão da intensa luminosidade solar na porta das salas durante o turno vespertino e o desejo de realizar aulas de campo.

A equipe ressaltou que a principal dificuldade da escola é com relação aos recursos financeiros, que são insuficientes para aperfeiçoar a estrutura física que já existe e adquirir novos materiais e equipamentos. Quando a escola precisa fazer algum reparo é com dinheiro do PDDE, mas os recursos são limitados.

Podemos perceber que as demandas relatadas pela equipe da EMSR foram no sentido de consolidar e ampliar uma estrutura que já existe, com anseio de possibilidades pedagógicas que possibilitam uma melhor aprendizagem, como a aula de campo por exemplo.

A construção de uma quadra de esportes, muito solicitada pelos alunos, poderá contribuir para uma maior diversificação das atividades de educação física, organização dos eventos escolares e socialização dos jovens.

Além das necessidades de ampliação na estrutura física da escola, os profissionais relataram que, a produção de melão irrigado, considerada a principal atividade econômica do assentamento, tem impactos diretos no cotidiano escolar, em decorrência do trabalho sazonal no período de colheita do melão, ocasionando a chegada e a saída de novas famílias para o lugar.

3.4.4 O Cultivo do Melão Irrigado no Assentamento São Romão

O município de Mossoró é conhecido nacionalmente como um grande produtor e exportador de melão irrigado desde o século passado, encabeçado por grandes empresas do agronegócio existentes no município, que ao longo dos anos vem “inserindo” os agricultores e assentados nesse processo.

Uma questão fundamental identificada é que a expansão do agronegócio está imbricada à falta de investimento na agricultura familiar. Não há uma política de apoio ao camponês auxiliando-o a produzir e garantir a sobrevivência, o que impulsionaria transformações no território. Estas são alavancadas pelo descaso com os pequenos produtores rurais, que vai desde a falta de garantia ao

acesso à informação acerca das técnicas de cultivo mais adequadas até o financiamento, passando por um elemento central, que é o analfabetismo presente, que torna o trabalhador rural presa fácil dos estelionatários, sendo vítimas de roubos singulares por esses que se utilizam da boa-fé e da honestidade tão peculiares do sertanejo (PESSOA e RIGOTO, 2012, p.72 e 73).

O assentamento São Romão está “inserido” nesse processo, pois os profissionais relataram que no assentamento existem as seguintes empresas de produção de melão irrigado: Agrícola Famosa, Brasil Melon, Dinamarca, Nort Fruit e Sítio Jardim.

A gente também sabe que a comunidade aqui tem uma mobilidade muito grande, porque tem pessoas que veem de fora só passar um tempo aqui no trabalho das firmas de melão de depois vão embora. Então a gente tem uma rotatividade muito grande de pessoas (P21, 2019).

Mas de acordo com pesquisadores (...) “nem todas as famílias cultivam o melão, já que direcionam os seus esforços para outras atividades agropecuárias nos lotes em que foram assentadas” (FORMIGA JÚNIOR, CÂNDIDO e AMARAL, 2015, p.76).

Em estudo publicado sobre a sustentabilidade do cultivo do melão no assentamento São Romão, os mesmos autores vão mostrar a seguinte realidade:

Estão inseridos nesse cenário, os agricultores familiares assentados no município de Mossoró pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Uma das áreas desapropriadas que mais se destaca pela expressiva produção de melão é o projeto de assentamento (PA) São Romão, que possui 123 famílias assentadas desde 2001, numa área de 1.547,1 ha. A grande maioria destas famílias possui na fruticultura irrigada a sua principal fonte de renda, sendo o melão o fruto produzido em maior escala (FORMIGA JÚNIOR, CÂNDIDO e AMARAL, 2014, p.59).

Grande parte dos assentados do PA São Romão trabalhou em empresas emblemáticas que desenvolveram o cultivo de melão na região, como a Mossoró Agroindustrial S/A (MAISA) e a Fazenda São João, dentre outras que surgiram após extinção destas. A experiência na lida diária como assalariados de empresas agrícolas, seja plantando, pulverizando ou colhendo as extensas áreas, fez florescer, agora como assentados e detentores de um “pedaço de terra”, a esperança de garantir o sustento familiar através do cultivo do melão. Permaneceu então o aprendizado adquirido em cultivos que buscavam a maximização da produção, através de técnicas de manejo

pautadas pelo que se denominou, a partir do Pós-guerra, de agricultura moderna, caracterizada pela larga utilização de agroquímicos (FORMIGA JÚNIOR, CÂNDIDO e AMARAL, 2014, p.59).

Os autores ainda vão dizer que: “O saber adquirido como assalariados, agora posto em prática em terras que lhes foram destinadas através do processo de reforma agrária, configura-se como principal fonte de renda para essas famílias” (FORMIGA JÚNIOR, CÂNDIDO e AMARAL, 2014, p.59).

A área do assentamento é de 1.547,1 ha com capacidade para 123 famílias, que desenvolvem diversas atividades agrícolas, tanto de sequeiro, irrigadas, como atividades pecuárias. O cultivo do melão constitui-se na atividade predominante para a maioria dos assentados, com uma produtividade média variando de 25 a 35 toneladas por hectare, o que pode ser considerado um nível de produtividade alto, comparativamente com outras regiões produtoras de melão no Brasil (FORMIGA JÚNIOR, CÂNDIDO e AMARAL, 2015, p.77).

Em se tratando do trabalho sazonal, os profissionais relataram que no período da colheita do melão existe uma quantidade maior de pessoas no assentamento e conseqüentemente de alunos matriculados na escola, devido a existência de famílias que não são assentadas, mas que vem morar no assentamento apenas durante um determinado período do ano.

O futuro das escolas está diretamente relacionado com o futuro do campo, um espaço, como já anunciado aqui, em crescente urbanização e mudanças, que implicam a saída de grande parte da população rural, visto que o modelo agrícola capitalista predominante é o do agronegócio e da financeirização da agricultura, mantendo poucos trabalhadores no campo. Estes se tornam mais sazonais, migrando para diferentes regiões de acordo com os períodos de colheita (VENDRAMINI, 2015, p. 65).

Estudando sobre a saúde dos trabalhadores rurais inseridos no agronegócio no estado do Ceará, Pessoa e Rigoto (2012) vai concluir:

A troca do trabalho pelo salário, estabelecendo uma relação de empregado-empregador na agricultura em busca de garantir a subsistência, é aceita mesmo considerando que este tipo de trabalho “prejudica a vida de cada uma das pessoas que está trabalhando”, explicitando que, na luta pela sobrevivência, a saúde é uma questão secundária (PESSOA e RIGOTO, 2012, p.70).

No primeiro semestre do ano (de janeiro a junho), que é o período de colheita para exportação, “tem o maior pico de gente trabalhando”. São pessoas que vem de cidades do interior do RN e CE, especialmente das cidades mais próximas como Baraúna, Mossoró, Tibau e Icapuí.

Já no segundo semestre, durante o período de entressafra do melão, as empresas reduzem a quantidade de funcionários, e muitas famílias vão embora da comunidade, impactando na quantidade de alunos.

Além da mobilidade populacional, cerca de 08 alunos da escola trabalham nessas “firmas de melão”, através do Programa Jovem aprendiz. No depoimento a seguir podemos perceber ainda mais, de que maneira o trabalho nas chamadas “firmas de melão” afeta a rotina escolar:

O maior problema que observamos é a questão da mobilidade, ocasionando muitas saídas e entradas no decorrer do ano letivo. Muitos alunos chegam, passam um tempo e, no período de entressafra, quando reduzem os empregos, pedem transferência da escola (P20, 2019).

Essa mobilidade da população, descrita na citação acima, vai gerar impactos diretos na escola, gerando uma maior quantidade de matrículas e/ou transferências de alunos, a depender do período do ano.

Apesar de residirmos na zona rural, nós temos uma relação forte com a zona urbana, aqui pessoas estudam em Mossoró, trabalham, realizam compras no comércio, temos funcionários na Escola que residem em Mossoró. Tem trabalhadores que vem de Mossoró trabalhar no melão aqui no assentamento e tem gente que vai daqui trabalhar na cidade (P19, 2019).

Apesar de ainda existir um tabu com as pessoas que vivem no campo, há uma boa relação entre campo e cidade, provocado pelo bom acesso a esse assentamento, já que temos muita relação no que tange aos trabalhadores Mossoró – São Romão e vice – versa (P20, 2019).

Outra forma de entender a relação campo cidade é através das relações de trabalho, especialmente dos trabalhadores que atuam nas empresas de fruticultura irrigada. A relação campo cidade abordada nas citações anteriores são muito atuais, pois anteriormente víamos o trabalhador sair do campo para trabalhar na cidade, e agora estamos visualizando o movimento contrário no assentamento São Romão com pessoas da cidade vindo trabalhar no campo.

No entendimento do P18 *“quando a Escola do campo consegue fazer a relação entre os conteúdos e a cidade e o assentamento é bem legal, mas na Escola da cidade a maioria não consegue enxergar uma relação entre o campo e a cidade”*.

No depoimento anterior evidenciamos que o profissional relata que a escola do campo se esforça para fazer a relação dos conteúdos com a cidade, mas que ele não visualiza esse esforço por parte dos profissionais da cidade. Dessa forma a relação se dá apenas por um viés, do campo para a cidade e não da cidade para o campo.

Agora que já conhecemos um pouco mais da realidade de cada uma das escolas pesquisadas, em seus diferentes aspectos, convidamos você leitor, para vivenciar o próximo capítulo, no qual apresentamos reflexões pertinentes a educação do campo, e de que forma se dá o ensino nas escolas pesquisadas. Seria um ensino contextualizado com a realidade do campo? ou seria uma mera reprodução do ensino das escolas localizadas na cidade?

4 “AS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS NECESSITAM QUE SUAS HISTÓRIAS E PERSONAGENS SEJAM CONTADOS NA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS²⁴”

Eu aprendi muito trabalhando nas escolas de assentamento. A gente aprende questões de valores muito importantes para a vida toda. Porque assim, na zona urbana a gente acha que tudo é difícil e quando a gente vem pra cá é que conhece realmente o que é difícil de verdade. O que é estar numa região dessas, da caatinga, com seca e faltando água muitas vezes, é preciso muita resistência para viver na zona rural (P17, 2019).

4.1 PROPOSIÇÕES OFICIAIS E SEUS REBATIMENTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ENTRE O PERTO E O DISTANTE

Procuramos trazer alguns elementos sobre a forma que o Estado brasileiro vem tratando a questão da educação do campo, utilizando como marco referencial a aprovação da LDB, Lei Nº 9.394/96, que cita indiretamente questões relacionadas a educação voltada para a população do campo.

Além da LDB, podemos considerar 03 marcos legais importantes, específicos para educação do campo no Brasil. São eles: Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002; Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008; e o Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional como um todo e se constitui num marco importante sobre o ensino de maneira geral. Acerca do campo, trata sobre os elementos pedagógicos e da organização escolar voltados para o meio rural, reconhecendo a diversidade sociocultural do campo, com destaque para os artigos 23, 26 e 28, que tratam diretamente ou indiretamente dessa questão.

²⁴ “AS ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS NECESSITAM QUE SUAS HISTÓRIAS E PERSONAGENS SEJAM CONTADOS NA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS”. Essa fala foi escolhida para expressar o título deste capítulo, porque demonstra a importância do ensino das escolas localizadas no campo, ter conteúdos contextualizados com base na realidade vivenciada pelos sujeitos do campo, que estudam nas escolas dos assentamentos. Essa fala também demonstra a preocupação dos profissionais que trabalham nessas escolas, que mesmo não sendo sujeitos do campo, reconhecem a importância da reforma agrária, como elemento de desenvolvimento territorial, nas áreas onde as escolas estão localizadas.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, 1996).

No artigo 23 podemos perceber a organização diversa do ciclo escolar e a menção a possibilidade de adequação do calendário escolar “às peculiaridades locais”.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

No artigo 26 percebemos que a organização do currículo escolar deve atender “uma parte diversificada”, valorizando as características regionais e locais, promovendo “o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

O artigo 28 deixa evidente a necessidade da oferta da educação básica para a população do campo, promovendo as adequações necessárias na organização escolar, e no tocante a conteúdo e metodologia.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), os problemas que atingem a educação como um todo afetam, também, fortemente, a educação rural, como a redução da obrigação do Estado com a universalização do ensino, a desarticulação entre os diferentes níveis de ensino, a formação em tempo reduzido de professores para o magistério da educação básica, entre outros. Com relação à educação rural, especificamente, o texto aprovado não traz inovações. Ele versa sobre as adaptações necessárias à adequação do ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região (VENDRAMINI, 2004, p.155 e 156).

Mostrando a narrativa de vida dos professores de Geografia no campo (Portugal, 2013) chama atenção para aspectos relacionados a formação de professores na LDB:

Assim, a Lei nº 9394/96 evidencia que pensar a formação transcende ao processo inicial e a problematização em torno dessa questão necessita ser feita no âmbito das instâncias formadoras e em seu *locus* de trabalho, onde essa formação ganha sentido – a escola (PORTUGAL, 2013, p.244).

Sobre essa questão a autora ainda vai dizer:

Contudo, esse discurso legal, ainda deixa a desejar na realidade, quando, não raro, vemos a formação docente, inicial e continuada, contrariando a lei. É notório que o texto da legislação que rege a educação nacional traz avanços sem precedentes no que concerne à discussão sobre a formação do professor para o exercício da profissão na Escola Básica, porém, nas licenciaturas, embora haja casos isolados de práticas pedagógicas desenvolvidas em consonância com os princípios legais, são inúmeros os problemas que circundam esse processo formativo do professor, desde o currículo que é de modelo cartesiano, falho, fragmentado e produz drásticas consequências à qualificação do professor (PORTUGAL, 2013, p.247).

A autora coloca que, apesar de estar na LDB, existem inúmeros problemas relacionadas a formação de professores, sendo necessário haver uma maior aproximação entre a universidade e as escolas da educação básica.

Sendo assim, vale reafirmar a importância de aproximar a universidade, espaço onde o conhecimento é produzido e autorizado socialmente e território da formação docente, da Escola Básica, contexto de atuação dos professores/formandos (PORTUGAL, 2013, p.248).

Essas críticas da autora, em relação à formação de professores são pertinentes, porque a personificação de um ensino voltado para a realidade da população que vive no campo só vai ser efetivado se essa preocupação estiver presente desde a formação dos professores.

Além da LDB, devemos considerar 03 marcos legais importantes na educação do campo no Brasil: Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; e o Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Considerada uma referência na legislação de educação do campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, “constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino da educação básica e profissional”.

Art. 1º “A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 2002).

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem

como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002).

O artigo 4º evidencia que a educação escolar ofertada nas escolas do campo deve estar articulada com o mundo do trabalho, buscando o desenvolvimento social e econômico de forma sustentável.

O Art. 5º afirma que as propostas pedagógicas, “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

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

O artigo 07 evidencia a possibilidade de “regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar”.

De acordo com Art. 9º: “As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente”.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do

campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

No artigo 13 podemos perceber a importância das diretrizes específicas para o campo, que devem estar presentes na formação dos professores, com propostas pedagógicas que respeitem a diversidade dos sujeitos do campo em diferentes faixas etárias, marcada pela diversidade cultural do campo onde as escolas estão inseridas.

Além das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), surgiu a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, “que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008)”.

Essas Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2008) vão ratificar a importância do cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002):

Art. 1º. A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º. A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º. A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º. A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º. A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º. Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008).

O artigo 1º detalha que a oferta da educação do campo é de responsabilidade de estados e municípios e “destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida”, detalhando os diferentes sujeitos que devem vivenciar a educação do campo.

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008).

No artigo 7º podemos perceber três vertentes principais. A primeira delas considera que o aluno deve receber as condições materiais adequadas ao processo de aprendizagem; a segunda que a organização das escolas do campo deve levar em conta as tradições e condições de vida da população local; e a terceira considera que os professores das escolas do campo devem receber com frequência formação pedagógica específica que contribua o desenvolvimento do trabalho docente de qualidade, atrelado as especificidades do campo.

Ainda de acordo com o artigo 9º: “A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002”.

Art. 11 O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (BRASIL, 2008).

Pela análise dos artigos 9º e 11º fica claro a necessidade da oferta de uma educação do campo de qualidade, proporcionada por esforços conjuntos dos entes federados, com ações articuladas coordenadas pelos municípios, por conhecerem melhor a realidade local.

Em 04 de novembro de 2010, foi aprovado o Decreto Nº 7.352, que “dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA” (BRASIL, 2010).

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Esse decreto, Nº 7.352/2010, objetivava ampliar a oferta de educação básica e superior às populações do campo, em regime de colaboração entre estados e municípios. De acordo com esse Decreto, população do campo e escola do campo são assim definidas:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Podemos dizer que em termos de legislação pertinente à educação do campo, o Brasil está bem avançado. Resta-nos saber se essa legislação está sendo implantada na prática, pelos estados e municípios, respeitando as especificidades locais onde as escolas estão inseridas. Não basta apenas criar os marcos legais, é preciso acompanhar sua efetivação na prática.

Sobre a concretização da educação do campo, queremos evidenciar:

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia

de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

Podemos citar como experiências em educação do campo, o PRONERA, coordenado pelo INCRA em parceria com IES, e as Escolas Itinerantes, organizadas pelo MST. Um dos desdobramentos do PRONERA foi o Projeto Pedagogia da Terra, que objetivava ofertar o Curso de Pedagogia para formar professores do campo. O programa Escola Ativa, criado pelo MEC, também pode ser inserido nesse contexto, tendo em vista que objetiva melhorar o desempenho escolar em turmas multisseriadas das escolas do campo.

(...), a educação escolar aparece nos discursos, documentos, artigos e declarações dos mais variados atores, como fator importante para se garantir a viabilidade de um programa de reforma agrária, qualquer que seja seu conteúdo (AZEVEDO, 2012, p.18).

Precisamos refletir com clareza se a educação do campo no Brasil está sendo levada em conta nas escolas dos assentamentos rurais localizadas nos mais diferentes rincões do país. Pois de acordo com Vendramini (2007, p.129): “A educação do campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo”.

Podemos considerar que somente a partir de meados da década de 1990 surge de fato, ações voltadas para consolidação da utilização do termo educação do campo, sobretudo a partir de 1998, quando foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, a princípio encabeçada por movimentos sociais, que pressionaram o poder público a colocar na pauta de sua agenda e criar políticas educacionais específicas para e no campo.

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis (CALDART, 2012, p. 264).

Fazendo um resgate histórico sobre o surgimento da luta pela educação do campo, Vendramini (2007) destaca a importância da realização de inúmeras conferências estaduais e nacionais, organizada por movimentos sociais e entidades nacionais e internacionais, com o propósito de construir um projeto popular de educação do campo, com uma noção mais ampla de desenvolvimento para o campo. Neste sentido

(...) sendo a primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2007, p.123).

Observamos que a educação do campo foi incorporada e/ou valorizada na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos (VENDRAMINI, 2007, p.123).

A realização daquela primeira conferência em 1998 foi importante para fortalecer o debate sobre a importância da educação do campo em âmbito nacional e fortalecer os movimentos sociais e entidades que defendiam a temática. Já em 2004 foi realizada a II conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, segundo Vendramini (2007, p.24) com o intuito de “efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente”.

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra - estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais (VENDRAMINI, 2007, p.129).

Sobre educação do campo, Fernandes e Molina (2004), vão afirmar:

O paradigma da Educação do Campo é fruto e semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e de culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.29).

Vejamos Caldart (2012), sobre especificidades da educação do campo:

A própria questão da especificidade depende da relação: temos afirmado que a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida. A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos. Todavia, seu horizonte não se fixa na particularidade, mas busca uma universalidade histórica socialmente possível (CALDART, 2012, p. 14).

As citações anteriores, vão esclarecer acerca das especificidades da educação do campo, justificando que ela não surgiu de um decreto governamental, mas sim do engajamento e organização coletiva dos movimentos sociais do campo e entidades da sociedade civil, que lutaram e pressionaram o Estado, que anteriormente utilizava a denominação educação rural, culminando na aprovação de Diretrizes, Decretos e Resoluções específicas sobre educação do campo.

Acerca das diferenças de concepção do termo educação rural e educação do campo, nos aportamos em autores como Fernandes e Molina (2004) e Caldart (2012). Vejamos a seguir, compreensão deles:

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.09).

Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a Educação Rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo

que os paradigmas projetam distintos territórios (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.10).

Em se tratando das diferenças entre educação rural e educação do campo, vejamos a afirmação de Caldart (2012, p.263):

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto.

A autora ainda chama nossa atenção para os conflitos de interesses em torno da educação rural e educação do campo. Vejamos a seguir:

A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre. Uma disputa que é de projeto societário e de projeto educativo (CALDART, 2012, p. 14).

Podemos citar as seguintes instituições envolvidas nesse processo de luta pela educação do campo: “O MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra; a CONTAG – Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura; a CPT – Comissão Pastoral da Terra; os CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância, entre outros” (MELO e SOUZA, 2013, p.181).

Estudos apontam a importância da educação do campo para o desenvolvimento no campo:

A educação do campo é um paradigma que vem ganhando espaço na sociedade atual, evidenciando a importância da educação como elemento para o desenvolvimento do campo. Visando atribuir um novo paradigma que contemple a realidade das escolas do campo, visto que, os movimentos sociais visam implementar processos de formação humana, baseado no trabalho e nas formas de produção sustentáveis atreladas a educação (LIMA, SILVA e SILVA, 2020, p.50).

A Legislação existente, vai estabelecer a educação do campo como Lei, deixando de ser apenas um direito do sujeito do campo, e passando a ser uma

obrigação do Estado – Nação, ofertar esta modalidade de ensino, articulada com a realidade do lugar onde a escola está inserida. Mas apesar da existência dessas diretrizes, a educação do campo ainda não foi efetivada como deveria.

Diante das reflexões apresentadas sobre educação do campo, nos questionamos qual o papel das escolas situadas nos assentamentos rurais? Será que essas escolas adotam a educação do campo como proposta pedagógica?

De acordo com Souza (2002, p.31) as principais características desse tipo de escola deve ser: “a) Está localizada num assentamento rural, composto por pessoas que passaram por um processo de luta pela terra; b) A presença do MST, através de alguns militantes, possui um acúmulo de experiências e propostas na área educacional”.

Quando se trata do ensino rural nos deparamos com questões relacionadas a inexistência de escolas e professores pouco capacitados para o ensino. Muitas das escolas são distantes das casas dos alunos; algumas classes funcionam no formato multisseriado; muitos professores não têm a formação superior; os conteúdos escolares são baseados nas propostas municipais ou estaduais de educação. Mais, especificamente, quando se trata da educação nas escolas existentes nos assentamentos rurais, nos deparamos com a luta pela construção da escola, pela permanência efetiva de um professor, por um conteúdo diferenciado, ou seja, vinculado ao contexto dos alunos; com a luta para que o professor da escola de assentamento tenha um conhecimento acerca do MST, que seja um professor do próprio MST ou, ainda, que tenha se formado em escolas que funcionam em parceria com o MST (SOUZA, 2002, p.24).

Na citação anterior a autora destaca que as poucas escolas existentes nos assentamentos rurais possuem dentre outras questões, professores que não foram preparados para o ensino do campo e que tiveram uma formação dissociada de movimentos sociais como o MST, havendo a necessidade de uma maior valorização dos professores que trabalham nessas escolas.

Sobre as dificuldades a serem superadas pela educação do campo:

Muitas são as dificuldades a serem superadas pela educação do campo, o acentuado processo de exclusão que os povos do campo sofreram ainda se reflete na contemporaneidade. Assim, a educação pensada pelos movimentos sociais visa para a comunidade uma conformidade e equilíbrio entre o espaço em que a escola está inserida, no caso a realidade agrária, e a própria conjuntura educacional (LIMA, SILVA e SILVA, 2020, p.51).

Os autores continuam dizendo que:

A escola vinculada e integrada ao cotidiano do aluno, caracteriza uma questão importante, que é a de proporcionar aos sujeitos do campo, autonomia e emancipação, podendo a partir disso corroborar para que haja uma formação educacional centrada no processo de reconhecimento e de construção de uma identidade que seja condizente com a realidade e meio que o cerca. Logo, o diálogo e de extrema importância nesse processo, pois a comunidade e a escola precisam estar próximas e intimamente correlacionadas (LIMA, SILVA e SILVA, 2020, p.51).

Mas é preciso considerar que nem todas as escolas localizadas no campo, no contexto da reforma agrária dos assentamentos rurais estão vinculadas a movimentos sociais colocados pela autora. E nesses casos, será que tem algum impacto no ensino das escolas?

Nessa perspectiva, iremos conhecer a seguir, um pouco mais das escolas localizadas nos assentamentos rurais de Mossoró, e seus sujeitos, como forma de pesquisar sobre como a temática reforma agrária é trabalhada nessas escolas, e em que medida se dá a vinculação do cotidiano da população assentada com o planejamento das ações escolares, refletindo sobre a efetivação da educação do/no campo.

4.2 “TODA ESCOLA É IMPORTANTE, AQUI NO ASSENTAMENTO RURAL, APESAR DE SER DIFÍCIL AS CONDIÇÕES, PODEMOS REALIZAR COISAS QUE ANTES NÃO TÍNHAMOS OPORTUNIDADE”

Os assentamentos rurais no Brasil são marcados por diversidade, em suas origens, trajetórias, atores, condições produtivas e formas de organização. Devem ser vistos como um espaço de vida, que necessita de infraestrutura básica para se desenvolver.

Cada assentamento traz, dentro de si, um turbilhão de pequenas boas histórias a serem sopradas pelos ventos que serpenteiam as estradas e “quebradas”, que as conduzam às cidades e a outros assentamentos, para se tornarem lendas nas bocas de caminantes (AZEVEDO, 2012, p.119).

A conquista do assentamento pode ser entendida como uma possibilidade de desenvolvido local, a partir da geração de novas demandas, como:

Assim sendo, constroem-se novos parâmetros para uma vida em conjunto. Nesse processo que se delimita a "região do assentamento". Portanto, o desempenho sócio-econômico de um assentamento e seu desdobramento no desenvolvimento local/regional deve levar em conta não só métodos econômicos, mas também aspectos como a trajetória de vida dos assentados e a forma de intervenção do poder público na definição dos projetos (STAEVIE, 2005, p.245 e 246).

A conquista da terra é o primeiro passo para o surgimento de novas lutas, que possibilitem produzir e viver naquele assentamento.

Viver num assentamento, um espaço conquistado, não significa o alcance da terra prometida e o sossego, pelo contrário, o assentamento é considerado um território de disputa, de enfrentamento, de conflitos tanto externos quanto internos, visto que o limite da luta não está na conquista da terra, mas na possibilidade de viver e produzir a existência. Numa sociedade em que prevalece a oposição de classes, em que a riqueza se produz com base na exploração do trabalho por parte de quem detém os meios de produção, o acesso à terra não configura o acesso aos meios de produção e, portanto, implica na contínua subordinação ao capital (VENDRAMINI, 2010, p.02 e 03).

Na citação acima, a autora destaca que a conquista do assentamento não significa “o alcance da terra prometida e o sossego”, isso quer dizer que a luta continua, dessa vez não mais a luta pela reforma agrária, mas luta pela conquista de condições de vida dignas num assentamento de reforma agrária, incluindo o acesso à educação como fator indispensável ao desenvolvimento local do assentamento.

Azevedo (2012, p.147) vai dizer que em muitos assentamentos “a primeira edificação de uso comum é a escola”, com “a preocupação inicial de assegurar as atividades escolares no próprio assentamento”.

“Pensar assentamentos como lugares únicos, distintos e com práticas diferenciadas, mas que contêm em si a totalidade. Não é um desconexo, mas a conexão entre uma realidade particular (recorte) e o todo no qual se insere (SOUZA, 2009, p.176)”.

(...), compreende-se que os assentamentos são a materialização das lutas pela posse da terra, que se processa a partir da organização dos

movimentos sociais e, posteriormente, de sua materialidade, expressa com ideais e propósitos definidos, permeados de relações de poder. A partir da posse da terra, as famílias adquirem novas orientações em suas práticas diárias, de trabalho, de relações internas e de relações externas, ocasionando o que se considera como a “reorganização do espaço rural” em escala local (SOUZA, 2009, p.176 e 177).

Enquanto política pública a reforma agrária está presente em todo território brasileiro e conseqüentemente essa política tem seus reflexos no Rio Grande do Norte e em Mossoró. Dessa forma, nos interessa saber dos profissionais das escolas, sobre **o que significava para eles um assentamento rural** (quadro 11).

Quadro 11 – Entendimento dos Profissionais sobre o Conceito de Assentamento Rural

P	RESPOSTA DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS
P1	Traz mais oportunidades para as famílias carentes, que estão fora do contexto social vigente. Dando oportunidades de uma vida mais digna, tornando-se donos da produção.
P2	Locação de pessoas no campo.
P3	É a instalação de novas propriedades agrícolas, objetivando uma distribuição de terras para trabalhadores rurais sem terra.
P4	Assentados rurais são aqueles trabalhadores rurais que receberam um pedaço de terra do governo, para nela morar e cultivá-las, em alguns casos recebem o título da terra.
P5	Grupo de famílias que habitam uma área não – urbana de forma não autorizada.
P6	É a criação de novos espaços de moradia e produção agrícola e pecuária, por meio de estruturas governamentais para o uso das propriedades rurais.
P7	É qualquer assentamento nas áreas definidas como rurais, porém é um escritório governamental.
P8	Aglomerção de revolucionários “sem teto” que buscam igualdade ou pelo menos o suficiente para subsistência, contemplados com “brindes anuais”.
P10	Ramo da reforma agrária tendo como alvo a agricultura familiar.
P11	Comunidade localizada na zona rural, onde vivem diversas famílias, tendo como principais características econômicas a prática da agricultura.
P12	Localidade longe da zona urbana onde o homem do campo pode utilizar para agricultura familiar ou pecuária.
P13	Uma espécie de vida onde os assentados recebem um pedaço de terra para plantar e sobreviver da terra e criar animais.
P14	Novas moradias em produções agrícolas.

P15	É a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais.
P16	Um conjunto de reforma agrária.
P17	Espaço que já alcançou o processo de reforma agrária, o qual o agricultor tem direito a sua terra, casa, escola, entre outros benefícios como assistência técnica e de crédito (teoricamente). Em uma perspectiva pessoal, considero que ainda falta muito o auxílio do governo, principalmente no que tange à assistência técnica e fiscalização no cumprimento dos projetos direcionados aos assentados.
P18	São formas que os movimentos sociais e o governo encontram para redistribuição de terras.
P19	Criação de nova comunidade para produção agrícola formada por pequenos produtores.
P22	Área rural que concentra grande quantidade de áreas cultiváveis.
P23	Local onde residem as pessoas contempladas com a reforma agrária.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com profissionais das escolas em 2019.

Pela fala dos profissionais, no quadro 11, percebemos que a maioria tem uma noção de assentamento rural vinculada, em sua maioria a distribuição de terra e produção agrícola. Ressaltamos que a quase totalidade desses profissionais das escolas residem na cidade, como mostramos na introdução do trabalho, e não possuem vivência com os assentamentos rurais além da escola.

Precisamos estar atentos para essas e outras questões, pois:

Quando se pensa o campo apenas como espaço de produção econômica, a educação é concebida com base em referenciais urbano-industriais, priorizando somente os aspectos instrumentais e técnicos necessários à manipulação do trabalho agrícola, ou seja, despreza a reflexão dos sujeitos em torno de sua cidadania e de sua identidade sociocultural (MELO e SOUZA, 2013, p.180).

Além do pensamento de Souza (2002), tomamos de empréstimo o pensamento de Maia, Siqueira e Rozendo (2017) a partir de pesquisa realizada no assentamento Mulunguzinho, afirmando que o assentamento rural deve ir além de um local de produção agrícola, deve ser considerado como um *lócus de reprodução social*.

O Assentamento Mulunguzinho pode ser considerado como um *locus de reprodução social* que confere aos agricultores e agricultoras uma possibilidade de melhoria das condições de vida, assim como acesso às políticas públicas e, apropriar-se da sua condição política cidadã. Contudo, o Assentamento está igualmente inserido em um contexto socioambiental e econômico que demanda para essa região iniciativas de governança que venham romper com um histórico de medidas apenas compensatórias. Sobretudo, porque em suas falas as participantes da pesquisa evidenciam que conhecem a terra em que vivem e produzem. Nesse sentido, torna-se imperativo que para o espaço rural sejam propostas melhorias e soluções que digam respeito aos agricultores e agricultoras que habitam esse local (MAIA, SIQUEIRA E ROZENDO, 2017: p.20).

Na perspectiva destacada pelas autoras, de entender o assentamento como um *locus de reprodução social*, perguntamos aos profissionais **sobre o significado de trabalhar nas escolas localizadas nos assentamentos rurais, ressaltando os aspectos positivos e negativos delas** (quadro 12).

Quadro 12 – Significado de Trabalhar numa Escola de Assentamento Rural na Visão dos Profissionais

P	RESPOSTA DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS	
	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
P1	São os alunos, pois eles são mais tranquilos e menos agressivos.	É a dificuldade do transporte escolar, que na maioria das vezes está quebrado.
P2	Os alunos têm mais respeito pelo professor.	-
P3	O comportamento dos alunos em relação aos das escolas urbanas.	Falta de estrutura de transporte escolar e a falta de segurança nas escolas.
P4	Bom acesso a sua localização; não temos salas multisseriadas; boa infraestrutura.	A constante falta do transporte escolar, falta de recursos tecnológicos, quantidade de livros didáticos insuficientes.
P5	Vejo que tenho mais a atenção dos alunos e sinto que posso, de alguma forma, contribuir para sua progressão educacional.	-
P6	Professores e funcionários que se esforçam para cumprir o ano letivo.	Violência, falta de ônibus escolar, terceirização de serviços etc.

P7	São crianças mais tranquilas.	Dificuldade de transporte escolar.
P8	Os estudantes têm prazer nos estudos.	Falta de recursos para escola.
P9	O comportamento dos alunos e o empenho da equipe da escola.	Insegurança, assaltos, arrombamentos e problemas com transporte escolar.
P10	A simplicidade dos alunos e das pessoas da comunidade; O Impacto, proporcionalmente falando, que pode gerar nesse ambiente, no campo educacional.	Distância, estradas ruins, violência e assaltos.
P11	É muito bom trabalhar numa escola localizada na zona rural, pois o espaço é muito acolhedor. Tanto por parte da população que reside na localidade, como das pessoas que fazem parte do ambiente escolar.	São espaços que passam por muitas dificuldades, pois muitas vezes não são reconhecidos pelos diferentes gestores do poder público.
P12	São os mesmos nos dois tipos de escola, seja na zona urbana ou rural. Pois em Mossoró, grande parte dos alunos de escolas urbanas vieram de escolas de assentamentos.	-
P13	Encontramos um ambiente mais saudável, perto da natureza e uma clientela muita carente.	É a viagem que fazemos todos os dias, correndo vários riscos (já fomos assaltados várias vezes).
P18	Observo a contribuição que posso oferecer aos filhos ou aos assentados.	Dificuldades de estrutura encontrada nas realidades do campo e em especial da Escola, a falta de recursos para o desenvolvimento das atividades.
P19	Profissionais dedicados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Ambiente de trabalho prazeroso, todo espaço é limpo e arejado.	Por ser famílias que trabalham temporariamente nas firmas de melão há mudança de escola das crianças constantemente, afetando a aprendizagem deles.
P20	O fato de já conhecer a realidade dos alunos e ter um contato mais pessoal com eles; a curta distância da casa para o trabalho, entre outros.	Destaco a discriminação ainda existente em relação às escolas rurais, bem como as poucas políticas públicas e investimentos.

P21	Me sinto privilegiada por trabalhar na zona rural. A clientela é tranquila (aluno), presença da família e envolvimento dos alunos.	A localização dificulta muita coisa, como por exemplo trazer palestrantes para escola.
P22	Os alunos têm um maior grau de pertencimento a comunidade.	Dificuldade de acesso a alguns equipamentos, bens que só tem na cidade.
P23	Equipe mais integrada, menos violência, maior desejo de mudar a realidade.	Pessoal da comunidade tem pouco entendimento das leis em geral e não dão o devido valor a educação.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo com profissionais das escolas em 2019.

Pelas respostas elencadas no quadro 12, podemos afirmar que, apesar dos problemas existentes nessas escolas, os profissionais entrevistados gostam de trabalhar nas mesmas, destacando aspectos como *“são crianças mais tranquilas”*, devido a boa convivência entre professores x alunos.

Como podemos observar nas citações a seguir, carregadas de simbolismos e lembranças:

Gosto bastante de trabalhar numa escola de zona rural, pois quem viveu a realidade deles, juntamente com nossos pais fica bem mais fácil interagir com as comunidades. Os alunos respeitam mais os professores e se esforçam em aprender. Pesquisamos elementos da comunidade para embasar nosso planejamento e obter êxito com nossos alunos de acordo com suas necessidades (P15, 2019).

Eu gosto muito de trabalhar aqui nessa escola e das pessoas da comunidade, porque fui muito bem recebida pela diretora da época, mesmo estando vindo de uma readaptação de função. Eles me respeitam bastante e tem aluno que chega até a me pedir a benção, me chamando de vovó. Os alunos da comunidade são muito tranquilos e as pessoas da comunidade nos apoiam bastante (P17, 2019).

Outro profissional aponta outros motivos diferentes dos anteriores. Sobre os aspectos positivos, P16 afirma o seguinte: *“A escola ser perto de casa e não precisar se deslocar para cidade para trabalhar”*. Neste caso trata-se de um profissional que reside na comunidade que a escola está localizada, sendo minoria entre os demais.

Destes profissionais que trabalham nas escolas pesquisadas, merece atenção especial os professores, por serem maioria entre os profissionais e por serem responsáveis principais pelo processo de ensino – aprendizagem na escola.

As dificuldades de trabalhar em escolas localizadas em assentamentos rurais são inúmeras, sobretudo para os professores, que moram nas cidades e tiveram sua formação voltada para o meio urbano, como bem esclarece. Em primeiro lugar, os professores são desafiados a trabalhar numa realidade que pouco conhecem, tendo em vista que os cursos de formação de professores, pouca ênfase atribuem à realidade rural (SOUZA, 2002, p.31).

Assim, podemos dizer que a *práxis* se manifesta no cotidiano das relações que são desenvolvidas na escola do assentamento rural. Não como mera prática, mas como atitude reflexiva e criativa das atitudes que permeiam o processo pedagógico (SOUZA, 2002, p. 33).

De forma geral, nos aspectos negativos foram citadas questões relacionadas ao transporte escolar, poucos recursos, estradas ruins, violência, dificuldade de acesso e deslocamento diário desses profissionais.

Situação análoga sofre os professores do assentamento Modelo II, no município de João Câmara/RN:

As questões salariais e os problemas de transporte para o assentamento são apenas os elementos mais pronunciados pelos professores, mas não encerra toda a problemática. Há de se articular as suas várias partes para um enquadramento adequado (AZEVEDO, 2012, p.153).

Em primeiro lugar, a falta de transporte para os professores se deslocarem ao assentamento é um problema real. Não há linhas regulares que possibilitem aos profissionais chegarem ao assentamento a tempo das aulas se iniciarem às sete horas da manhã. Ficam dependendo de um esquema de transporte irregular e ilegal que se alimenta dessa situação (AZEVEDO, 2012, p.153).

Sobre os aspectos negativos os profissionais afirmam que: “*Começa com os conteúdos que deveriam ser mais voltados para a realidade das comunidades rurais*” (P15); “*O ponto realmente negativo é a questão da distância e dificuldade no deslocamento*” (P17).

Os ônibus quebram com frequência e insegurança na comunidade. Não temos ronda policial em horários de aulas, porque a estrada está ruim e eles não vem devido o acesso muito ruim. Mas vai melhorar quando terminarem a pista de Serra do Mel e ajeitarem a estrada que vem para cá, quando terminar a pista lá e fizer um reparo na estrada dali para cá, o acesso para o Mulunguzinho vai ficar mais fácil (P16, 2019).

As dificuldades de deslocamento dos professores, foi ressaltada na pesquisa de Azevedo (2012), como um dos entraves que dificultou o acesso à escola dos filhos dos assentados do Assentamento Modelo em João Câmara/RN.

Naquele momento, a omissão da prefeitura em viabilizar um transporte para esses profissionais somava-se ao mecanismo perverso e discriminatório que fazia com que a gratificação pelo exercício de sala de aula dos professores que atuavam em escolas de comunidades rurais representasse, em termos financeiros, a metade do valor recebido pelos professores que atuavam em escolas localizadas na cidade (AZEVEDO, 2012, p.153).

Com isso tinha – se uma situação de baixa atratividade das escolas das comunidades rurais. De modo que a motivação primeira que dispôs aqueles professores a se deslocarem para a Agrovila Santa Luzia foi de ordem salarial/funcional: a complementação de sua carga horária básica, necessário a que não tivessem perdas salariais maiores (AZEVEDO, 2012, p.153).

Além das precárias condições de deslocamento, de casa até a escola, e do regime salarial dos professores descritos acima, outro problema que o autor evidencia se refere a inexistência de processos permanentes de formação pedagógica voltada para educação do campo.

Sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores nas escolas localizadas no campo, Souza (2002) exemplifica com a seguinte realidade:

Os professores das escolas de assentamentos rurais são oriundos das cidades, na maioria dos casos, e encontram-se em início de carreira. As aulas são atribuídas pela Secretaria de Educação Municipal através dos concursos municipais. Aos professores em início de carreira são destinadas as escolas mais distantes. Os professores das escolas rurais, muitas vezes, têm que viajar longas distâncias para chegar até a escola, assim como os alunos têm que caminhar alguns quilômetros de sua casa até a escola (SOUZA, 2002, p.31).

Para Souza (2002, p.27) “os professores apreendem um novo conhecimento – aquele advindo do contato com as histórias de vida dos alunos e seus familiares – ao mesmo tempo que reelaboram os conteúdos escolares”.

A Escola também foi percebida como um espaço de descobertas, desenvolvimento da criatividade e talentos, mas principalmente de interação entre diferenças de gênero, situação social, lugar de

moradia, gerações e entre posições sociais diferentes (professor/aluno) (PAULO, 2010, p.184).

Com essa visão, a autora mostra a importância da escola como um espaço de interação. Com o objetivo de responder essas e outras indagações, questionamos os profissionais sobre **qual a opinião deles acerca da importância das escolas do campo localizadas em assentamentos rurais** (quadro 13).

Quadro 13 – Importância das Escolas Localizadas em Assentamentos Rurais na Visão dos Profissionais

P	RESPOSTA DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS
P1	O acesso à escola é fundamental para o desenvolvimento desses indivíduos, para diminuir as desigualdades sociais.
P2	Para oferecer melhores condições na comunidade.
P3	É importante para manter os filhos dos moradores na própria comunidade
P4	É importante para fixar a comunidade rural às suas raízes culturais, familiares e sociais.
P5	Oportuniza o acesso a educação às famílias residentes.
P6	São muito importantes para a comunidade, pois as crianças e jovens podem estudar sem precisar se deslocar para a cidade.
P7	É importante para o desenvolvimento da comunidade.
P9	Possibilitar as crianças e jovens do assentamento estudar no seu lugar, contribuindo assim para o desenvolvimento da comunidade através da educação.
P10	De fundamental importância, devido aos problemas de deslocamentos.
P11	Muito importante. Pois as escolas localizadas em assentamentos rurais, muitas vezes são consideradas inferiores em relação aquelas que estão localizadas na zona urbana.
P12	Levar a educação a áreas menos favorecidas. A Escola é importante porque é uma forma dos alunos com menos condições financeiras chegarem às universidades.
P13	São muito importantes, pois em alguns assentamentos são o único meio de conseguir conhecimento. Ajudam no desenvolvimento do assentamento e de seus assentados.
P14	É importante para a consciência do pertencimento do lugar.

P15	Já tivemos dificuldades maiores na zona rural, não quer dizer que ainda não exista. As escolas têm um papel importante que o foco real é aprendizagem dos nossos alunos, como os diversos programas que eles participam junto com a equipe pedagógica.
P16	Eu acho muito importante a escola no campo, porque a gente vê hoje que não tem mais aquela história de dizer assim, há é da zona rural e não sabe de nada. Os alunos do campo hoje em dia não aprendem se eles não quiserem, porque não tem diferença nenhuma do ensino das escolas de Mossoró.
P17	É muito importante a existência de escolas no campo, e quando nós nos predispomos a trabalhar na zona rural, a gente aprende muito com eles. Em todos os momentos da história da humanidade a educação sempre esteve presente. Então ela também é importante existir nas escolas da zona rural. Porque assim, todo pai de família quando é assentado, ele vem pra cá e traz sua família, muitas vezes são crianças que crescem e formam também seu espaço na zona rural.
P18	As escolas dos assentamentos necessitam que suas histórias e personagens sejam contados na contextualização dos conteúdos, pois os seres humanos dos assentamentos merecem estudar onde moram.
P19	Favorece educação de qualidade, facilitando a permanência do aluno na sala de aula, sem transtorno de deslocamento.
P20	Trabalhar com conceitos e vivências que fazem parte da realidade dos discentes, priorizando temas relacionados ao contexto da reforma agrária e a coletividade, sempre respeitando e dialogando com a questão científica e com a BNCC.
P21	Respeito à dignidade do homem do campo, que tem a oportunidade de estudar sem sair do lugar que reside.
P22	Dá uma oportunidade de discutir um currículo voltado para o público assentado.
P23	Muito importante, pois garante aos alunos seus direitos com maior facilidade de acesso.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com profissionais das escolas em 2019.

Pelas respostas do quadro 13, podemos dizer que os profissionais reconhecem a importância do acesso à educação como um direito dos sujeitos do campo. Consideram que as escolas desempenham um papel importante para o desenvolvimento local da comunidade, garantindo aos alunos o direito de estudar onde moram, evitando maiores transtornos no deslocamento.

Consideramos que as escolas localizadas nos assentamentos rurais, precisam ir além, desenvolvendo uma educação contextualizada com a realidade em que está inserida. Para tanto, os gestores públicos, precisam oportunizar nessas escolas, o desenvolvimento da educação do e no campo articulada a realidade da comunidade onde a escola está inserida.

Realizando pesquisa em escolas de assentamentos rurais no RN, Azevedo (2012) constatou que sobre a matriz pedagógica é descontextualizada:

(...), uma matriz pedagógica que separa o universo escolar das práticas sociais dos sujeitos, estabelecendo um distanciamento entre as atividades de ensino-aprendizagem e a reflexão crítica do cotidiano das comunidades onde os projetos são executados. Divorciados um do outro, os problemas socioeconômicos e culturais das comunidades minam a eficácia da ação educativa e está, alheia a esse contexto, torna-se árida, incapaz de entranhar-se nos processos de resolução dos problemas que afligem os homens e mulheres dessas comunidades. Não realiza assim a promessa libertadora que, no fundo, alimenta corações e mentes generosos de educadores e educadoras (AZEVEDO, 2012, p.11).

O autor conclui em sua pesquisa que a utilização de currículos descontextualizados não são o único problema enfrentado pelas escolas do campo. Afirma também que esse modelo de ensino não é exclusivo da realidade que ele pesquisou no assentamento Modelo em João Câmara/RN, muitas outras escolas do campo também apresentam essa dificuldade de relacionar os conteúdos com a reforma agrária.

Mas essas dificuldades não são produtos exclusivos dos sujeitos da Agrovila Santa Luzia. Refletem, pelo contrário, os dilemas, as dificuldades e as fragilidades que permeiam o processo mais amplo de implementação de um programa de reforma agrária no Brasil, a constituição dos sujeitos desse processo, bem como as políticas públicas de educação das populações do campo, historicamente sedimentadas no país (AZEVEDO, 2012, p.160).

Expondo pesquisa sobre assentamentos de reforma agrária no semiárido do Piauí, da identidade aos espaços da natureza, em 02 assentamentos do município de São João do Piauí, Silva (2014) reconhece a importância dessa contextualização nas escolas do campo,

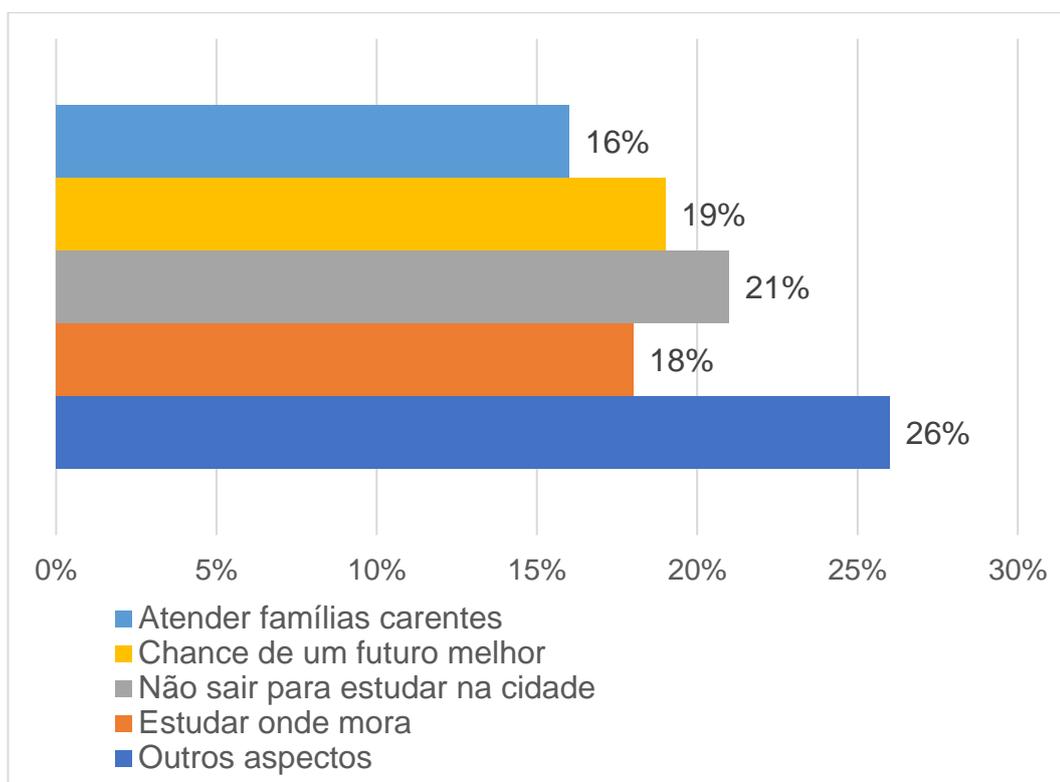
para assegurar que haja escolas de qualidade e em condições adequadas nos assentamentos; que os princípios, forma e jeito da educação do campo sejam respeitados e consolidados como política de educação; prioridade ao trabalho de assentados nas escolas de assentamentos; formação do ensino infantil ao superior garantidos ao povo camponês (SILVA, 2014, p74).

Além da opinião dos profissionais, nos interessa também saber a opinião dos alunos. Então perguntamos aos mesmos, sobre a opinião deles acerca da **importância das escolas do campo localizadas em assentamentos rurais.**

A maioria deles, cerca de 87% dos entrevistados, afirmaram ser muito importante a existência de escolas no campo, localizadas em assentamentos rurais. Cerca de 6% dos alunos deixaram a questão em branco e 7% apontou ser pouco importante, mas não quiseram justificar a resposta.

Desse percentual de 87% dos alunos que consideram ser muito importante a existência de escolas em assentamentos rurais, organizamos as respostas em categorias, sendo que as mais citadas foram os seguintes (gráfico 1):

Gráfico 1 – Importância das Escolas Localizadas em Assentamentos Rurais na Visão dos Alunos



FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

A análise do gráfico 1, revela que as escolas têm um significado importante para os alunos, já que 21% dos alunos afirmam que a importância da escola está no fato de “não sair para estudar na cidade”; 19% apontam que a escola vai contribuir para o jovem ter a “chance de um futuro melhor”; 18% entendem que a importância dá por “estudar onde mora”; e 16% afirmam que a importância das escolas está em “atender famílias carentes”. Cerca de 26% citaram outros aspectos não relacionados aos que já foram elencados.

A seguir apresentamos algumas falas dos sujeitos que expressam as principais justificativas dos alunos.

É importante porque se não tivesse escolas na zona rural como os pais das crianças iam levar as crianças para longe (A59);

Estudar no lugar que moramos (A28);

Para nós não precisar ir para Escola da cidade, gastando o dinheiro que não temos (A06);

Facilita para os pais e para os alunos não precisar viajar todo dia para Mossoró, pois seria muito perigoso (A31);

Para que os jovens da zona rural possam ter um futuro melhor (A51);

Porque existem famílias que não teria condições para levar os filhos para Escolas de outro lugar (A16);

Porque tem famílias que não tem condições na cidade, não tem onde morar e vem para cá (A47);

Porque já é muito difícil morar num lugar assim, e com o estudo podemos melhorar o jeito como vivemos (A25);

Para que haja aprendizagem para as pessoas que moram longe das cidades (A83);

Como todo ser humano, as pessoas dos assentamentos devem ter a oportunidade de alcançar seus sonhos. E estudar numa Escola de assentamento, é a mesma coisa que estudar numa Escola da cidade, temos os mesmos direitos que os alunos de lá (A85);

As justificativas elencadas pelos alunos, nas falas acima, reforçam a importância da existência de escolas localizadas no campo, especialmente em áreas de assentamentos rurais. Para os alunos, é importante estudar no lugar onde mora, e não ter que se deslocar para a cidade.

Considerando que é no cotidiano da própria vivência que as coisas vão acontecendo, vai se configurando o espaço, e dando feição ao lugar. Um lugar que é um espaço vivido, de experiências sempre renovadas, o que permite que se considere o passado e se vislumbre o futuro. A compreensão disto necessariamente resgata os sentimentos de identidade e pertencimento (CALLAI, 2004, p.02).

A fala do A85 expressa o desejo do jovem do assentamento de “*alcançar seus sonhos*”, pois os alunos enxergam na escola a “chance de um futuro melhor”. Nesse contexto o acesso à escola e uma educação se coloca como instrumento transformador da realidade precária em que estão inseridos, como aponta a autora a seguir:

(...) a Escola também pode ser vista como o espaço da **construção de sonhos**, grifo nosso, (de fazer uma faculdade, de se formar em determinada profissão e desenvolver determinado talento) que pode ser limitados pelas diferenças de possibilidades existentes entre o rural e o urbano, mesmo em um pequeno município. (...) O sítio é o espaço da falta de saneamento, de estradas precárias, de dificuldade de transporte, de falta de oportunidade de estudos, trabalho e lazer “o que dificulta a realização dos nossos sonhos” (fala obtida no grupo focal) (PAULO, 2010, p.191).

Além daquelas justificativas elencadas anteriormente, cerca de 26% dos alunos afirmaram que a importância das escolas nos assentamentos rurais se dá por outros aspectos como: “*porque estudar na zona rural é mais tranquilo*” (A10); “*Para levar o conhecimento para as áreas rurais, porque é importante o jovem estudar e se formar*” (A32); “*Para que as pessoas que saem da cidade para zona rural também possam estudar*” (A73).

O papel desempenhado pelas escolas localizadas no campo, vai além da simples transmissão de conteúdo, pois de maneira geral, as escolas desempenham um papel importante na construção da cidadania.

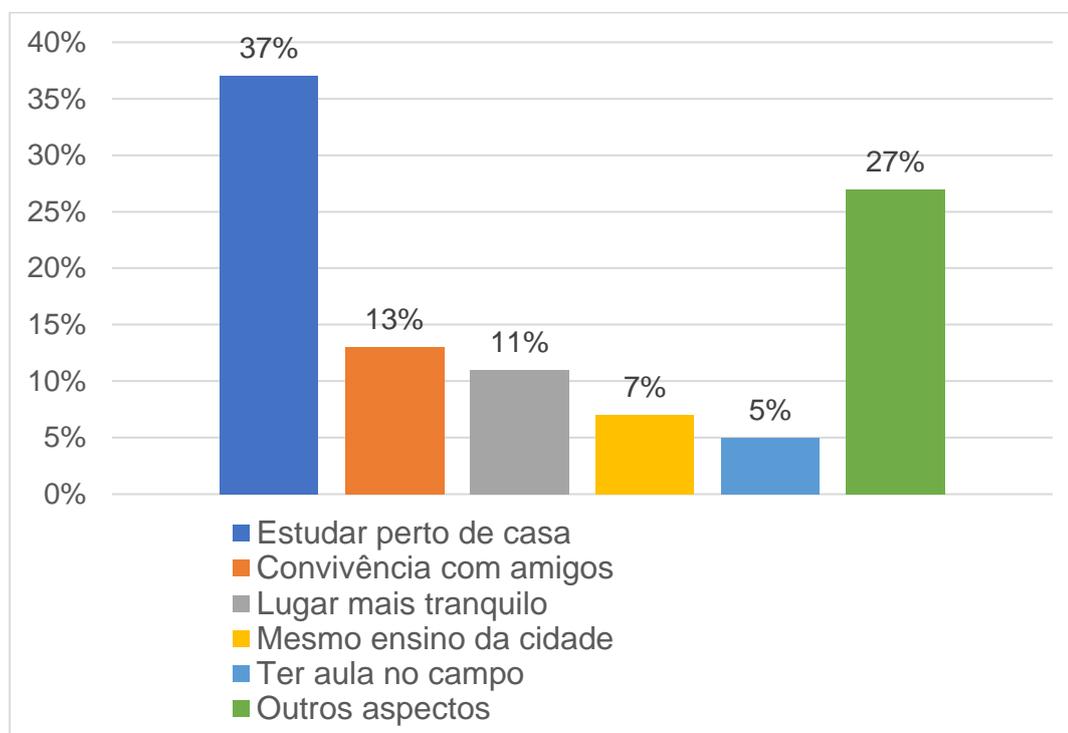
(...) acrescenta-se, contudo, além do conhecimento, o papel da escola na construção de valores morais, éticos, estéticos, de respeito,

convívio, diálogo. Essas ações possibilitam uma educação na contramão dos pressupostos do capital, no qual a transformação social e a emancipação são suas palavras-chave (DEON e CALLAI, 2018, p.287).

Perguntamos aos alunos **o que significava para eles estudar numa escola de assentamento rural, citando aspectos positivos e negativos**. Cerca de 51% dos alunos apontaram os aspectos positivos de estudar numa escola localizada num assentamento rural e 45% dos alunos apontaram os aspectos negativos. Cerca de 4% dos alunos deixaram a questão em branco.

Dos alunos que apresentaram os aspectos positivos (gráfico 2), foram elencados como argumentos: “estudar perto de casa” por 37% dos alunos; “convivência com amigos” por 13%; “lugar mais tranquilo” por 11% dos alunos; “mesmo ensino da cidade” por 7% dos alunos; “temos aula no campo” por 5% dos alunos e 27% citaram outros aspectos.

Gráfico 2 – Aspectos Positivos de Estudar numa Escola Localizada em Assentamento Rural na Visão dos Alunos



FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

A seguir mostraremos algumas falas dos alunos, que expressam aspectos positivos de estudar nessas escolas:

Porque é perto de casa (A04);

Fica perto da minha casa, e eu gosto de estudar aqui (A69);

Ser um lugar com vários amigos (A23);

É um lugar pequeno em que todos se conhecem (A76);

É muito mais calma e bem menos perigosa que na cidade (A01);

Não é muito movimentado, dá para se concentrar mais um pouco com relação as Escolas das cidades (A53);

Tem o mesmo ensino de uma Escola na cidade (A52);

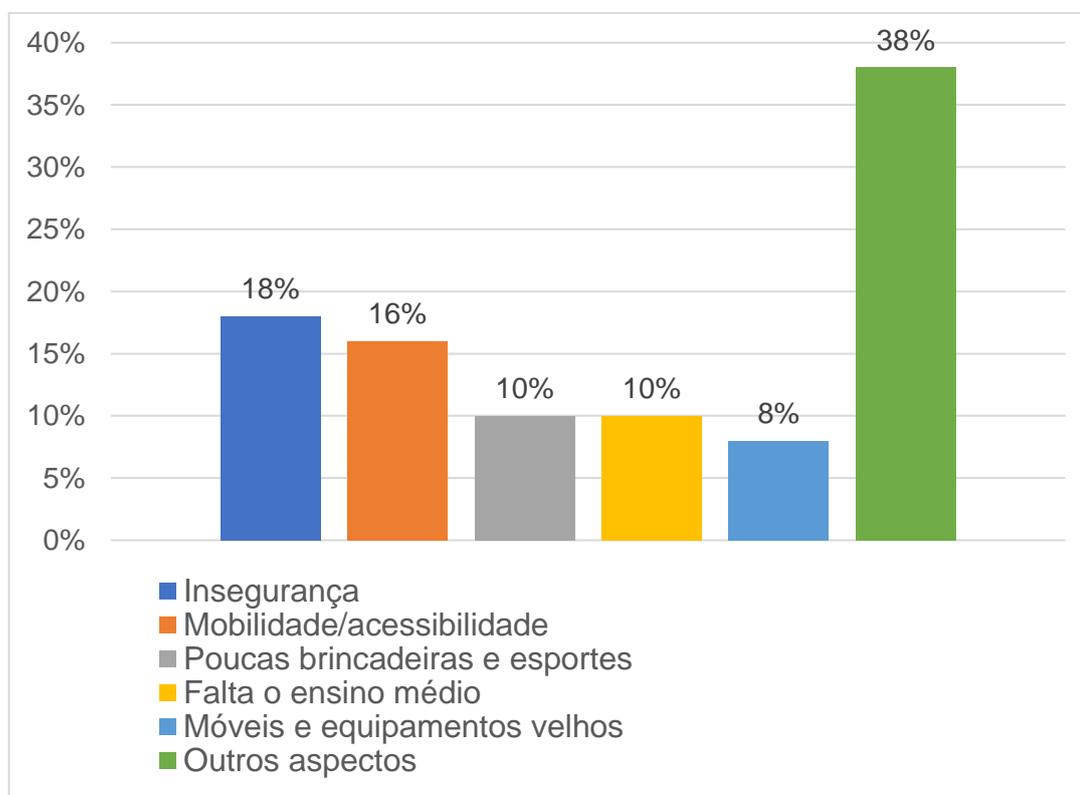
Não tem bullying na Escola do assentamento (A47);

Toda Escola é importante, aqui no assentamento rural, apesar de ser difícil as condições, podemos realizar coisas que antes não tínhamos oportunidade (A14):

Além das justificativas elencadas, cerca de 27% dos alunos, destacaram outros aspectos positivos, das escolas nos assentamentos rurais como por exemplo: “*ter jovens calmos e professores legais*” (A34); “*não precisar pagar a Escola*” (A10); “*ter mais esperança no futuro com a Escola*” (A61).

Sobre os aspectos negativos (gráfico 3) que os alunos destacaram, as principais categorias apontadas foram as seguintes: 18% dos alunos citaram a questão da insegurança relacionada aos assaltos e arrombamentos, ocorridos dentro da escola; 16% citaram problemas relacionados a mobilidade/acessibilidade do transporte escolar; 10% citou que a escola tem poucas brincadeiras e esportes durante as aulas, necessitando de mais atividades lúdicas; 8% dos alunos aponta que a escola tem móveis e equipamentos velhos, demonstrando como exemplo os ventiladores quebrados dentro da sala, e 38% citou outros aspectos.

Gráfico 3 – Aspectos Negativos de Estudar numa Escola Localizada em Assentamento Rural na Visão dos Alunos



FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

Dentre as justificativas apontadas pelos alunos, nos chamou atenção o percentual de 10% dos entrevistados, colocando que o principal aspecto negativo da escola é a falta do ensino médio. Isso demonstra um forte laço de identidade da escola com esse grupo de alunos, tendo em vista que gostariam de dar continuidade aos estudos, na escola onde já estão matriculados.

A seguir, algumas falas dos alunos que apontam os principais aspectos negativos de estudar em escolas localizadas em assentamentos:

A Escola é muito isolada e já foi assaltada diversas vezes (A05);

A Escola tem pouca estrutura e falta transporte escolar (A60);

Depender do ônibus escolar, colocando a vida em risco (A26);

Falta de segurança, muitos atos de vandalismos na escola e na comunidade (A28);

Precisa ter mais brincadeiras e uma pracinha (A40);

Não tem uma quadra de futebol para os esportes (A67);

Deveria ter 1º, 2º e 3º anos do ensino médio pra gente continuar os estudos (A49);

Nas escolas dos assentamentos não tem o ensino médio. Quando a gente termina os estudos tem que ir para cidade se quiser ter mais oportunidades (A65);

Em algumas salas os ventiladores estão quebrados e não tem uma cantina pra merendar (A66);

A estrutura poderia ser melhor, nossa sala tem ventiladores quebrados a muito tempo (A62);

Além dessas justificativas elencadas, cerca de 38% dos alunos justificaram outros aspectos negativos das escolas como por exemplo: “*A Escola não tem uma pracinha*” (A02); “*O ensino não é dos melhores*” (A04); “*No campo temos poucas oportunidades*” (A68).

Nos itens anteriores analisamos sobre a importância das escolas nos assentamentos rurais para os profissionais e alunos. Mas também nos interessa saber qual a importância da escola para a comunidade onde ela está inserida. Nesse contexto, indagamos aos profissionais **como a escola é vista pelas pessoas da comunidade** (quadro 14).

As respostas foram organizadas em 03 grupos. O primeiro grupo contempla os profissionais que percebem que a escola não é tão importante para a comunidade num total de 03 profissionais; o segundo grupo contempla os profissionais que percebem a valorização parcial da escola pela comunidade, mas sente a necessidade de um envolvimento maior da família, para além dos eventos, num total de 04 profissionais.

O terceiro grupo que contempla os profissionais que reconhecem a escola como sendo um espaço importante para a comunidade, totalizando a maioria das respostas, num total de 16 profissionais. Dessa forma, podemos inferir que a maioria dos profissionais reconhecem que a comunidade valoriza o espaço escolar de forma positiva.

Quadro 14 – Opinião dos Profissionais sobre a Valorização da Escola pela Comunidade

Nº	RESPOSTA DOS PROFISSIONAIS
VALORIZAÇÃO BAIXA DA ESCOLA PELA COMUNIDADE	
P6	A Escola não é benquista da comunidade. A importância da mesma se resume a ser um espaço de ensino aprendizagem.
P12	Alguns veem a escola apenas como um local onde deixam seus filhos para serem cuidados.
P22	Infelizmente a nossa escola não é dada a importância que ela merece, visto que é grande o número de transferências expedidas, principalmente para o Ceará. Lembrando que a comunidade faz divisa RN/CE.
VALORIZAÇÃO PARCIAL DA ESCOLA PELA COMUNIDADE	
P8	Distante das vilas, mas de fácil acesso, com locomoção de transporte.
P23	As pessoas sabem da importância, mas não cultivam a aprendizagem escolar, valendo mais para eles o trabalho, pois este rende lucro imediato.
P17	As famílias da comunidade têm muito respeito pela Escola e sempre participam dos eventos que realizamos aqui, principalmente as mães. Mas eu sinto uma certa dificuldade em trazer as famílias para a Escola com uma frequência maior, porque alegam sempre que estão trabalhando. São poucas as famílias que estão direto na escola, procurando saber sobre a aprendizagem dos seus filhos.
VALORIZAÇÃO INTENSA DA ESCOLA PELA COMUNIDADE	
P1	Para os moradores a escola é de grande importância na vida deles, pois é lá que eles depositam esperança de um futuro melhor para seus filhos.
P2	Vê com bons olhos, importante para o desenvolvimento da comunidade.
P3	Eles veem a Escola como muito importante para a comunidade, pois é na escola que as pessoas depositam a esperança de um futuro melhor para seus filhos.
P4	Veem a Escola como uma instituição indispensável à comunidade e, nela buscam não somente os conteúdos para seus filhos, mas a formação do caráter, valores e princípios morais, que irão utilizar futuramente.
P5	Eu sinto que eles veem de forma positiva, pois sempre comparecem a reuniões e eventos promovidos pela escola.

P7	As pessoas veem na esperança para um futuro melhor para os seus filhos.
P10	A Escola é o principal ponto de apoio ao assentamento, em todas as áreas. A Escola tem a função integradora e orientadora em um sentido amplo.
P11	As pessoas veem como um espaço de aprendizagem muito importante, principalmente por que as vezes muitas famílias não têm condições de levar seus filhos para estudar na zona urbana.
P13	As pessoas da comunidade veem a Escola com bons olhos e até, com um certo orgulho, pois sabem que é muito importante para o futuro dos seus filhos e do assentamento.
P14	Veem com muita importância para a comunidade, principalmente porque não precisam se deslocarem à cidade para estudar, é mais cômodo.
P15	Tem uma grande representatividade e importância para todos eles, em vários aspectos como social e familiar. Pois recebem seus filhos e das comunidades vizinhas.
P18	Como uma conquista, a Escola para o assentamento é a libertação e a soberania educacional. Os filhos dos assentados estudam do lado de casa. Por isso tem muita importância para os filhos e outros membros da família.
P19	A Escola tem um papel relevante na comunidade e as pessoas veem na escola um futuro promissor para seus filhos, e são convictos que através da educação possam contribuir com a sociedade.
P20	Como uma grande conquista e sentimento de pertencimento. Para a comunidade, torna-se essencial, pois evita o deslocamento dos alunos para a cidade e evita de tirá-los do seu convívio social.
P21	Muito boa nossa relação família x escola. Os pais estão sempre presentes e são muito parceiros da escola.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com profissionais das escolas em 2019.

Entre os profissionais que percebem uma baixa valorização da escola pela comunidade, prevalece a ideia de que a escola se resume a um espaço de aprendizagem “*para deixar o filho ser cuidado*”.

Entre aqueles que reconhecem uma valorização parcial da escola pela comunidade escolar fica evidente a preocupação dos profissionais para que as famílias participem mais da vida escolar dos seus filhos, para além dos eventos escolares. O trabalho é utilizado como justificativa pela falta de tempo de ir até a escola acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos filhos.

Entre aqueles que reconhecem uma valorização intensa da escola pela comunidade escolar ficou evidenciado o espaço escolar como sendo um local de representatividade e socialização das famílias, como esperança de um futuro melhor para seus filhos.

Dessa forma podemos dizer que as comunidades possuem significativa identidade com o ambiente escolar, pois pela descrição podemos inferir que o espaço escolar é visto também como um espaço da comunidade.

A escola é vista pela comunidade como uma conquista ou como um ponto de apoio, que desempenha a função de integradora e orientadora dos jovens. Os profissionais se sentem acolhidos e valorizados, são conscientes da importância do seu trabalho para o desenvolvimento da comunidade.

Para nós da comunidade a Escola é vista como um ponto muito importante para o assentamento. A nosso ver é uma das coisas mais importantes desse assentamento é essa escola. Porque é o foco de tudo mesmo. Apesar da gente ter dificuldade de colocar na mente dos alunos que a Escola é importante e necessária. E por isso deve ser bem cuidada e zelada, e preservá-la em pé, porque essa escola é o futuro desse assentamento. Me pergunto onde estariam esses jovens e crianças nessa hora, se não existisse essa Escola...talvez estivessem na roça ou numa escola mais longe daqui (P16, 2019).

A personificação da valorização da escola no assentamento está representada no depoimento acima, carregado de identidade e pertencimento. Ressaltamos que P16, além de funcionária da escola é moradora do assentamento e tem filhos que estudam na escola.

No que tange a importância da escola para o assentamento, relacionamos com trabalho desenvolvido por Martins (2003), estudo comparativo realizado com 05 assentamentos rurais no Brasil, realizado por diversos autores, nas diferentes regiões do Brasil, destacando o assentado como sujeito social da reforma agrária.

A escola aparece entre outros indicadores subjetivos de realização social, de “conforto”. A medida dessa realização é o percurso pleno de toda a trajetória social possível, até a universidade. Portanto, um amplo alargamento da concepção de escola e uma ampla indicação de que a escolarização a meio caminho representa um “aquém”, uma insuficiência de realização (MARTINS, 2003, p.32 e 33).

A preocupação com uma escola que impeça as separações de pais e filhos, que assegure a contínua reconexão entre o mundo dos pais e o mundo dos filhos, fica clara na proposta de uma assentada desse

mesmo assentamento de Goiás. Ela pede, muito sensatamente, uma escola de agricultura familiar. Portanto, uma modernização da escola conhecida e uma inserção da escola no mundo dos assentados e dos que se devotam à economia da família (MARTINS, 2003, p. 33).

A partir da interpretação dos sujeitos da pesquisa, o autor vai concluir, dentre outros aspectos, que a escola aparece para os assentados, como “indicador subjetivo de realização social”, mas desejam que a escola consiga fazer “uma inserção no mundo dos assentados”, ou seja, os assentados desejam uma escola mais voltada para a realidade em que está inserida.

4.3 “NA ESCOLA DE LÁ O ENSINO É MELHOR” E “NA ESCOLA DAQUI OS ALUNOS SÃO MAIS COMPORTADOS”

“É preciso superar as discrepâncias entre as políticas educacionais do campo e da cidade, porque muitas vezes são destinadas às populações do campo apenas como políticas compensatórias” (SANTOS, 2012, p.118).

Perguntamos aos profissionais **sobre o suporte que o Poder Público dá para o funcionamento adequado das escolas do campo** (quadro 15). E se existem diferenças em relação às escolas localizadas na cidade.

Organizamos as respostas em 03 grandes grupos; daqueles profissionais que acreditam que as escolas do campo recebem o suporte necessário e são tratadas da mesma forma das escolas da cidade; daqueles profissionais que acreditam que o poder público dá o suporte necessário, mas não tem o olhar específico para as escolas do campo; e daqueles profissionais que expressam o oposto do primeiro grupo, de que as escolas do campo não recebem o suporte que deveria e que são tratadas de forma diferente das escolas localizadas na cidade.

Quadro 15 – Opinião dos Profissionais sobre o suporte do Poder Público para as Escolas dos Assentamentos

P	RESPOSTAS DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS
VISÃO QUE AS ESCOLAS RECEBEM O SUPORTE NECESSÁRIO	
P02	A secretaria faz algumas visitas à Escola de vez em quando para acompanhamento de atividades. Falaram que tem algumas especificidades da zona rural que devemos levar em conta no planejamento.
P08	Na época da Feira de Ciências geralmente o técnico da Secretaria vem sempre acompanhado por alunos da UFERSA, que dão palestra na escola de como fazer uma feira de ciências, e de como os professores devem orientar nossos alunos com tempestade de ideias pra sair o projeto.
P17	Através de formações que recebemos com a coordenação técnica da Secretaria, que reúne os supervisores de acordo com o setor de atuação nas escolas. Já houve um projeto chamado “Escola da terra”, que era destinado aos professores do 4º e 5º ano, no qual os professores passaram por uma formação e receberam orientações. Agora com relação as séries finais eu não tenho conhecimento de alguma formação específica para os professores.
VISÃO QUE ESCOLAS RECEBEM O SUPORTE PARCIAL NECESSÁRIO	
P04	Ainda falta prioridade com o ensino público básico por parte do poder público no campo e na cidade. Infelizmente, a educação de qualidade ainda parece longe de fazer parte de suas prioridades.
P06	Dá suporte, mas não com a mesma importância das escolas urbanas.
P09	A gente tem os setores na Secretaria, tem o setor de educação infantil, que dá apoio as turmas do funcionamento do segmento da educação infantil. Temos o setor dos anos iniciais que também dá esse apoio pedagógico as turmas. Mas um setor específico só para as escolas do campo não tem. Por exemplo, o setor de anos finais no geral, tanto faz zona urbana como zona rural.
P13	Assim como na cidade, o suporte é insuficiente para um funcionamento pleno da escola.
P20	O suporte tem, mas o olhar específico no que tange a escola do campo, acredito que deixa a desejar. A diferença em comparação com a escola da cidade está na própria localização, já que no meio urbano existe uma maior facilidade tecnológica (computador e internet) e cultural (bibliotecas e museus).
P21	A Secretaria dá o suporte apenas com os profissionais (professores e funcionários). Mas projetos específicos para as escolas do campo eu não tenho conhecimento.

VISÃO QUE AS ESCOLAS NÃO RECEBEM O SUPORTE NECESSÁRIO	
P01	Nem sempre. Pois o poder público se preocupa mais com as escolas de grande porte em Mossoró.
P05	Vejo que não. Principalmente quanto a preservação estrutural e segurança.
P07	A Secretaria devia dar mais atenção as escolas do campo.
P10	Não temos os mesmos investimentos e acompanhamentos que têm as escolas da zona urbana. Cito como exemplo a presença de membros da Secretaria de Educação que deveria ser mais constante na Escola.
P11	Existe algumas desigualdades e problemas que são enfrentados constantemente, como por exemplo o transporte para os alunos, onde muitas vezes quebra e demora vários dias para ser consertado.
P12	As escolas da zona urbana são melhor favorecidas em vários aspectos, inclusive no incentivo cultural.
P14	O poder público ainda é muito omissos em relação ao funcionamento da escola, pois temos muitas necessidades ainda para serem supridas.
P16	São muitas diferenças em relação as escolas da cidade, porque a nossa realidade é diferente e as dificuldades são maiores em vários sentidos.
P18	O poder público deixa as escolas do campo em total abandono.
P22	Em geral as escolas localizadas na zona rural têm menos suporte.
P23	Acredito que não, pois os serviços de manutenção da escola são muito precários, além disso não tem serviço de segurança. Alguns materiais e profissionais quase sempre demoram a chegar na escola. Acompanhei o caso de uma escola do campo que está com o cargo de gestão vago a muito tempo, mas a administração central sempre dá prioridade aos problemas das escolas da cidade, assim procede com todos os demais problemas.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com profissionais das escolas em 2019.

A opinião dos profissionais, demonstrada no quadro 15, é marcada por 3 visões diferentes. A primeira é daqueles profissionais que reconhecem que as escolas recebem o suporte necessário do Poder Público, através da PMM, materializada na seguinte fala:

Pela realidade da nossa Escola não posso afirmar que exista diferença da assistência entre escolas. Sendo que recebemos dos programas suplementares, material didático, merenda escolar e acompanhamento pedagógico da mesma forma das outras instituições (P19, 2019).

A segunda visão é a de que as escolas recebem um suporte, mas de maneira parcial, como expresso na fala de P15 (2019): *“Em boa parte, sim, mas nas escolas da cidade tem mais suporte. Caso os professores não pegassem as aulas extras, as escolas da zona rural correriam o risco até de fechar”*.

A terceira visão é daquele grupo de profissionais que considera que o poder público não destina às escolas do campo os investimentos necessários. Para o P03: *A prefeitura precisa apoiar mais as Escolas do campo. Só aparece na Escola “quando é Feira de Ciências”. Geralmente a diretora ou até mesmo os professores, são quem procuram a Secretaria*.

Essa questão do suporte adequado do poder público para a escola do campo foi abordada na pesquisa de Azevedo (2012), quando o autor mostra as histórias de vida “de homens e mulheres que protagonizaram a aventura recente de transformar o Mato Grande em território de assentamentos da reforma agrária”, narradas a partir das dificuldades de acesso à escola na Agrovila Santa Luzia do assentamento Modelo, localizado no município de João Câmara/RN.

Narrando o processo de construção da escola na comunidade e acesso ao transporte escolar dos jovens para estudar na cidade, Azevedo (2012) vai dizer:

Antes da construção da escola, no decorrer do primeiro ano de assentamento, o mesmo foi marcado pela “ausência do espaço escolar oficial e a inexistência de transporte escolar que levasse os jovens do assentamento para uma unidade escolar da cidade” (AZEVEDO, 2012, p.149).

As falas revelam a via-crúcis que significou para essa comunidade a conquista da escola em meio a uma discursividade oficial pautada pela afirmação da escola como direitos de todos e dever do Estado. A negação do direito à educação escolar se manifestou, também, na dificuldade em se garantir transporte para os jovens estudarem na cidade (AZEVEDO, 2012, p.114).

“A partir da reunião de um grupo de moradores, foi iniciada a construção do prédio da escola em taipa, reconhecida inicialmente pela prefeitura como um anexo de uma unidade escolar da comunidade São Geraldo” (AZEVEDO, 2012, p.150).

A escola, em sua precariedade, traduz a deterioração do sentimento de coletividade que implicou a sua construção e a específica forma como se dá a relação das famílias do assentamento com a escola. Ao mesmo tempo vista e valorizada, no plano discursivo, como uma agência de possibilidades de futuro para a geração adulta e a geração

de crianças que vivem no lugar, mas “mantida” como uma instituição cuja precariedade da qualidade e estrutura dos serviços prestados é relevada como uma “naturalidade” da condição de pobreza e exclusão em que vivem (AZEVEDO, 2012, p.159).

Apesar da precariedade existente no exemplo da escola citada, o autor coloca que, ainda assim, a escola é vista e valorizada pela comunidade, como um espaço ativo de socialização, descoberta, criatividade e transformação das condições de vida da comunidade.

É fato que o Brasil ainda não alcançou uma articulação robusta em torno de um regime de colaboração entre União, estados e respectivos municípios, por meio de ações coordenadas e integradas dos poderes públicos dessas diferentes esferas federativas, que conduza a esforços compartilhados para assegurar o acesso, a permanência, de forma integral e universal, e a efetividade dos sistemas educacionais. É um processo em curso (BRASIL/INEP, 2020, p.12).

Além da questão do suporte do poder público, indagamos aos profissionais sobre as principais **diferenças existentes numa escola localizada em assentamento rural em relação a escolas que estão localizadas na cidade**. As respostas foram bem diversificadas, de acordo com as problemáticas vivenciadas.

Dos 23 profissionais, apenas 03 responderam não existir diferença em relação às escolas que não são localizadas nos assentamentos rurais. Vejamos as justificativas deles:

Hoje o ambiente escolar do campo não é muito diferente da escola urbana. Na Escola onde trabalho o ambiente é acolhedor com pátio, refeitório, biblioteca, secretaria, diretoria, sala de professores e profissionais comprometidos com a educação (P19, 2019).

Não vejo diferença. A equipe da escola apresenta compromisso e comprometimento. Nossos índices são muito bons. Procuramos visitar alunos faltosos no sentido de resgatá-los. Ano passado nossa evasão foi zero e o índice de repetência baixo (P21, 2019).

Em geral prevalece as mesmas condições dadas pelos entes, se são boas, são boas para todos. Contudo, por ficar distante, alguns processos são mais difíceis de serem executados nas escolas localizadas nos assentamentos rurais (P23, 2019).

A fala dos profissionais evidencia que, segundo eles, não existem diferenças do ponto de vista infra - estrutural, ou seja, as escolas localizadas nos assentamentos

rurais têm a mesma estrutura física das escolas localizadas em outras áreas que não sejam de assentamentos. O P23 evidencia essa questão da estrutura, mas também relata a questão da distância como um fator que dificulta a execução de alguns projetos.

Dos 20 profissionais que afirmaram existir diferença entre as escolas que estão localizadas nos assentamentos rurais e as escolas da cidade as respostas foram bem variadas, marcadas pelos problemas que esses profissionais encaram em sua profissão. Vejamos as narrativas deles:

Para um grupo de 04 profissionais as diferenças existem porque *na cidade as escolas são mais assistidas* de acordo com P02. Para o P03 *“a escola de assentamento não tem a mesma assistência que é dada a uma escola da zona urbana”*. Já para o P12 *“as dificuldades em escolas da zona urbana são menores. Além disso as escolas do campo são menos supervisionadas”*.

Geralmente escolas urbanas estão em vista do público cobrador (maior número de pessoas) com base numa pressão social constante, esse público na maioria das vezes é contemplado com mais eficácia na inauguração e suprimento de suas necessidades (P08, 2019).

A afirmação do P8 evidencia que pelo fato das escolas localizadas nas cidades estão mais a vista da população, exercendo uma certa pressão social e recebendo uma maior assistência do poder público, porque o público cobra mais, diferente das escolas localizadas nos assentamentos que estão distantes da cidade e são menos vistas pela população.

Para outro grupo de 04 profissionais as maiores diferenças em relação as escolas localizadas nos assentamentos se referem as dificuldades infra – estruturais, tendo implicações em questões pedagógicas.

“A escola da zona rural apresenta muitas dificuldades de infraestrutura em virtude do acesso, tudo se torna mais difícil” (P01); “A maioria das escolas urbanas apresentam melhores estruturas de que as escolas rurais, como: laboratórios de informática, mesas digitais e quadras poliesportivas” (P04).

“As diferenças que vejo são no tocante a estrutura de algumas escolas, falta de material de trabalho. No entanto, em geral, a indisciplina no assentamento é bem inferior” (P05); as diferenças existem “porque apresentam muitas dificuldades pela distância e infraestrutura tornando tudo mais difícil” (P07). Nessa questão P05

acrescenta um elemento novo além da questão das diferenças infra – estruturais, pelo fato de os alunos das escolas dos assentamentos serem menos indisciplinados.

Um dos fatores de diferenciação mais citados pelos profissionais foi com relação ao deslocamento e transtornos advindos do transporte escolar, como podemos visualizar a seguir na fala de 05 profissionais:

Para P06 tem várias diferenças, *“pois as escolas de assentamento em sua maioria dependem de professores da cidade, e depende do transporte escolar pra atender um público oriundo de várias localidades”*. P13 enfatiza que, *“falando dessa escola, temos que viajar até o local da escola, os alunos vêm de várias comunidades circunvizinhas e, sofrem com a “viagem” até a escola”*.

A nossa realidade é outra e nossas dificuldades também são, conseqüentemente nossas metas e nossos rendimentos nem sempre são alcançados. Tem muita coisa diferente aqui, como por exemplo a questão do transporte escolar, que as vezes quebra ou o pneu do ônibus fura e os alunos ficam muitos dias sem vir para Escola. Então fica difícil querer nos igualar aos resultados das escolas da cidade (P09, 2019).

A maior diferença é na dificuldade do deslocamento para alunos e professores, em parte devido à má qualidade das estradas na zona rural, com pouca ou nenhuma manutenção. Os ônibus escolares quebram com frequência e as crianças das comunidades mais distantes ficam sem vir para escola (P16, 2019).

Esses relatos evidenciam a preocupação dos profissionais com o impacto do problema do transporte escolar na frequência do aluno à escola, que está diretamente associado ao processo de ensino aprendizagem.

Apesar da preocupação com o problema relacionado ao funcionamento do transporte escolar ter sido citado por um número significativo de profissionais, a maioria das respostas apontam que a maior diferença das escolas dos assentamentos está relacionada a ausência de um calendário letivo específico, em consonância com às características inerentes ao campo, citada por 07 profissionais, que citaram questões inerentes ao período chuvoso e de colheita.

Para P14 *“a escola de assentamento trabalha com o contexto local a partir das narrativas”*. P10 entende que, *“o diferencial está na aplicabilidade dos conteúdos às realidades locais, como forma de facilitar o entendimento”*. Para P15 *“as conseqüências começam principalmente no período invernosos e nunca chegamos ao objetivo do conteúdo planejado”*.

Nos depoimentos de vários profissionais fica evidenciado a preocupação da equipe escolar em respeitar as especificidades do meio rural, planejando seu trabalho voltado para o lugar onde a escola está inserida.

Eu observo a nossa realidade e ouço muito dos professores que trabalham aqui na zona rural uma diferença muito grande da realidade das Escolas da zona urbana. Na época da colheita da castanha e do feijão também há uma quebra na frequência dos alunos. O acesso pra gente se deslocar para cá fica mais difícil, porque a maioria dos profissionais que trabalham aqui moram em Mossoró. Professores, diretoras e coordenação, só as meninas da terceirizada que moram aqui. Então essa dificuldade do acesso às vezes tem que suspender as aulas porque o transporte quebra ou não dá para o transporte passar devido as chuvas (P17, 2019).

Tem diferença apesar das realidades das escolas dos assentamentos, hoje traz ainda grandes índices da cidade, mas através das lutas dos movimentos sociais de educação do campo, esta realidade tem se modificado. Estas escolas hoje têm opções de ter em seu quadro de funcionários professores comprometidos e muitas vezes moradores do assentamento (P18, 2019).

A Escola deve pensar, principalmente, nas especificidades dos seus alunos. Se a Escola é de assentamento, as experiências devem ser voltadas para o contexto local, tais como conquistas pela terra, coletividade, lutas, movimentos sociais etc (P20, 2019).

Porque na Escola da zona rural tem o período de plantar e de colher a lavoura e de trabalho. Então acho que deveria se planejar algo diferenciado do currículo da zona rural pra zona urbana. Na época chuvosa a gente vê muito mais essa diferenciação (P22, 2019).

Os depoimentos dos profissionais evidenciam que as escolas localizadas nos assentamentos rurais possuem especificidades em relação às escolas das cidades em vários aspectos, e que essas questões deveriam ser respeitadas no currículo escolar, no planejamento e execução das atividades.

Ainda sobre a questão de recursos e investimentos, para o P23: *“Acho que de certa forma o campo necessita mais, porém acaba sendo menos agraciado com recursos, dessa forma não havendo investimento no campo, compatível com as reais necessidades da população rural”*.

As diferenças existem e devem ser respeitadas. Mas elas não devem ser justificativas para um tratamento desigual por parte do poder público entre as escolas

do campo e da cidade, que deveria dotar as escolas dos assentamentos de uma infraestrutura adequada, gerando no profissional um sentimento de valorização.

Se tratando de uma escola do campo, em área de assentamento, é perceptível que o ensino não é voltado para a educação do campo. É semelhante ao que é oferecido na cidade. Com isso podemos perceber que falta compromisso dos poderes públicos com os assentados (P15, 2019).

Na citação anterior, percebemos que o P15 critica o fato de o ensino das escolas do campo ser o mesmo da cidade. Pois no processo educativo das escolas localizadas no campo, podemos perceber que o urbano é utilizado como parâmetro, na maioria das vezes.

Tal perspectiva via, no processo pedagógico para o meio rural, um mecanismo favorável ao atendimento das exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola, em detrimento dos conhecimentos e experiências cotidianas do homem do campo. A escola, por sua vez, inserida nesse contexto tende a perpetuar a imposição de um modelo educativo que, historicamente, tem servido mais à cidade do que mesmo ao campo (SANTOS, 2012, p.119).

Um modelo educativo contextualizado considera a importância do ensino destinado às escolas do campo ser diferenciado, de acordo com a realidade da comunidade onde as escolas estão inseridas.

Tal proposta representa uma crítica ao modelo de educação atual da escola do campo, movida pela descontextualização quanto aos saberes e práticas escolares, além da contínua narrativa hegemônica que permeia o modelo de educação urbana vigente (SANTOS, 2012, p.199).

É também uma educação que permite melhorar as condições de produção e existência dos sujeitos do campo (...). Mas uma escola pensada, demandada e executada num assentamento rural, pretensamente diferenciada de um modelo hegemônico de educação, uma escola é sempre um projeto de futuro, de continuidade e de reconhecimento das condições de desigualdade no atendimento e acesso ao ensino (SANTOS, 2012, p.210).

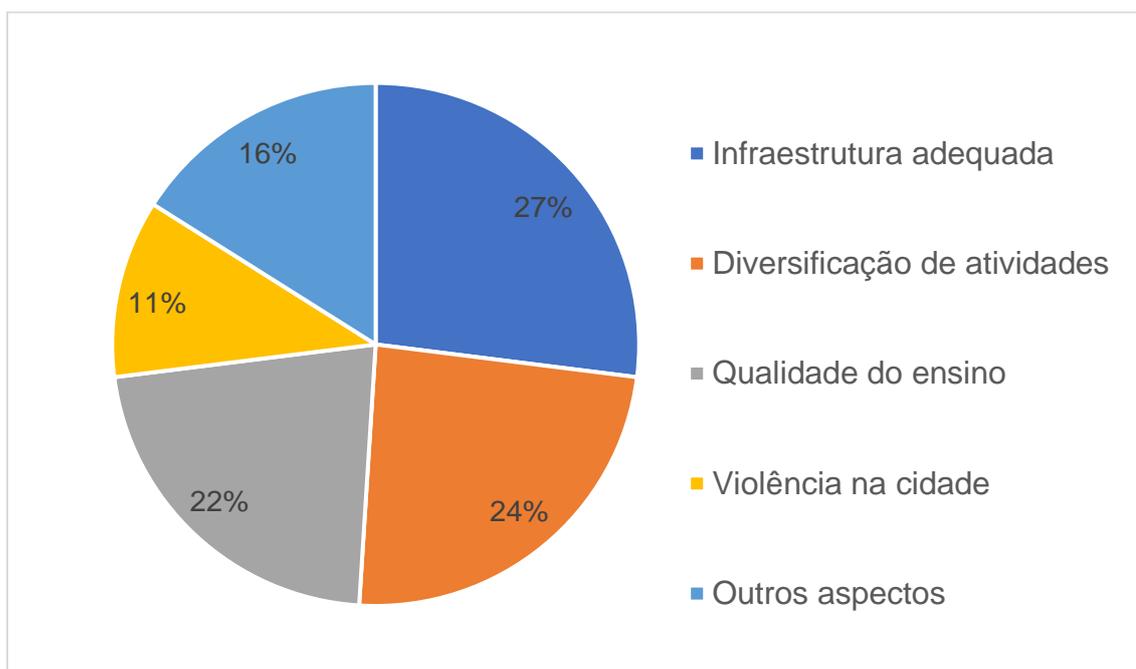
Nesse contexto, perguntamos aos alunos **se na opinião deles, existia diferença entre as escolas localizadas nos assentamentos e as escolas localizadas na cidade.**

No que se refere aos estudos sobre a educação do campo, observamos análises que se pautam numa dualidade entre campo e cidade ou entre a educação do campo e a educação que se desenvolve em outros espaços, como o urbano. Há, algumas vezes, uma visão romântica da vida do campo e da educação que lá se desenvolve, pautada num modo de vida alternativo, natural, sustentável, livre dos problemas urbanos, como a precarização da vida e do trabalho, a violência, as drogas e outros problemas que afetam especialmente as grandes cidades (VENDRAMINI, 2015, p.56 e 57).

Ao invés dessa dicotomia, a autora citada anteriormente, defende a coexistência do campo e da cidade; onde *“a cidade não pode viver sem o campo e coloca-o a seu serviço por meio de complexas vias”*. Ao contrário do que possa parecer, os problemas do campo refletem questões mais amplas da sociedade, e suas especificidades devem ser levadas em conta, no contexto de funcionamento das escolas localizadas nos assentamentos rurais.

Cerca de 62% dos alunos afirmaram que sim e 30% afirmaram que não existe essa diferença; e cerca de 8% dos alunos deixaram a questão em branco. Dos que justificaram as respostas, elas foram organizadas em categorias principais, que estão expostas a seguir (gráfico 4):

Gráfico 4 – Diferenças entre as Escolas do Assentamento e da Cidade na Visão dos Alunos

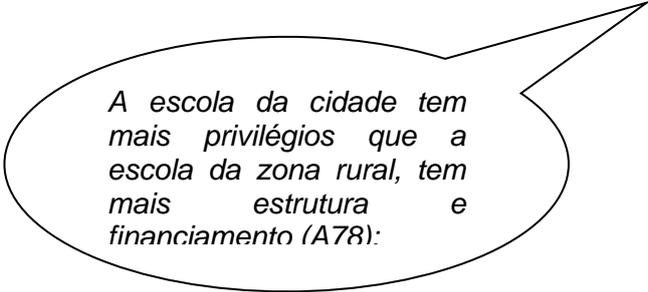


FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

Analisando as justificativas elencadas no gráfico 4, elaboradas a partir das justificativas dos alunos que consideram existir diferenças entre as escolas do campo e da cidade, podemos perceber que: 27% dos alunos consideram que a escola da cidade tem “infraestrutura adequada”; 24% dos alunos consideram que a escola da cidade tem “diversificação de atividades”; 22% dos alunos consideram que a “qualidade do ensino” “na escola da cidade é melhor”; 11% dos alunos afirmaram que “tem violência na cidade”; e 16% citaram outros aspectos.

Esse resultado demonstra que os alunos percebem as diferenças entre as escolas localizadas no campo e na cidade, ressaltando que as condições de funcionamento das escolas localizadas nas cidades são melhores que as escolas dos assentamentos no tocante a 3 fatores: infraestrutura adequada, diversificação de atividades e qualidade do ensino. Apenas no tocante a violência, eles consideraram que as escolas dos assentamentos estavam numa situação menos preocupante que a da cidade.

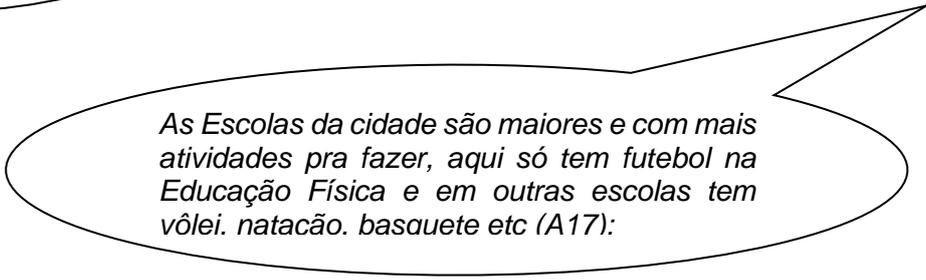
Selecionamos algumas falas que expressam o pensamento desses alunos:



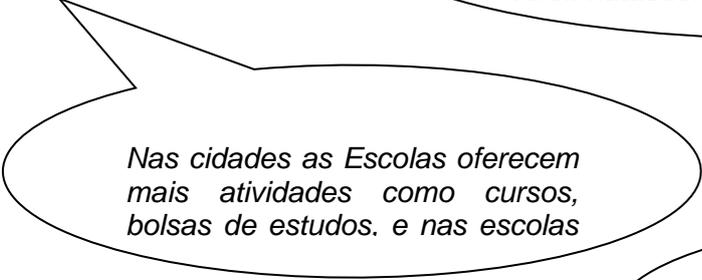
A escola da cidade tem mais privilégios que a escola da zona rural, tem mais estrutura e financiamento (A78):



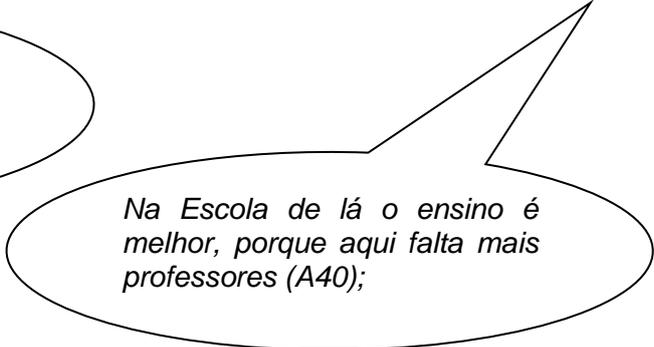
A Escola do assentamento tem menos estrutura (A01);



As Escolas da cidade são maiores e com mais atividades pra fazer, aqui só tem futebol na Educação Física e em outras escolas tem vôlei. natação. basquete etc (A17):



Nas cidades as Escolas oferecem mais atividades como cursos, bolsas de estudos. e nas escolas



Na Escola de lá o ensino é melhor, porque aqui falta mais professores (A40);

Os assuntos das escolas da cidade são mais profundos, já os das escolas do assentamento são mais

Como não tem muito movimento que reflète dentro da Escola ou nos corredores dá para prestar mais atenção (A53);

O comportamento dos alunos do assentamento é bem melhor (A80);

Além dessas justificativas, cerca de 16% dos alunos apresentaram outros motivos, além destes que já foram citados, como por exemplo “*Eles nunca citam nada da realidade local*” (A29); “*As escolas dos assentamentos as vezes não tem todas as séries. Quando a gente termina os estudos tem que ir para cidade se quiser ter mais oportunidades*” (A82).

Do grupo de alunos, cerca de 30%, que afirmaram não perceber diferenças entre as escolas do campo e da cidade, ressaltando que a escola do assentamento “*tem o mesmo ensino da cidade*”, eis algumas das justificativas:

Pra mim não tem nenhuma diferença (A59);

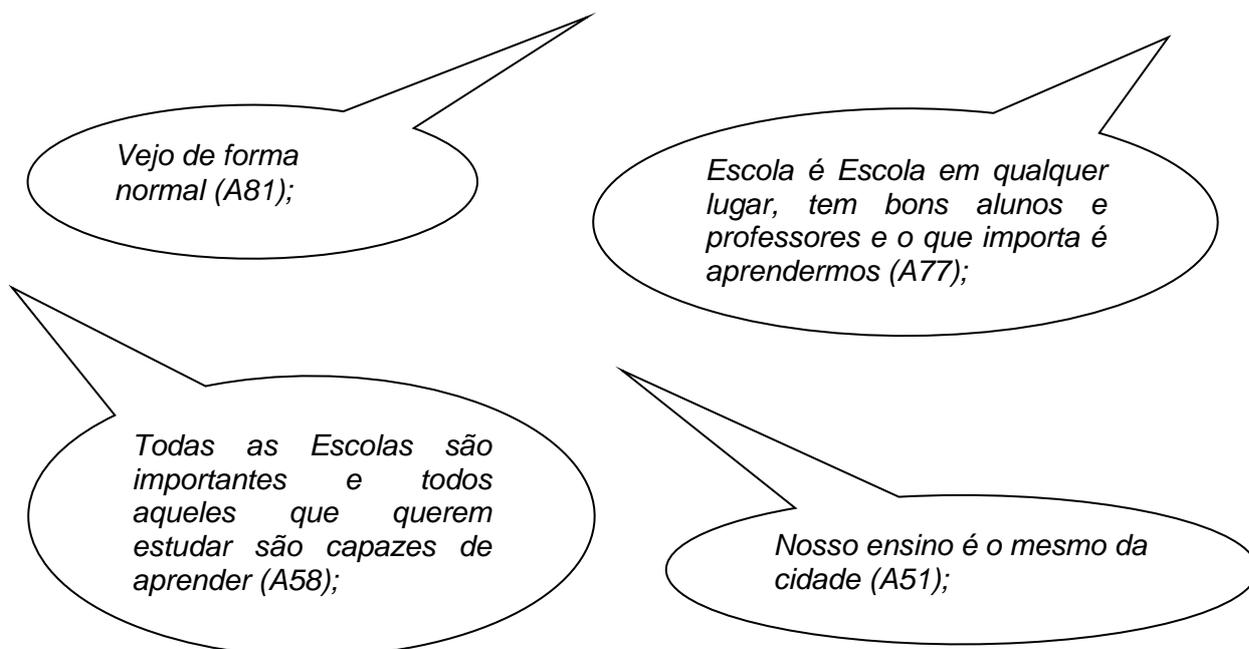
Não vejo nenhuma diferença (A15);

Escolas são sempre as mesmas coisas, no assentamento é um lugar muito bom (A32);

Achamos normal, porque nós todos somos iguais, do campo e da cidade (A42);

Não importa aonde a escola está localizada (A46);

Para mim é a mesma coisa (A83);



4.4 NÓDOA ENTRANHADA: “VEEM O PROFESSOR COMO UM “DOIDO” E VEEM OS ALUNOS COMO “MATUTOS” QUE NÃO SABEM DE NADA”

Uma escola que contribua para a transformação humana é aquela que prioriza os sujeitos, e possui “uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades” (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.09).

Esses autores ainda vão reforçar a importância da educação do campo para o desenvolvimento territorial, a partir do desenvolvimento de projetos com os grupos sociais que habitam seus lugares.

Esse projeto não deverá ser criado pelo Estado, mas sim pelos grupos sociais interessados. Para que possam construir e ter controle sobre os conhecimentos e do desenvolvimento de tecnologias apropriadas aos distintos territórios. O Estado é competente para garantir a realização do projeto, deve ser parceiro, assim como as outras instituições envolvidas na construção do projeto (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.09).

Santos (2012) acredita que a educação do campo se configura como uma alternativa a esse sentimento de inferioridade, diminuindo a *invisibilidade social dos sujeitos do campo*, através do papel transformador da educação.

De igual modo, acreditamos na possibilidade de apropriações recriadas de conhecimentos, como se configura a educação do campo, ao tentar equacionar tensões necessárias ao processo de

reconhecimento social dos sujeitos do campo e, com isso, forjar alternativas de enfrentamento à condição de invisibilidade social via processos de compartilhamentos de experiências em espaços e ações coletivos cotidianamente (SANTOS, 2012, p.169).

Perguntamos aos alunos **sobre como as pessoas da cidade de Mossoró, em geral veem um aluno de escola de assentamento rural** (quadro 16). Dos alunos que responderam temos os seguintes depoimentos:

Quadro 16 – Opinião dos Alunos sobre como as Pessoas da Cidade veem um Aluno de Escola de Assentamento Rural

A	RESPOSTAS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS
ALUNOS QUE AFIRMARAM NÃO SENTIR TRATAMENTO DIFERENCIADO	
A03	Com normalidade
A04	Tratam a gente normal
A05	Pelo menos os que eu conheço me tratam normal
A20	Na minha opinião vejo de forma normal
A30	Não vejo diferença alguma
A77	Como pessoas boas para estudar
ALUNOS QUE AFIRMARAM SENTIR TRATAMENTO DIFERENCIADO	
A02	A maioria acha que são melhores que a gente
A17	Com muito preconceito, pois nos chamam de “matutos”
A22	Como uma pessoa do mato
A23	Como pessoas que não tem tantas oportunidades como eles
A24	Eles veem que um aluno de Escola rural não tem o mesmo aprendizado deles
A26	Como pessoas atrasadas e do mato
A27	Com pouca inteligência, mas por conta dos recursos serem poucos
A28	De forma invisível
A29	Acham que vamos para a escola a pé porque moramos num assentamento rural

A31	Eles perguntam onde a gente mora, depois uns ficam com preconceito porque somos de assentamento
A33	Tem uns que tratam a gente normal, mas tem outros que ficam fazendo bullying
A40	Ver como um lugar distante e muito diferente da cidade
A42	Como um lugar perigoso e com muita violência
A43	Falam que não sabemos nos arrumar direito
A49	Como se a gente tivesse menos capacidade
A52	Essas pessoas veem a gente como um local de pessoas desinformadas
A58	Acho que eles não entendem sobre o assunto
A61	Com desprezo
A63	Essas pessoas pensam que a reforma agrária é uma coisa sem a mínima importância
A67	Os assentamentos têm poucos habitantes, mas Mossoró compra frutas do meio rural
A70	Como um qualquer
A71	Que somos todos burros e ruins
A78	Acham que somos inferiores aos que estudam na cidade, pelo fato de morar na zona rural
A79	Como muito pequenos e humildes
A82	Alguns veem como se nós não soubéssemos de muita coisa e como se não soubéssemos falar
A83	Bem...tem pessoas que nos acha estranho ou até mesmo ruim
A85	Como um matuto

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

O quadro 16 revela uma situação preocupante, podemos perceber que poucos alunos demonstraram, em seus depoimentos que são vistos sem diferenciação, com normalidade, pelas pessoas da cidade. A maioria dos alunos

afirmaram que são vistos de forma negativa ou inferior pelas pessoas da cidade: *“Acham que somos inferiores aos que estudam na cidade, pelo fato de morar na zona rural”* (A78).

Ainda nesta perspectiva de analisar como os sujeitos do campo se sentem em relação às pessoas que não moram nos assentamentos, perguntamos aos profissionais como **alunos e professores de assentamento rural são vistos pela população em geral**.

As respostas foram diversificadas e organizadas em grupos: 04 profissionais que não percebem distinção no tratamento de alunos e professores da zona rural e urbana; 04 profissionais que percebem uma visão positiva para alunos e professores de assentamentos; 04 profissionais que percebem uma visão intermediária, com professores sendo vistos de forma positiva e alunos sendo vistos de forma negativa: 03 profissionais; daqueles que percebem uma visão negativa para alunos e professores: 07 profissionais; daqueles que percebem uma redução da visão negativa para professores e alunos: 02 profissionais; e por último daquele profissional que percebe que o próprio aluno do campo não se reconhece como pertencente ao meio rural.

Entre os 04 profissionais que não percebem uma distinção no tratamento dado aos professores e alunos dos assentamentos rurais em relação aos mesmos sujeitos nas escolas da zona urbana, as respostas foram as seguintes: *“acredito que vê da mesma forma”* (P02); *“acredito que veem com a mesma capacidade das escolas urbanas”* (P03); *“não vejo tratamento diferenciado”* (P05); *“da mesma forma que os da zona urbana”* (P06).

Entre os profissionais percebem uma visão positiva (04) no tratamento dado aos professores e alunos dos assentamentos rurais obtivemos as seguintes respostas: *“adoro trabalhar na zona rural, pois me sinto acolhido, amado e valorizado”* (P14); *“grandes batalhadores, pois o gosto, o amor ao que vamos enfrentar e sentir as diferenças enfrentadas no dia a dia de todos”* (P15); *“não vejo diferença. Acredito que temos uma boa avaliação”* (P21); *“acredito que sem distinção, somos professores de uma rede e podemos atuar em qualquer escola”* (P23).

Teve aquele grupo de profissionais que expressaram uma visão parcial (03) sobre essa questão, pois segundo eles os professores são vistos pela população em geral de forma positiva e alunos são vistos de forma negativa. Vejamos melhor nos depoimentos a seguir:

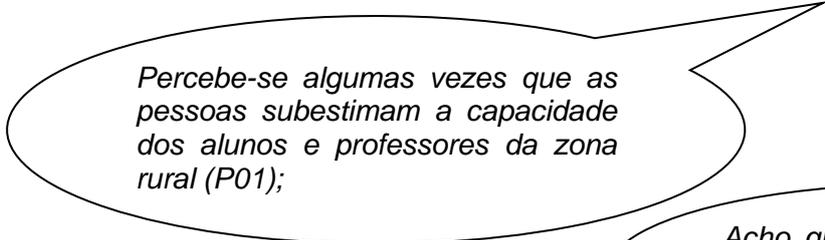
Percebo que, mesmo diante da valorização da cultura dos alunos do campo, eles são vítimas de atitudes discriminatória e preconceituosa. Em relação aos professores, não vejo tais atitudes, já que hoje a maioria deles possuem graduação, especialização e até mestrado (P04, 2019).

Não consegui sentir ainda a opinião das pessoas com relação aos docentes, mas vejo que as dificuldades começam com a situação dos transportes, pois nem sempre os alunos conseguem chegar nas escolas e são eles os maiores prejudicados (P12, 2019).

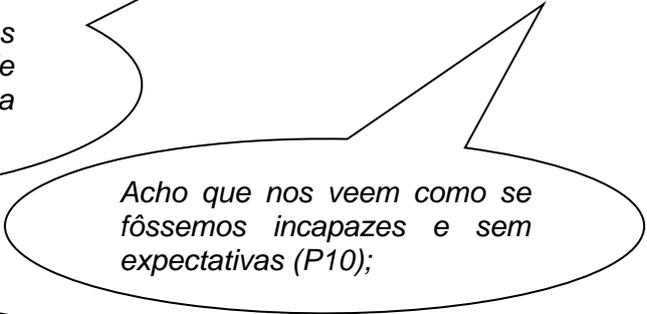
Alunos e professores dos assentamentos rurais em geral são vistos com preconceito, principalmente os alunos. Como se não tivesse um rendimento desejável tanto quanto os da zona urbana. São tidos como “coitados”. Ressaltando que não compartilho dessa visão e que temos um considerável número de alunos que entram na Universidade (P22, 2019).

Esses relatos são importantes porque na fala dos profissionais podemos perceber que eles presenciam ainda muito preconceito e discriminação com os sujeitos do campo, apesar de já ter diminuído, segundo eles. É preciso superar essa visão de que os sujeitos do campo, especialmente os alunos, são percebidos como “coitados”, são jovens que precisam das mesmas oportunidades que os jovens da cidade tem.

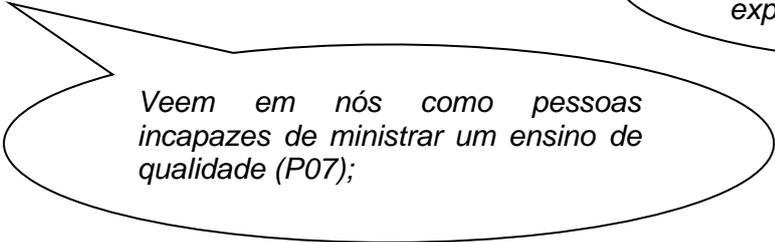
De todos os entrevistados, o grupo mais representativo foi daqueles profissionais que percebem uma visão negativa da população em geral (07), para com os professores e alunos dos assentamentos rurais. Nesse contexto as respostas foram as seguintes:



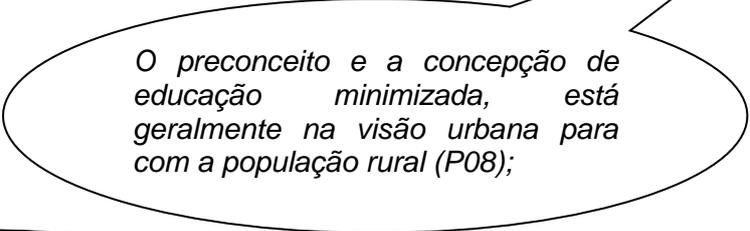
Percebe-se algumas vezes que as pessoas subestimam a capacidade dos alunos e professores da zona rural (P01);



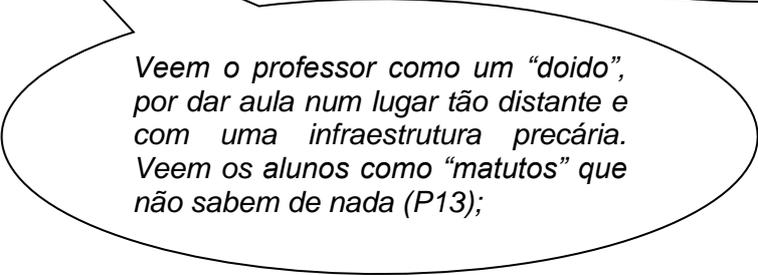
Acho que nos veem como se fôssemos incapazes e sem expectativas (P10);



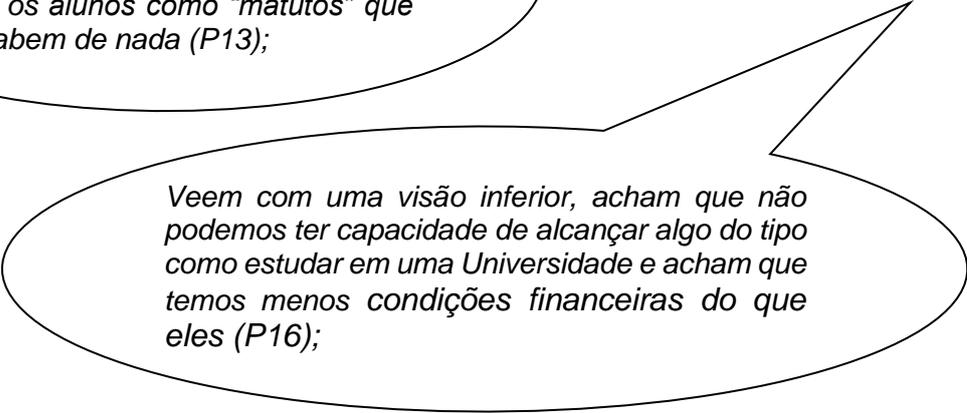
Veem em nós como pessoas incapazes de ministrar um ensino de qualidade (P07);



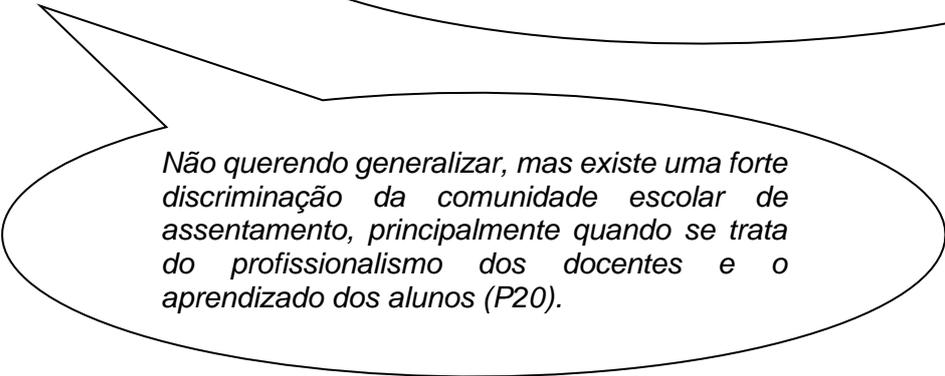
O preconceito e a concepção de educação minimizada, está geralmente na visão urbana para com a população rural (P08);



Veem o professor como um “doido”, por dar aula num lugar tão distante e com uma infraestrutura precária. Veem os alunos como “matutos” que não sabem de nada (P13);



Veem com uma visão inferior, acham que não podemos ter capacidade de alcançar algo do tipo como estudar em uma Universidade e acham que temos menos condições financeiras do que eles (P16);



Não querendo generalizar, mas existe uma forte discriminação da comunidade escolar de assentamento, principalmente quando se trata do profissionalismo dos docentes e o aprendizado dos alunos (P20).

Esses depoimentos mostram que, infelizmente, os profissionais das escolas dos assentamentos se sentem inferiorizados em relação a profissionais que trabalham na zona urbana. Preocupante também ainda prevalecer a visão arcaica dos alunos do campo como um “matuto”, o que está diretamente atrelado a visão do campo como um lugar atrasado.

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, com valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido

e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.23).

Acreditamos que a educação do campo pode ajudar a superar essa visão romantizada ou depreciativa que se tem da população do campo, pois “esta visão negativa do campo e da educação não é verdadeira, e espero que desapareça no horizonte das elites, dos educadores e do próprio povo” (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.17).

Ainda sobre essa questão, Fernandes e Molina (2004), apontam que:

Todavia, ainda a visão que ainda prevalece na sociedade é a que considera **o campo lugar atrasado, do inferior, do arcaico** (grifo nosso). Essa falsa imagem consolidou um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.27).

A utilização da expressão “matuto”, para designar pessoas do campo, também foi identificada na pesquisa de Paulo (2010), realizada com jovens rurais do ensino médio em escolas do município de Orobó, localizado no agreste de Pernambuco.

Mesmo considerando que na cidade de Orobó não se possa encontrar uma tão grande heterogeneidade, do ponto de vista de quem está no rural, ela é percebida. A vivência de realidades sociais e valores aproximam as *moças* e *rapazes* dos *sítios*, levando-os a construir sobre os da *rua* representações negativas que se refletem em um certo afastamento entre eles. Estas representações estigmatizantes de que as moças da rua são enxeridas e metidas e os rapazes, são metidos e mauricinhos ou play boys, ao mesmo tempo em que denotam uma resistência em aceitar tanto as diferenças de comportamento, como o estigma de **matuto** (grifo nosso) que lhe é atribuído e afirmar uma valorização que denomina de forma mais “simples” de ser (PAULO, 2010, p.187).

Logo em seguida apresentamos mais 02 depoimentos de profissionais que percebem uma visão negativa para com alunos e professores das escolas de assentamento, mas reconhecem que essa concepção vem mudando, apesar de

reconhecer que na visão de alguns, trabalhar no campo ainda é considerado como um “castigo” para os professores.

Hoje em dia tem melhorado mais, mas de modo geral é tido como um “castigo” para os professores que ensinam em assentamentos. Veem os alunos como desinteressados que não precisam aprender (P18, 2019).

Na visão das pessoas da zona urbana ser professor da zona rural é missão difícil. Mas hoje com a tecnologia e o avanço na educação, temos mais facilidade com alguns programas do governo federal (P19, 2019).

Esse sentimento de “inferioridade” mencionado por alguns professores também foi identificado na pesquisa de Portugal (2013), quando a autora analisa em sua tese a trajetória de vida pessoal e acadêmica com 6 professores de Geografia que moram e trabalham no meio rural do território do Sisal na Bahia.

Em comum entre esses 6 professores estava o fato de terem crescido e estudado em escolas localizadas no meio rural, durante a infância e parte da juventude, e hoje serem moradores da zona rural e professores de escolas do campo.

Para o professor Wagner, ser e viver no espaço rural eram condições que representavam inferioridade e subalternidade à cidade. Essas representações reforçavam a sua compreensão de cidade como lugar do acontecer da vida e de cultura urbana como referenciais de modernidade, de avanço, das relações sociais de produção, consumo e de lazer, conferindo à cidade um status de superioridade em relação ao campo; do urbano em relação ao rural (PORTUGAL, 2013, p.237).

Na fala do sujeito, explicitada na citação anterior o mesmo deixa demonstra que “ser e viver no espaço rural eram condições que representavam inferioridade e subalternidade à cidade”.

Fica visível que os processos de produção da identidade implicam diretamente na constituição do ser professor e do estar na docência, uma vez que é no seu percurso histórico de vida, profissão e formação que esse professor vai se fazendo e aprendendo modos de ser professor e vai atribuindo sentidos à sua profissão, sentidos esses que têm implicações no modo como ele é como pessoa e como sujeito social (re) construído em seus percursos e processos formativos (PORTUGAL, 2013, p.248).

Após investigar sobre a percepção dos profissionais e alunos acerca da importância e das modificações provocadas no campo pela reforma agrária, **perguntamos aos profissionais como as pessoas da cidade veem a reforma agrária e os assentados** (quadro 17).

A leitura de "superioridade" do espaço urbano mascarou as consequências sociais, econômicas, ambientais, políticas e culturais nefastas do modelo de desenvolvimento agrícola das últimas décadas, enquanto à cidade associou-se ao espaço moderno, futurista, avançado. Camponeses, indígenas e quilombolas são vistos por setores da sociedade como inferiores, não merecedores dos direitos e das garantias legadas aos moradores de grandes centros urbanos (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.24).

Para Martins (2003, p.47): "A consciência básica de uma certa ilegitimidade no acesso à terra por meio da luta pela terra se desdobra, para fora do assentamento, no preconceito, e, para dentro, na vergonha".

Podemos classificar as respostas em 03 grandes grupos: naqueles que percebem uma visão negativa em relação aos assentados; naqueles que percebem uma percepção positiva; e naqueles que percebem uma indiferença em relação aos assentados e ao que seja reforma agrária.

Quadro 17 – Percepção da Reforma Agrária pelos Moradores da Cidade na Visão dos Profissionais das Escolas

P	RESPOSTAS DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS
VISÃO POSITIVA SOBRE A REFORMA AGRÁRIA	
P2	Como uma oportunidade para melhorar na vida financeira.
P4	Elas veem a reforma agrária como uma oportunidade de possuírem sua própria terra, a sua casa e o seu meio de sobrevivência.
P17	Percebendo que os assentados geralmente são mais organizados como conselho local, pois estão organizados através da Associação Comunitária que funciona como um conselho comunitário. Como Associação eles conseguem mais coisas junto ao INCRA e ao BNB. Aliás o INCRA é o órgão principal para os assentados. Enquanto associados eles se reúnem e mensalmente e conseguem mais projetos. Enquanto o morador da zona rural que mora sozinho numa casinha lá distante, ele não vai ter esse aparato todo.
P4	Eu não sei afirmar como as pessoas de fora veem o assentamento São Romão, mas aqui é um assentamento produtivo, que tem no melão a sua maior produção e atualmente se planta também culturas como coqueiro, macaxeira, banana etc., diferente de outras áreas de assentamento que não são tão produtivas.
VISÃO INDIFERENTE SOBRE A REFORMA AGRÁRIA	
P5	Acho que eles não se importam, por não os atingir diretamente.
P6	Não há uma visão diferenciada.
P13	Acho que não tem a menor noção do que seja e da importância, afinal é algo que está longe de suas realidades.
VISÃO NEGATIVA SOBRE A REFORMA AGRÁRIA	
P1	Geralmente tratam os assentados como pessoas que não querem trabalhar. E que elas só querem receber os recursos do governo;
P3	Eu vejo muito preconceito com as pessoas de assentamento. Muitos são tachados como vagabundos e preguiçosos;
P7	Veem como pessoas que não querem trabalhar;
P8	Como “matutos”, atrasados, que não acompanham a modernidade das coisas.
P10	Que são acomodados, sem visão empreendedora, sempre esperando as “migalhas” dos benefícios que lhes dão. Os de fora veem como vagabundos e inúteis.

P14	Muitos veem de forma muito pobre, sem condições de relacionamento, chamam de bichos.
P15	Como na zona urbana já se torna difícil, imagine eles que moram na zona rural. Veem como “aqueles que se distanciam da inteligência mais próximos dos animais irracionais estarão”, essa mensagem menciono pra ele quase todos os dias.
P16	Como se não tivesse condições financeiras, como pessoas que não tivesse nenhum nível de estudo.
P18	A maioria das pessoas não sabem o que seria reforma agrária e os que pensam que sabem, julgam como um bando de vagabundo. Estas pessoas costumam ver os assentamentos como um reduto de vagabundos.
P20	No geral as pessoas têm poucas informações do que se trata a reforma agrária e o próprio assentamento, achando injusta a conquista e o merecimento dos seus benefícios.
P22	Não sei muito sobre o assunto, mas vejo algumas pessoas “rotularem” os assentados. Em geral não são bem-vistos.
P23	A Reforma Agrária é ideológica, que em primeiro plano atende aos trabalhadores rurais, por ser ideológica tem muita oposição, alguns até desrespeitam e chamam os assentados de vagabundos e invasores. Para muitos Reforma Agrária é dar terra para gente preguiçosa, não consideram o fato que são trabalhadores que querem produzir.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo com profissionais das escolas em 2019.

Analisando o quadro 17 podemos afirmar que, os profissionais reconhecem que, para a maioria das pessoas de fora do assentamento, predomina uma visão negativa da reforma agrária e conseqüentemente dos assentados.

“A maioria das pessoas não sabem o que seria reforma agrária e os que pensam que sabem, julgam como um bando de vagabundo. Estas pessoas costumam ver os assentamentos como um reduto de vagabundos” (P18,2019).

Infelizmente, essa visão deturpada dos assentados da reforma agrária, não é específico do município de Mossoró, está relacionada a algo mais abrangente, que foi evidenciado por Fernandes e Molina (2004, p.28):

A ausência do poder e de investimentos públicos rurais associa-se a um paradigma de desenvolvimento que nas últimas décadas dominou a sociedade brasileira e a partir do qual - com o processo de modernização - o espaço rural foi destinado a perder importância, tornando-se completamente subordinado à cidade.

O estigma, o “rótulo” e o preconceito associado as pessoas que moram no campo, não é destinado somente aos assentados da reforma agrária, mas aos sujeitos do campo de uma forma geral, como apontou a pesquisa de Paulo (2010) realizada com jovens do campo no município de Orobó/PE.

O trabalho discute “*os sentidos de ser jovem na representação dos rapazes e moças dos sítios*”, identidades de jovens urbanos e rurais. Trabalhou com alunos de duas escolas estaduais do ensino médio de Orobó, escolas com jovens do “sítio” e da “rua”. Sendo uma escola localizada na cidade, atendendo alunos do campo e da cidade, a outra escola era localizada no distrito denominado Matizada, com alunos oriundos do campo e da cidade, mas sobretudo dos sítios adjacentes ao distrito.

Como exemplo dessa visão negativa a autora relata o depoimento de uma moradora da cidade, acerca das *moças do sítio*, vejamos a narrativa:

A mudança de perspectiva dos jovens rurais não faz com que as pessoas da cidade os perceba como iguais, mas que eles os considerem que eles têm pretensão de “querer ser como os da cidade”. Foi assim que uma das senhoras que mora no centro da cidade afirmou ao reclamar que “as moças dos sítios não querem mais trabalhar nas casas da rua”, onde pagam em média R\$ 150,00 mensais. “As moças do sítio hoje só querem ser como as da rua, num querem mais trabalhar não, tá pensando é? Só querem ser o que não são”. A última frase deixa clara a ideia de que elas não percebem as pessoas dos sítios como iguais, mas como tendo a pretensão de quererem se assemelhar (PAULO, 2010, p.178).

Esses elementos discutidos pela autora também foram identificados por Azevedo (2012) quando analisava a luta dos assentados pela construção da escola, identificou o preconceito sofrido pelas crianças e jovens para ter acesso à educação formal no primeiro ano de assentamento.

Assim, para além de uma distância físico-territorial, o caminho entre a comunidade de assentados e o acesso à escola se consubstanciava numa distância social, política e cultural, desnudada numa exigência que se alimenta do mais perverso dos mecanismos de exclusão e preconceito social: a aparência dos indivíduos ou a qualidade das roupas que vestem (AZEVEDO, 2012, p.149).

Além da precariedade de condições materiais existentes no campo, os sujeitos que lá vivem, precisam lidar com a precariedade imaterial do preconceito. Assim entendemos que precisamos discutir cada vez mais sobre as condições de vida

dos sujeitos do campo. Isso porque, quando um tema não é discutido ou lembrado, passa a falsa ideia de que ele “não é importante”, ou de que “já está resolvido”.

Então nos perguntamos, como em Mossoró, por ser o maior município do RN em número total de assentamentos rurais em seu território, as pessoas ignoram ou desconhecem tanto sobre os assentamentos? o que está faltando para que a temática reforma agrária seja incluída como pauta relevante das ações escolares do município de Mossoró?

Dessa forma, defendemos a tese de que, o ensino do tema reforma agrária nas escolas se faz cada vez mais necessário, para que os assentamentos rurais sejam problematizados e conhecidos pela população em geral, para que possam adquirir uma visão ampla dos assentados da reforma agrária, para além de estigmas e marginalização da população assentada ou que reside em áreas não assentadas.

No capítulo a seguir, trataremos da compreensão dos conceitos de meio rural, reforma agrária e assentamentos rurais no Brasil, com base na compreensão do entendimento dos alunos e profissionais entrevistados. Além de mostrar como os sujeitos da pesquisa visualizam as principais modificações ocorridas em Mossoró, a partir da criação de assentamentos rurais de reforma agrária, buscamos compreender qual seria o lugar da reforma agrária durante as aulas e na pauta das ações escolares.

5 VIDAS RURAIS TAMBÉM IMPORTAM: “PORQUE MUITAS PESSOAS AINDA MORAM NO CAMPO²⁵”

O meio rural é um lugar que tem passado por transformações, sem as devidas políticas que cuidem da infraestrutura da região, e do seu desenvolvimento. O agronegócio é explorado ativamente, gerando emprego inicialmente, mas não cria condições de melhoria de vida das pessoas, os jovens ficam fascinados pelo trabalho e isso afasta-os da escola, precisa ser revisto (P23, 2019).

5.1 VIVÊNCIAS NO MEIO RURAL: “COMO UM LUGAR DE VIDA ESQUECIDO PELO PODER PÚBLICO”

De maneira geral o meio rural no Brasil é visto, na maioria das vezes, como um lugar marcado pela pobreza e atraso; há também aqueles que veem o meio rural como um lugar tranquilo para se viver, longe da cidade em harmonia com a natureza; mas o meio rural é também o espaço dos assentamentos da reforma agrária, da agricultura familiar de pequenos sítiantes e do agronegócio das grandes empresas. Dessa forma podemos inferir que não existe um único tipo de meio rural no Brasil, devem ser múltiplos olhares para entender a complexidade do rural, muito além da produção agrícola.

Poucos são aqueles que veem o meio rural como um espaço de reprodução social e econômica. De acordo com Wanderley (2001) existe a necessidade de construir um pacto social pelo desenvolvimento rural, “que defina pressupostos e objetivos que garantam este mesmo dinamismo de suas forças sociais”, nas seguintes condições:

²⁵ VIDAS RURAIS TAMBÉM IMPORTAM. Essa expressão busca chamar nossa atenção para a valorização da vida, das pessoas que moram no campo. Vivemos num país com um índice de urbanizado, mas não podemos negligenciar nosso olhar para as precárias condições de vida de muitos sujeitos que vivem no campo. A necessidade dessa valorização é reforçada pela fala de um estudante, que nos alerta que essas vidas importam, “PORQUE MUITAS PESSOAS AINDA MORAM NO CAMPO”. O título nos convida a refletir, para que essas pessoas não sejam “esquecidas” pelo poder público, e tratadas como “invisíveis” pela sociedade de maneira geral, porque elas têm direito a viver no campo com dignidade humana.

considerar o habitante do meio rural como um cidadão pleno, em todos os níveis, material, cultural e político;
favorecer a cooperação e o intercâmbio, sem anular as particularidades, entre o meio rural e o meio urbano, entre a agricultura e os demais setores e entre o local e as dimensões mais amplas, regionais, nacionais e globais;
reconhecendo a importância dos agricultores, que são hoje os principais personagens do campo, assegure que as políticas voltadas para a agricultura (WANDERLEY, 2001, p.40 e 41).

Então como devemos pensar o desenvolvimento no meio rural?

A ruralidade, o desenvolvimento rural, o desenvolvimento local no Brasil moderno são hoje temas em debate na comunidade acadêmica, entre militantes de movimentos e organizações sociais e entre responsáveis pelas políticas públicas voltadas para a agricultura e o meio rural (WANDERLEY, 2001, p. 31).

Assim quando nos referimos ao desenvolvimento rural é importante considerarmos o caráter político, tecnológico, socioeconômico e não isolado das demais esferas que articulam e configuram o cenário que estamos analisando (PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p. 04).

É preciso ampliar a noção de meio rural, pois ela não é homogênea, o Brasil convive com vários tipos de meio rural que convergem dialeticamente de forma heterogênea.

Nesse contexto, essa experiência possibilita olhar para o espaço rural na perspectiva que vai além do produtivo, significa perceber os encontros e trocas que essa experiência de produção proporciona, tanto para seus atores como para as realidades que estão além desse espaço. Significa ainda, que a multifuncionalidade desse local, possibilita a criação de formas diversas no espaço rural, como a criação de lojas, lazer e turismo, oportunidades de emprego, criando assim, uma dimensão econômica que pode favorecer a qualidade de vida para os que ali habitam (MAIA, SIQUEIRA e ROZENDO, 2017: p.05 e 06).

Ainda tomando como base o pensamento das autoras:

(...) é preciso desenvolver a capacidade endógena do espaço rural, sobretudo a partir de suas especificidades locais, considerando que constitui-se em um espaço de vivência social e não apenas de produção, porém essa vivência pode ser favorecida a partir do desenvolvimento de estratégias que favoreçam ao dinamismo local da agricultura familiar (MAIA, SIQUEIRA e ROZENDO, 2017: p.17).

Como vimos, o meio rural brasileiro é formado por múltiplos elementos e sujeitos. Um dos componentes desse complexo meio rural são os assentamentos de reforma agrária, formados por diversos sujeitos.

Antes de discorrer sobre reforma agrária e assentamentos rurais, buscamos compreender qual o entendimento de meio rural permeia a compreensão de profissionais e alunos de escolas de assentamentos rurais em Mossoró/RN, buscando analisar qual o entendimento deles acerca do meio rural como um todo, tendo em vista que a reforma agrária e o assentamento rural integram o complexo meio rural brasileiro.

Inicialmente perguntamos aos profissionais **qual a visão deles sobre o meio rural de Mossoró como um todo**, não apenas sobre os assentamentos rurais de reforma agrária, como veremos mais adiante.

As respostas foram organizadas em 05 categorias diferentes. Entre aqueles que associam a visão de mundo rural a um local voltado para a prática de agricultura e pecuária; entre aqueles que acreditam que a zona rural é um espaço “pouco fiscalizado”; entre aqueles que percebem o meio rural como um “lugar esquecido” pelo poder público, que necessita de mais investimentos e políticas públicas. Esta visão foi a mais presente nas respostas, demonstrando claramente que os profissionais se preocupam com a pobreza existente no campo, que conseqüentemente afeta o trabalho deles nas escolas.

A quarta categoria de respostas está relacionada aos profissionais que vinculam a noção de meio rural ao assentamento rural. A quinta categoria de respostas foi daqueles profissionais que compreendem o meio rural como um local de geração de novas oportunidades de trabalho, vinculado ao agronegócio da produção de melão irrigado.

No senso comum a ideia mais difundida é aquela que associa a visão de meio rural como um local destinado a prática de atividades agrícolas ou pecuárias. Entre os profissionais apenas 02 respostas sinalizaram para esse contexto. *São comunidades pequenas, onde o homem tem a oportunidade para desenvolver a atividade agropecuária (P02).*

A zona rural é de fundamental importância para nossas vidas. Pois nelas são desenvolvidas as atividades de criação de animais (bois, vacas, porcos, galinhas, entre outros), cultivo de alimentos (milho, feijão, frutas, legumes etc.), é a zona rural que abastece as cidades com o trabalho do agricultor (P04, 2019).

A análise dos depoimentos anteriores revela que esses profissionais ainda têm uma concepção de meio rural muito vinculada ao plantio e criação de animais, que abastece as cidades com produtos agrícolas.

Mas precisamos ir além dessa noção de produção agrícola, porque na maioria das vezes o meio rural é visto apenas como um lugar de produção, esquecendo que ele realmente é um “lugar de vida”, onde moram pessoas que precisam ter acesso a uma estrutura produtiva e social que permita qualidade de vida aos diferentes sujeitos que lá habitam.

Um meio rural dinâmico supõe a existência de uma população que faça dele um lugar de vida e de trabalho e não apenas um campo de investimento ou uma reserva de valor. A perda de vitalidade dos espaços rurais, que gera o que se pode chamar a “questão rural” na atualidade, emerge precisamente, quando se ampliam no meio rural os espaços socialmente vazios. Na maioria dos países considerados de capitalismo avançado, isto vem acontecendo onde a população rural, particularmente a sua parcela que é vinculada à atividade agrícola, tem a constituição ou a reprodução do seu patrimônio ameaçado e onde as condições de vida dos que vivem no campo, sejam ou não agricultores, não asseguram a “paridade” socio-econômica em relação à população urbana, ou, pelo menos a redução da distância social entre os cidadãos rurais e urbanos (WANDERLEY, 2001, p. 36).

É preciso considerar a diversidade existente no meio rural brasileiro:

(...) estudos mais recentes sobre o meio rural brasileiro apontam para o crescimento de atividades não agrícolas, sobretudo na área de serviços, nos moldes do que vem ocorrendo nos países avançados da Europa e da América do Norte. Neste sentido, o meio rural não seria apenas o lugar da produção agrícola, mas também um espaço diferenciado, capaz de oferecer à população urbana, padrões de residência específicos e formas de lazer ligadas ao contato com a natureza. Esta tendência é, evidentemente, mais forte nas regiões mais urbanizadas do País, particularmente no Sudeste e no Sul, mas o meio rural do Nordeste também está integrado a este processo. São inúmeras as indicações hoje disponíveis, a respeito da expansão das residências secundárias em certas áreas rurais e do turismo rural, este, em grande parte associado ao patrimônio natural e ao calendário das festividades tradicionais de cada região. É importante, no entanto, registrar que as possibilidades do desenvolvimento destas atividades estão diretamente dependentes por um lado, do maior acesso das populações urbanas a formas diversificadas de lazer e, por outro lado, aos padrões de qualidade e conforto que o meio rural pode oferecer a seus visitantes. Neste sentido, vale lembrar que boa parte do meio rural nordestino não dispõe sequer de rede elétrica ou saneamento básico (WANDERLEY, 2001, p. 38).

Outra visão é daqueles que compreendem o meio rural como um espaço onde tudo é possível, que precisa de mais fiscalização pelo poder público, apontando, por exemplo, que *“tem assentados que tem casas na cidade”*.

De acordo com P01: *“Ainda precisa de muita organização e fiscalização dos órgãos competentes”*; Para P07: *“Necessita de muita fiscalização dos órgãos competentes, pois tem assentados que tem casas na cidade”*.

Apesar dessa visão negativa sobre o meio rural, a que prevalece entre a maior parte dos profissionais é daquela que percebe o meio rural como “um lugar esquecido pelo poder público”, necessidade de mais investimentos estruturais e políticas públicas. Vejamos as principais respostas nesse sentido (quadro 18):

Quadro 18 – Opinião dos Profissionais que associam o Meio Rural como “Um Lugar Esquecido Pelo Poder Público”

P	RESPOSTAS DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS
P03	Ainda precisa muito do apoio do poder público
P05	Gostaria que houvesse um maior suporte no tocante ao acesso as estradas e, também as políticas públicas para as famílias menos favorecidas
P06	Precisam de mais assistências dos órgãos públicos
P08	Como um lugar de vida esquecido pelo poder público
P09	A zona rural não tem muito apoio dos governantes, as pessoas convivem com muita vulnerabilidade e insegurança. Os assaltos e arrombamentos frequentes a nossa escola são uma constatação dessa questão.
P10	De total abandono pelo setor público, digo Prefeitura, Estado, e Governo Federal, com pouco investimento e acompanhamento técnico.
P11	Como um lugar de atraso
P12	É uma área que poderia ser melhor vista pelo poder público. O fim de minimizar estas diferenças aos recursos financeiros
P14	O meio rural em geral é valorado, sempre em discussão nos espaços do município, embora muito ainda no campo das ideias, faltando investimentos
P15	Na verdade, ainda estamos longe de chegar numa interação, não em todos os aspectos circunstanciais, mas pelo menos os primários deveriam ser resolvidos
P16	As pessoas do campo vivem com muito mais dificuldade em todos os meios como saúde e educação. Tem também menos acessibilidade em hospitais, postos policiais, em escolas, e em ambientes de trabalho

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com profissionais das escolas em 2019.

Essas afirmações anteriores, no quadro 18, nos chama particular atenção pela visão crítica da realidade encontrada no meio rural, marcada pela ausência ou ineficiência de políticas públicas que deveriam beneficiar o campo em diferentes esferas como saúde, educação, segurança, permitindo assim o desenvolvimento da população.

Antes de conhecer o Mulunguzinho, eu não tinha a menor ideia do mundo que existe nos assentamentos. Acho que o poder público poderia dar um suporte melhor, pois muitos desistem do assentamento por falta de uma estrutura melhor (P13, 2019).

Eu aprendi muito trabalhando nas escolas de assentamento. A gente aprende questões de valores muito importantes para a vida toda. Porque assim, na zona urbana a gente acha que tudo é difícil e quando a gente vem pra cá é que conhece realmente o que é difícil de verdade. O que é estar numa região dessas, da caatinga, com seca e faltando água muitas vezes, é preciso muita resistência para viver na zona rural (P17, 2019).

As citações enunciadas anteriormente pelos profissionais mostram uma noção de meio rural vinculada ao próprio assentamento rural, o P13 chama atenção para a questão da falta de estrutura do assentamento, que está diretamente relacionado às precárias condições de vida da população assentada; enquanto o P17 enaltece a capacidade de resiliência dos moradores dos assentados, capazes de conviver com as dificuldades.

Para um outro grupo de profissionais a visão de meio rural que predomina é a de um local que gera oportunidades de trabalho na fruticultura irrigada, sobretudo no cultivo do melão.

Vejo o meio rural de Mossoró, “quando comparado aos outros meios rurais de cidades circunvizinhas, com uma maior assistência de políticas públicas. Ainda há muito o que avançar, mas estamos no caminho” (P20).

“O meio rural em Mossoró proporciona muitas oportunidades de trabalho, tais como a agricultura familiar e as empresas de produtos agrícolas. Muitas famílias dependem dessas atividades para a sua sobrevivência” (P21).

O meio rural em Mossoró está em grande desenvolvimento com a partilha das terras em áreas de assentamentos e as comunidades se organizando em cooperativa e avançando na agricultura familiar. Tem trazido grande desenvolvimento para o campo e devemos lembrar que o agronegócio crescente no rural de Mossoró tem mantido muita gente no campo (P18, 2019).

Mossoró tem uma zona rural muito extensa com 36 comunidades rurais. Mas cada uma com suas realidades diferentes, esta localidade que compreende Pau – Branco e São Romão se diferencia por ser áreas de produção agrícola (agronegócio e agricultura familiar) no sistema de fruticultura irrigada (P19, 2019).

Um lugar de vida esquecido pelo poder público (grifo nosso). Lugar de humanidade recíproca. Marcado pela valorização e preservação da natureza. Apesar de ser taxado como lugar de atraso (pode até ser), mas por falta de políticas públicas que beneficiem as áreas rurais, como escola, atendimento médico, segurança, entre outros. No geral, temos melhor qualidade de vida. Entretanto, não temos uma vida mais saudável pela implantação dos agronegócios nessas regiões rurais. Essa atividade econômica traz muitos empregos e, conseqüentemente, desenvolvimento econômico, mas vem acompanhada aos danos à fauna, flora e humanos, como também prejuízos sociais e culturais (P22, 2019).

O meio rural é um lugar que tem passado por transformações, sem as devidas políticas que cuidem da infraestrutura da região, e do seu desenvolvimento. O agronegócio é explorado ativamente, gerando emprego inicialmente, mas não cria condições de melhoria de vida das pessoas, os jovens ficam fascinados pelo trabalho e isso afasta-os da escola, precisa ser revisto (P23, 2019).

Essa visão de mundo predominou entre aqueles profissionais que trabalham na escola do assentamento São Romão, o qual tem a produção de melão irrigado, como a fonte principal de sua economia e fica localizado próximo a várias grandes empresas de fruticultura irrigada, pois o agronegócio faz parte da realidade econômica do município de Mossoró, e os assentamentos estão inseridos nesse processo, seja produzindo ou fornecendo mão-de-obra.

Devemos ponderar que entre esse grupo de profissionais existe a visão da importância da atividade do melão para a economia local, mas imbuídos de preocupação com o jovem em idade escolar que se envolve com o “trabalho no melão” e “esquece da escola”.

As falas desse grupo de profissionais reconhecem a importância do agronegócio para a economia do assentamento e da cidade de Mossoró, beneficiando a população local com a geração de emprego e renda, mas alertando para os danos ambientais que essa atividade pode ocasionar e de que maneira afeta o cotidiano escolar dos alunos.

Podemos dizer, de forma geral, que os profissionais são marcados por diferentes concepções de meio rural, que estão diretamente atreladas a realidade vivenciada no lugar onde as escolas estão inseridas.

Percebemos que o meio rural transforma-se em um espaço cada vez mais heterogêneo e desigual, onde a juventude é afetada de maneira mais dramática por essa dinâmica de diluição de fronteiras entre o

espaço urbano e rural, associada à falta de perspectivas para quem vive da agricultura poder acompanhar este padrão de modernização. Percebemos que os jovens do meio rural das gerações passadas (agora os pais dos jovens pesquisados) construíam suas experiências em espaço social mais restrito, enquanto que as gerações atuais estão cada vez mais ligadas a relações sociais e culturais mais amplas, o que possibilita a estes jovens repensarem suas identidades, suas relações pessoais e seus projetos de vida. Agora e cada vez mais centrados na decisão entre permanecer no meio rural ou partir em busca de novas oportunidades nas cidades, o que vem fortalecendo o debate em torno da sustentabilidade geracional do campo. Além do mais, os jovens de agora, cada vez mais procuram afirmações para o seu futuro e aspiram à construção de seus projetos, geralmente vinculados ao desejo de inserção no mundo moderno (PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p. 17).

Como ressaltado na citação anterior, o meio rural é marcado por grande heterogeneidade e desigualdade, afetando diretamente a juventude. Nesse intuito, além de conhecer o entendimento dos profissionais sobre o meio rural, perguntamos aos alunos sobre qual o **entendimento deles acerca de meio rural** (quadro 19).

Quadro 19 – Opinião dos Alunos sobre o Meio Rural

A	RESPOSTAS DOS ALUNOS	A	RESPOSTAS DOS ALUNOS
A13	Importante pois os agricultores trabalham com produção de frutas	A67	Porque alguns agricultores produzem e vendem nas cidades
A15	Produção de hortas	A70	Pois tem mais produtividade
A16	Criação de unidades de produção agrícola	A76	É de onde sai o sustento da população
A22	Porque desenvolve a agricultura	A78	Esse é o lugar de onde sai frutas e verduras para a cidade
A59	É importante porque produz frutas para cidade	A79	Levar produtos agrícolas para outros estados
A59	Muito importante. Porque se não fosse as plantações, irrigação de frutas e criação de gado os supermercados não teriam o que vender	A82	Porque se não fosse o meio rural de Mossoró e outras cidades não teriam frutas para comerem
A66	Porque tem muitos agricultores que fornecem alimentos para alguns supermercados	A85	Porque é na zona rural que planta frutas para cidade

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

Pelo quadro 19, podemos afirmar que a visão de meio rural que predomina entre os alunos, é a de um lugar voltado somente para produção agrícola, associando termos como “produtividade”, “sustento da população”, “produção de frutas”, dentre outros.

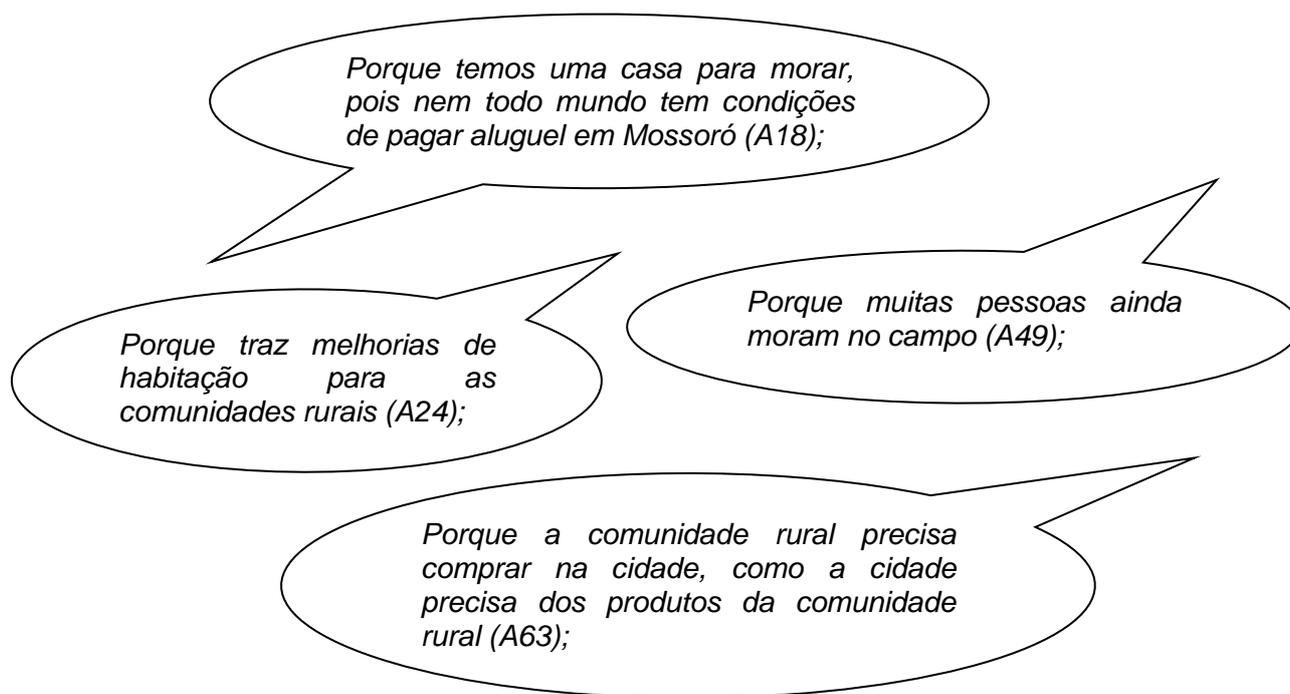
Muitas respostas foram deixadas em branco e daqueles que justificaram a resposta podemos perceber pouca diversidade no conteúdo delas, prevalecendo a ideia de meio rural muito vinculada à produção agrícola de alimentos como plantação de grãos, frutas e hortaliças. Dessa forma, podemos afirmar que eles têm uma noção de meio rural ainda muito tradicional, vinculada apenas a produção agrícola.

Estudando sobre a realidade dos assentamentos rurais do Piauí, Silva (2014) traz elementos que explicam essa visão dos alunos que associa o meio rural apenas a produção agrícola:

A modernização da agricultura imprimiu forte marca ao destino da questão agrária no Brasil, uma vez que acaba por articular desenvolvimento do capitalismo com o universo agrário, inclusive em regiões mais recônditas e submetidas a um certo tradicionalismo rural, como o interior semiárido (SILVA, 2014, p.53).

A imagem de atraso atribuída à agricultura familiar, fortalece a agricultura capitalista como modelo viável. A agricultura familiar é assim minada por leis e políticas agrícolas que a desestruturam conforme indica o crescimento da produção de alimentos em paralelo ao número de brasileiros que passam fome (SILVA, 2014, p.55).

Apesar de prevalecer entre os alunos a noção de meio rural relacionada à produção agrícola, algumas respostas foram além dessa concepção tradicional, a exceção ficou por conta das seguintes respostas:



Nessas respostas podemos elencar 03 tipos de visões. Na primeira delas podemos observar a percepção de meio rural associado a lugar de moradia, destacando a conquista da habitação; na segunda delas podemos observar uma compreensão de meio rural enquanto lugar de vida, já que “muitas pessoas ainda moram no campo”; e na terceira podemos perceber elementos da relação campo cidade.

A percepção da relação campo cidade por jovens, foi estudada por pesquisadores como Puntel, Paiva e Ramos (2011), que discutiram sobre a linha tênue entre o campo e cidade atualmente.

O abismo que havia entre a cidade e campo hoje não passa de uma linha tênue onde as diferenças existentes não podem ser entendidas somente como um rural primitivo, ou um urbano civilizado. Isto não significa também que este “novo rural” representa melhoria de vida para a totalidade da população do campo. Os jovens cultuam laços que os prendem ainda à cultura de origem, ao mesmo tempo em que percebem sua autoimagem refletida no espelho da cultura urbana. Estão situados em meio a uma cruzada que ainda os prende a família e a escola, entre o início da vida profissional e o casamento, entre a dependência e a autonomia econômica (PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p. 09).

Melo e Souza (2013), afirmam que a educação para o meio rural não vem sendo tratada como prioridade pelos governantes, caracterizada por grande descaso e precariedade.

Historicamente a educação para o meio rural em nosso país vem sendo tratada sem a devida atenção, relegada a planos inferiores e considerada menos importante do que a educação oferecida nos centros urbanos. No Brasil, a oferta escolar pública em áreas rurais estabeleceu-se mediante a subordinação dos conteúdos ministrados e aprendidos nas escolas urbanas, bem como de seus métodos de ensino-aprendizagem, baseados numa visão estereotipada da vida no campo, de suas culturas e de seus sujeitos (MELO e SOUZA, 2013, p.180).

Assim, a educação em áreas rurais tem se caracterizado como um espaço de precariedade e de descasos, em virtude da má qualidade da oferta dos serviços necessários à cidadania da população camponesa. Essa vulnerabilidade histórica em que os povos do campo se veem submetidos dá margem a um processo de exclusão social, não somente pela ineficiência do acesso à educação, mas também pela ausência de assistência adequada à saúde e condições de trabalho, entre outros direitos negados (MELO e SOUZA, 2013, p.180).

A compreensão inicial dos profissionais e alunos acerca do meio rural se tornou importante para nós, tendo em vista que os assentamentos de reforma agrária representam uma parte significativa do meio rural, funcionando como um pontapé inicial, para subsidiar o entendimento conceitual da reforma agrária e dos assentamentos rurais, analisando também de que maneira esses conceitos são trabalhados na escola, como veremos adiante.

5.2 “PORQUE A TERRA DEVE SER PARA USO DE TODOS”: A REFORMA AGRÁRIA NA PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS E ALUNOS DO CAMPO

A reforma agrária é apenas um dos elementos da complexa questão agrária do Brasil, que antes de tudo é também uma questão social. Para Martins (2003, p.09): “A reforma agrária transforma o excluído em cidadão, aquele que frui direitos e se integra na construção social de uma nova realidade social para os que estavam condenados ao limbo da excludência e da falta de perspectivas”.

A compreensão da questão agrária enquanto questão social, ou a compreensão das implicações sociais da questão agrária, depende de que se compreenda, também a gênese do sujeito social que a personifica e vivencia. Essa gênese é essencial para a compreensão sociológica do horizonte, das ações e da mentalidade dos protagonistas da luta pela reforma agrária (MARTINS, 2003, p.11).

Ainda sobre a compreensão do conceito de reforma agrária nos baseamos também em Wanderley (2003), quando a autora afirma ser a reforma agrária “o resultado convergente de uma luta social”.

A reforma agrária será entendida, aqui, como o resultado convergente de uma luta social e de um processo de intervenção dos poderes públicos, no sentido de garantir o acesso à terra a trabalhadores rurais sem terra. Ela se constrói, portanto, no interior de um campo de forças, no qual encontram-se, confrontam-se e negociam os seus principais atores, a saber: os trabalhadores que demandam a terra, com suas trajetórias pessoais e seu perfil local; seus representantes e aliados, numerosos e diversificados, que frequentemente, elaboram e organizam o discurso e ampliam (ou restringem) a capacidade de atuação dos trabalhadores envolvidos e os poderes públicos, igualmente diversificados e multifacetários, cuja ação tanto permite aprofundar os espaços da viabilidade quanto impor restrições à sua concretização (WANDERLEY, 2003, p.206 e 207).

Como sinaliza Martins (2003), no estudo sobre a reforma agrária e os assentamentos rurais, não podemos desconsiderar o mercado financeiro que existe por trás da compra e venda de terra.

Um dos problemas é, sem dúvida, nos vários assentamentos, o conjunto de dificuldades de uma inserção social que não flui automaticamente do ato de assentar e do acesso à terra. O sistema financeiro, mesmo quando atua como agente do programa federal de reforma agrária, atua autonomamente, com diretrizes próprias, de mercado (financeiro), orientadas para o lucro. Atua, portanto, como

fator de concentração fundiária, em direção oposta à das diretrizes da reforma (MARTINS, 2003, p.39).

Apesar da criação de algumas políticas públicas voltadas para o campo, alguns estudiosos como Fernandes (1999) afirmam que no Brasil existe uma política de criação de assentamentos rurais que não se configura como uma verdadeira reforma agrária. Porque vem sendo realizada, na maioria dos casos, como mera distribuição de terras, que se destina a apagar eventuais focos de rebeldia. Desse modo, não vem se configurando como uma política pública eficiente, face à precariedade dos resultados.

Pode-se dizer que no contexto atual da reforma agrária, representado pelo INCRA, o Estado vem tornando-se o principal comprador de terras, muitas vezes pagando um preço superior ao do mercado. Ao considerar tal perspectiva, resgatamos Fernandes (1999, p.227) quando afirma que:

Frente a essa realidade, a reforma agrária é deturpada e, lentamente, cresce a perspectiva de uma reforma imobiliária. Assim, alguns latifundiários chegam mesmo a incentivar as ocupações, garantindo a infra-estrutura como forma de agilizar a desapropriação. Desse modo, a expropriação é pervertidamente convertida em ato de compra e venda, o que chamamos aqui de mercantilização da expropriação e da desapropriação da terra. Além de concentrar e reter especulativamente a terra, latifundiários no Brasil ainda sonogam os impostos incidentes sobre elas.

Sobre a reforma agrária no Brasil, Stédile (2012, p.665) vai afirmar que: “com base na definição de Reforma Agrária e nas tipologias ocorridas nas experiências históricas dos povos, pode-se concluir que no Brasil nunca houve um processo de Reforma Agrária”.

Há ainda diversas polêmicas na sociedade brasileira em relação ao tema da Reforma Agrária: elas aparecem na imprensa, no governo, na academia e mesmo entre os movimentos sociais do campo. Primeiro, a expressão Reforma Agrária continua sendo utilizada no Brasil apenas como sinônimo de desapropriação de alguma fazenda e da política de assentamentos rurais. A segunda polêmica é sobre haver ou não necessidade de uma verdadeira Reforma Agrária. As forças conservadoras presentes no governo, na imprensa e na academia defendem a ideia de que o Brasil já resolveu seu “problema agrário”; portanto, não há necessidade de uma Reforma Agrária do tipo clássico. Do ponto de vista do capitalismo, agora em sua fase de dominação pelo capital financeiro e pelas empresas transnacionais, de fato, não há necessidade de democratização da propriedade da terra

como fator indutor do desenvolvimento do mercado interno e das forças produtivas no campo, como é o caso na fase do capitalismo industrial (STÉDILE, 2012, p.665 e 666).

Sabe-se que a política fundiária praticada até então é insuficiente para atender ao número de acampados que reivindicam por assentamentos no Brasil inteiro. Existe uma problemática real muito significativa. Mas, apesar de todas as críticas feitas ao Estado, de acordo com Martins (2000, p.105) vale considerar:

(...) qualquer que seja o número de famílias assentadas ou cuja posse de terra foi regularizada, que ultrapasse o número de acampados, representa um ganho histórico na luta pela reforma agrária, pois representa inclusão de pessoas no âmbito do direito e do contrato social, inclusão de excluídos.

Corroborando com Souza (2000), apresentamos a pesquisa de Quinteiro (2003), na qual a autora mostra o processo de formação territorial do assentamento Rio Paraíso, localizado no município de Jataí (GO).

A maneira de ser e de estar no assentamento, por parte dos assentados, desfaz a ideia vinculada, muitas vezes, pela imprensa de que os assentamentos são redutos de exclusão social e de que o projeto de reforma agrária é uma “balela”. No assentamento Rio Paraíso podemos observar que existe uma outra realidade, uma nova visão sobre uma nova pobreza no campo. (...). Alguns dirão, mas a pobreza continua. Sim, mas recuperou no assentamento Rio Paraíso a sua maior qualidade. Outros replicarão, que política é esta que investe tantos recursos para a pobreza recuperar a dignidade perdida? Em parte, é isso, mas não só. Essa dignidade, é um bom começo, senão o mais importante, para seguir em frente (QUINTEIRO, 2003, p.168).

Recuperar a dignidade perdida significa contribuir para a autodeterminação das pessoas e sua real concretização. A nova política, que é a de diminuir o fosso entre as necessidades atribuídas e os meios de satisfazê-las, sobretudo nos segmentos sociais excluídos do banquete social, parece que encontro o “caminho da roça” (QUINTEIRO, 2003, p.168).

Na citação acima a autora não faz a negação nos problemas existentes nos assentamentos rurais, mas defende a ideia de que a política de reforma agrária foi capaz de promover sim, melhorias na qualidade de vida das famílias assentadas, dessa forma, contrapondo a ideia de que não existe uma política de reforma agrária no Brasil.

Apesar dos avanços, pode-se dizer que o Estado brasileiro não possui uma política de reforma agrária definida, ou seja, cada Governo desenvolve uma política fundiária de acordo com a sua lógica e não dá uma continuidade ao que estava sendo colocado em prática pelos governos anteriores.

Na contramão do processo já consolidado de capitalização das relações de produção no campo, que se fez concentrando ainda mais a propriedade, movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos. As populações do campo, vítimas do processo de exclusão, não reivindicam apenas terra (VENDRAMINI, 2007, p.126).

Além da terra, é preciso que seja estendido ao campo os elementos básicos da cidadania, como saúde, educação, lazer, e assistência técnica regular como mecanismo para aumentar a capacidade produtiva e, por conseguinte, uma maior geração de renda, por que só a terra em si não basta para promoção de melhorias na qualidade de vida.

Nesse sentido, a luta pela construção de uma escola, no contexto de processos de luta, ocupação e conquista de frações de terras, implica o reconhecimento da educação escolar como mecanismo relevante de fundação de um novo presente e um novo futuro para a comunidade que se ergue. Enquanto materialidade histórica esse “novo” se manifesta no território que se vai formatando (AZEVEDO, 2012, p.170).

O processo de luta pela construção de uma escola se insere nesse contexto, de entender a reforma agrária para além do acesso à terra. Na tese desenvolvida por Souza (2009) a autora promoveu um estudo sobre a qualidade de vida em assentamentos rurais sergipanos, analisando mudanças na vida das famílias desde o processo de acampamento ao assentamento da reforma agrária.

A autora defende que não devemos relacionar a reforma agrária apenas ao acesso à terra e fala da necessidade de novas conquistas para os assentados, para além da terra, tendo formulado à seguinte conclusão sobre a qualidade de vida das famílias assentadas em Sergipe:

As famílias assentadas estão satisfeitas com a qualidade de vida atual, comparada à vida anterior à reforma agrária. Entretanto as limitações são percebidas, o que indica que a reforma agrária ainda não foi capaz de atender à demanda por terra, sendo necessário investir na

qualidade dos assentamentos, via promoção da autonomia dos assentados, relações de força e disputas pelo poder (SOUZA, 2009, p.20).

Assim se a promoção da qualidade de vida das famílias rurais for considerada a partir da política de reforma agrária, especificamente dos assentamentos, é necessário avaliar se de fato esses objetivos estão sendo atingidos (SOUZA, 2009, p.227).

Uma reforma agrária que vai além de distribuição de terras e promova qualidade de vida dos sujeitos envolvidos é a proposta de reforma agrária defendida pelos movimentos sociais, reconhecidos pela Via Campesina, que defendem uma reforma agrária para além da distribuição de terras.

A proposta de Reforma Agrária popular por estes movimentos defendida tem características similares às que se aplicaram historicamente em outros países, mas apresenta especificidades que levam em conta a realidade brasileira. Em termos gerais, ela compreende a necessidade de um amplo processo de desapropriação das maiores propriedades, estabelecendo-se inclusive um limite máximo da propriedade rural no Brasil – a proposta dos movimentos é que o limite máximo seja de até 35 módulos (o módulo varia de região para região, (...)) e sua distribuição a todas as 4 milhões de famílias de camponeses sem-terra ou com pouca terra que ainda vivem no meio rural brasileiro (STÉDILE, 2012, p. 666).

Prevê, ainda, a democratização da educação formal, garantindo o acesso à escola desde o ensino fundamental até o ensino superior a todos os jovens que vivem no campo e a superação completa do analfabetismo entre os trabalhadores adultos. Além disso, implica um programa nacional de mecanização agrícola baseado em pequenas máquinas e ferramentas, que permita aumentar a produtividade do trabalho, diminuindo o esforço físico humano, sem expulsão da mão de obra do campo (STÉDILE, 2012, p. 667).

Vivendo de forma digna no campo, os assentados não vão sentir a necessidade de migrar para as cidades. De acordo com Souza (2002, p.25) “A conquista do assentamento rural e a luta pela educação nos acampamentos e assentamentos representam uma das facetas da demanda dos sem-terra por cidadania”.

Assim, em diversos casos a conquista da terra não significa que seus ocupantes passem a dispor de necessária infraestrutura social (saúde, educação, transporte, moradia) e produtiva (terras férteis, assistência técnica, eletrificação, apoio crédito e comercial) que leva ao sucesso

dos assentamentos, bem como de qualquer outro produtor rural. Assim, após a conquista da terra, inicia-se uma nova luta, agora pela consolidação da posse da terra, pela obtenção de condições econômicas e sociais mais favoráveis ao estabelecimento desses trabalhadores rurais enquanto produtores agrícolas (BERGAMASCO e NORDER, 1996, p. 09).

No nosso entendimento, reforma agrária deve ser compreendida como um processo mais amplo, que vai além da aquisição de terra e da produção agrícola, incluindo também condições de vida que permitam morar e trabalhar com dignidade no campo, desenvolvendo seus projetos de vida, resgatando a cidadania de uma parcela da sociedade que foi historicamente excluída da sociedade com justiça social e igualdade de direitos.

A proposta de reforma agrária defendida pelo MST no século XXI contempla os seguintes aspectos:

No início do século XXI, o MST passou a defender uma nova proposta de Reforma Agrária que definiu como Reforma Agrária Popular. No atual estágio do capitalismo, a agricultura se transformou num dos sistemas que formam o agronegócio. A agricultura é parte do conjunto de sistemas formados, principalmente, pelo capital financeiro, que controlam também sistemas industriais, tecnológicos, mercantis e ideológicos, como a grande mídia corporativa. Nesse contexto, a Reforma Agrária precisa extrapolar a simples distribuição de terra concebida pela Reforma Agrária clássica. É preciso um programa de mudanças que inclua a reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar. Para isso, a Reforma Agrária Popular deverá organizar agroindústrias cooperativas, mudar a matriz tecnológica de produção para a agroecologia, democratizar o acesso à educação em todos os níveis e priorizar a produção de alimentos saudáveis (FERNANDES, 2012, p.501).

Na citação acima, o autor destaca que a reforma agrária defendida pelos movimentos sociais vai além de distribuição de terras, destacando elementos como a soberania alimentar, educação e escolarização como sendo elementos essenciais desse processo.

Corroborando com esta afirmação, vejamos:

Observamos, neste contexto, que os movimentos sociais do campo, entre eles o MST, têm pressionado não só pela Reforma Agrária e por uma política agrícola que viabilize a pequena produção no campo, mas também por uma educação e escolarização para uma população historicamente alijada das políticas públicas. Ainda que o Movimento esteja envolvido diretamente nas lutas por uma educação do campo,

seu projeto de formação vai mais além, ao desenvolver ações políticas que em si são educativas e ao direcionar a formação não só para o aspecto técnico e escolar, mas essencialmente político (VENDRAMINI, 2007, p.132 e 133).

E nesse contexto buscamos entender como o tema reforma agrária é trabalhado nas escolas localizadas em assentamentos rurais de Mossoró, a partir da percepção de reforma agrária dos sujeitos dessas escolas, seja profissional ou estudante. Dessa forma, perguntamos aos profissionais sobre qual **o entendimento deles acerca do conceito de reforma agrária** (quadro 20).

Quadro 20 – Percepção dos Profissionais sobre o Conceito de Reforma Agrária

P	RESPOSTA DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS
P1	É uma reorganização de terras no campo, onde antes estavam concentradas nas mãos de um ou poucos donos. Serão distribuídas em pequenos lotes para aqueles de pouco acesso.
P2	Divisões de terras.
P3	É uma redistribuição de terra para realização de sua função social.
P4	É a distribuição de terras, compradas pelo Governo a grandes latifundiários, para serem loteadas e distribuídas para famílias carentes, com a finalidade de desenvolver o cultivo de sementes etc.
P5	Mudanças no processo de organização das terras.
P6	É a redistribuição de terras das propriedades rurais, visando a reorganização das mesmas para alcançar sua função social.
P7	Reorganização da estrutura fundiária, com o objetivo de promover e proporcionar a redistribuição de terras.
P8	Política pública associadas a uma localidade e nelas pessoas desfavorecidas de terra.
P10	Redistribuição de terras improdutivas.
P11	É um conjunto de reforma, tendo como principal objetivo o recolhimento de grandes porções de terras inutilizadas, para serem redistribuídas para famílias menos favorecidas.
P12	Utilização de terras produtivas pelo homem morador do campo.

P13	Divisão de terras improdutivas para famílias trabalharem e produzir alimentos.
P14	Distribuição de terras de forma igualitária.
P15	É a reorganização da estrutura fundiária com o objetivo de promover a redistribuição das propriedades.
P16	Divisão de terras improdutivas para famílias menos favorecidas.
P18	Reforma agrária trata da distribuição e divisão das terras.
P19	Distribuição de terra com objetivo de favorecer o pequeno agricultor e sua família.
P22	Reforma com o objetivo de distribuir terras produtivas e que não estão sendo utilizadas pelo proprietário.
P23	Distribuir terras para pessoas do campo poder produzir e morar de forma sustentável.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo com profissionais das escolas em 2019.

Analisando as respostas de forma mais detalhada no quadro 20, percebemos que a quase totalidade dos profissionais compreendem reforma agrária como sendo um processo de distribuição ou reorganização de terras improdutivas.

Com exceção para P17 e P20 que acrescenta novos elementos como:

Eu vejo a reforma agrária como muito importante, a partir do conhecimento que eu adquiri convivendo com exemplos da realidade em nossa escola. Muitas dessas famílias que hoje são assentadas e moram atualmente no campo, antes eram famílias que moravam na zona urbana, na periferia de Mossoró, na periferia mais pesada de bairros como Santo Antônio e Nova Vida. Então muitos deles só conseguiram casa e trabalho aqui. Justamente trazendo essas pessoas que moravam antes na periferia de Mossoró para o campo, pra se organizar e se estruturar em comunidade. Muitos agricultores daqui hoje fornecem produtos para vender na cidade, através da rede Xique Xique, como a castanha de caju por exemplo e o mel produzido pelo grupo das meninas “Mulheres Decididas a Vencer”. A maioria deles ainda tem familiares morando na periferia desses bairros. Alguns deles tem parentes na periferia do Santo Antônio e outros já tem familiares na periferia do Nova Vida. Então eu vejo que a reforma agrária ajudou a tirar essas pessoas dessas periferias e montar aqui um sistema de moradia, onde eles aprenderam a trabalhar com a polpa da fruta, trabalhar com a criação de galinha, de porcos, com a pecuária e modificou nesse sentido assim, porque ajudou a trazer o homem para o campo, justamente nesse setor que ele pode criar na

agricultura familiar por exemplo. A meu ver a reforma agrária ajudou em todos os sentidos ao homem do campo e da cidade (P17, 2019).

Na citação anterior percebemos que o P17 tem uma compreensão muito ampla da reforma agrária, relacionando-a com relação campo-cidade, citando inúmeros exemplos da comunidade onde a escola está inserida, a partir da venda de produtos da agricultura familiar.

A reforma agrária é um mecanismo que permite a (re) inclusão social, uma vez que tira muita gente da periferia da cidade – “os trabalhadores não ficam na rua e podem plantar para comer” (WANDERLEY, 2003, p.238).

Reforma agrária é um sistema de governo que tem como finalidade a redistribuição de terras improdutivas, repassando para os que querem cumprir com a função social da terra, mas não tem oportunidade de possuí-la. Esses, sendo representados pela grande maioria dos nossos camponeses brasileiros. Entretanto, essa dita redistribuição está longe de ser a almejada, pois além de disponibilizarem uma pequena porção de terra a um agricultor, a assistência e crédito não são suficientes para continuarem a trabalhar com a terra (P20, 2019).

A compreensão de reforma agrária, expressada no depoimento anterior, é ciente do conceito de reforma agrária enquanto redistribuição de terras improdutivas, mas vai além, demonstrando uma visão de que só a terra em si não basta, sendo preciso ampliar o acesso desses assentados, a novos elementos como assistência técnica e disponibilidade de crédito.

Em seguida apresentamos a percepção dos profissionais sobre **a importância da reforma agrária para o campo de Mossoró**, apontando as **principais modificações ocorridas no campo após a implantação da reforma agrária no município** (quadro 21).

Quadro 21 – Percepção dos Profissionais sobre a Modificação do Campo e Importância da Reforma Agrária para Mossoró

P	RESPOSTA DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS
P1	Houve uma melhoria na distribuição de terras, dando mais oportunidades as famílias carentes. Permitem que elas permaneçam em suas comunidades. Contribuindo para o desenvolvimento econômico de Mossoró.
P2	Dando mais oportunidades com atividades econômicas, porque através das comunidades chega o alimento.
P3	Acho importante porque conseguiu manter as pessoas morando nas áreas rurais.
P4	Vemos que a reforma agrária é necessária para garantir condições de sustentação por parte dos pequenos e médios produtores rurais, para evitar novos problemas com a concentração de terras. A reforma agrária contribuirá com a redução da miséria, do desemprego no campo, da migração campo-cidade e das desigualdades sociais.
P5	Prefiro não opinar sobre o tema. Pois tenho pouco conhecimento a respeito.
P6	A reforma agrária é de muita urgência. Pouco se fez até agora em relação a isso.
P7	A reforma agrária é muito importante no dia a dia, tanto na zona rural como na urbana.
P8	É de grande importância a realização da reforma agrária em nossa cidade, proporcionando terras para que milhares de trabalhadores possam trabalhar, aumentando a produção agrícola e diminuindo a pobreza da cidade.
P10	A reforma agrária é importante, pois dá oportunidade a pessoas que nunca poderiam ter terra por conta própria. Porém só a redistribuição de terras sem um acompanhamento e fiscalização não prospera.
P12	É importante, mas na prática ela não funciona como deveria, por que muitas pessoas vendem as terras depois que conseguem os lotes.
P13	Hoje em dia, acho que a reforma agrária não tem mais tanta importância como no passado. Hoje a agricultura e a pecuária são comandadas por grandes indústrias, não havendo mais um espaço para o pequeno produtor.
P14	Importantíssimo, a reforma agrária modificou a cidade como um todo.
P18	A Reforma Agrária é essencial para o maior desenvolvimento do país. Hoje no campo mossoroense encontramos várias empresas na área de fruticultura irrigada, vinculada ao agronegócio.
P19	Oportunidades de trabalho aos agricultores, aumento da produção agrícola, e redução da desigualdade social com a distribuição de terras.

P20	Importantíssima, pois com a implantação da reforma agrária, evitou-se o êxodo rural, já que somos beneficiados com a agricultura familiar, terra, casa, escola, dentro outros, dando mais condições de qualidade de vida.
P21	Reforma agrária proporciona uma melhor distribuição das terras, embora esta seja de maneira desigual. A reforma agrária seria importante se fosse feita de forma correta, pois diminuiria a pobreza no campo.
P23	Importante para fazer justiça social, mais que distribuição de terra é dar oportunidade do homem do campo produzir de forma sustentável. Reforma Agrária é um ato ideológico, que impacta socialmente, na região tem alavancado transformações, não na medida do esperado, mas tem contribuído de forma significativa.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo com profissionais das escolas em 2019.

Analisando o quadro 21 podemos dizer que os profissionais reconhecem as mudanças ocorridas no campo em Mossoró, após a implantação da reforma agrária. Podemos dizer que não existe uma visão homogênea sobre o tema, mas a que predomina é a visão da reforma agrária como um instrumento de “distribuição de terras”.

Neste sentido, pode-se entender que o acesso à terra, por si, não representa toda condição necessária para a reorganização do espaço rural de forma a garantir a sobrevivência digna dos sujeitos envolvidos. Outros elementos hão de ser igualmente conquistados, como as condições necessárias para a produção e reprodução destes sujeitos e para o desenvolvimento rural almejado (SOUZA, 2009, p.178).

As mudanças mais citadas foram no sentido de: *“melhorias na distribuição de terras de famílias que antes não tinham”*; *“desenvolveu mais atividades econômicas como agricultura e pecuária”*; *“contribuiu para redução da miséria”*; *“diminuição da migração campo – cidade ou êxodo rural”*; proporcionando justiça social e melhores condições de vida para a população do campo, *“que antes não possuíam terra”*.

Percebemos também críticas as famílias que conseguem a terra, via reforma agrária, e depois vendem. Foi citado também a questão do trabalho em empresas do agronegócio da fruticultura irrigada em Mossoró, que usa a mão de obra dos assentados ou produz em parceria com as grandes empresas.

Os profissionais (P16 e P17) demonstram preocupação com o futuro da reforma agrária no Brasil mediante a questão política atual. Vejamos:

No assentamento de reforma agrária onde a gente mora, a gente tem uma preocupação muito grande com a história do assentamento, da mudança, porque quem vive na zona rural o seu desejo é trabalhar e chegar sua idade da aposentadoria e ter o seu direito garantido. Tem muita gente aqui que está com medo de não ter mais esse direito a aposentadoria. As vezes a gente se preocupa, mas são consequências dos fatos (P16, 2019).

A gente sabe que o país está passando por sérias mudanças, tanto política como econômica e social em tudo né. E muitas vezes não temos muitas perspectivas e mudanças. Então assim, eu espero que a reforma agrária continue e não pare, continue a se localizar em terras que não estão sendo produtivas, para produzir algo que o país precisa e que não deixe a mercê os assentados. Que eles sejam ajudados em vários setores, mas principalmente no setor de educação, porque um país sem educação é um país que não tem história, que não tem nome (P17, 2019).

Analisando a fala das citações acima podemos dizer que os profissionais estão cientes do momento político que vivemos no país, que não é propício para reforma agrária, e marcado pela perda dos direitos trabalhistas.

Na mesma perspectiva dos profissionais, perguntamos aos alunos se eles **conseguiram ver alguma importância da reforma agrária para Mossoró** (quadro 22).

As respostas expressaram o seguinte resultado: 32% dos alunos apresentaram uma visão positiva sobre a reforma agrária; 13% dos alunos apresentaram uma visão negativa ou indiferente sobre a reforma agrária; e 55% dos entrevistados deixaram a questão em branco, muitos justificaram oralmente que “desconheciam sobre o assunto”.

Dos que justificaram, podemos observar as seguintes respostas:

Quadro 22 – Percepção dos Alunos sobre a Importância da Reforma Agrária para Mossoró

A	RESPOSTA DOS ALUNOS ENTREVISTADOS
PERCEPÇÃO POSITIVA SOBRE REFORMA AGRÁRIA	
A07	É importante para a função social
A10	Porque é muito bom para os agricultores construírem suas casas e criar animais
A13	É importante para nossa sociedade, sobre como efetuar a distribuição da terra para realização de sua função social
A14	Sim. Porque acho que deve organizar uma reforma na comunidade
A15	Para todos saber que isso é importante para a comunidade
A18	Porque através da reforma agrária vem melhorias para nossa comunidade
A19	Porque a reforma agrária nos ensina muito
A22	A importância é que eles se importam mais com a comunidade rural
A32	Sim, porque nos ajuda em muitas coisas
A40	Para ter mais atividades do campo
A41	Para abrigar os sem terra
A42	Para abrigar pessoas sem terra e sem casa
A49	Sim, porque tem que falar sobre a distribuição de terras
A51	Para entender sobre a distribuição de terras para fins sociais
A52	Para as terras serem doadas aos que não tem
A58	É importante pois tem distribuição de terras
A59	A distribuição de terras para alguns fins, tais como a agricultura
A62	Ajuda com a produção de alimentos e frutas
A63	É importante para distribuição de terras
A64	Contribui para aumentar a população e maior produção agrícola
A65	Produzir os alimentos que são transportados para cidade

A67	Porque a terra deve ser para uso de todos
A69	Para reformar as casas dos agropecuaristas e agricultores que moram na zona rural
A71	Porque a reforma agrária ajuda na agricultura
A83	É importante porque a reforma agrária trouxe mudanças para o campo
A84	É importante para a agricultura e para nossa comunidade
A85	É importante sim, para ter mais contato com a agricultura
PERCEPÇÃO INDIFERENTE OU NEGATIVA SOBRE REFORMA AGRÁRIA	
A11	Nunca vi esse nome, é a primeira vez
A12	Não sei nem o que é esse assunto
A17	Não sei nem o que é reforma agrária
A21	Nem sei o que é isso
A25	Não consigo ver nenhuma
A30	Não sei justificar
A50	Não vejo nenhuma
A53	Eu não sei bem o que é reforma agrária
A77	Não consigo perceber
A78	Desculpa, mas não sei explicar o que é isso

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo com alunos das escolas em 2019.

Analisando as justificativas expostas no quadro 22 podemos afirmar que uma parte dos alunos tem conhecimento sobre o significado da reforma agrária destacando aspectos como “função social da terra”, “distribuição de terras”, “produção de alimentos”, e “abrigar pessoas sem terra e sem casa”, essas foram as expressões que mais se repetiram. Para Quinteiro (2003, p.168): “No assentamento, todos os assentados se identificaram com a necessidade de ter um “chão” para trabalhar e viver”.

No que concerne a importância de ter *terra e casa*, trazemos para o debate a opinião de Martins (2003): *“Morar” e “ter terra” significam, antes de tudo, a não dissociação ente lugar de viver e lugar de trabalhar* (MARTINS, 2003, p.22). O autor ainda vai dizer que: *A fórmula está posta aí, na indissociação de terra para trabalhar e casa para morar, base do sossego* (MARTINS, 2003, p.23).

Esse “morar” é muito singular, é muito mais do que habitar. Diz respeito a um modo de viver, à convivência com o espaço, com a natureza. Esse modo de viver também tem indicadores sociais demarcatórios: a excepcionalidade do dinheiro, a junção de moradia e trabalho, o enraizamento: são todos valores camponeses e da sociedade tradicional (MARTINS, 2003, p.23).

Além da importância de ter *terra e casa*, na fala do A29 percebemos elementos da relação campo-cidade, expressa uma visão de reforma agrária:

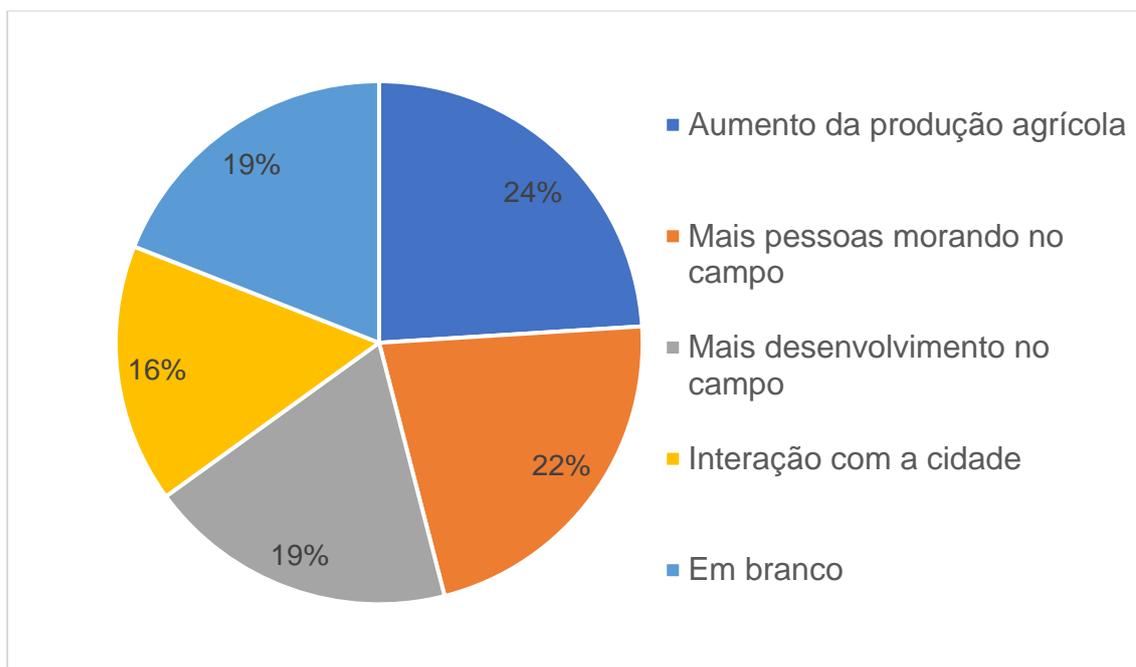
Porque Mossoró é uma cidade fácil de resolver as coisas, mas quando vou a Mossoró vejo que tem muitos animais soltos na rua e muita água limpa estruída. Aqui na zona rural a gente não vê essas coisas, por isso a reforma agrária é tão importante (A29, 2019).

Por outro lado, podemos perceber que a maioria dos alunos desconhecem o significado do termo reforma agrária, tendo em vista 55% deixou a questão em branco, nos fazendo refletir sobre algumas questões, pois a escola está localizada num assentamento rural e esses alunos residem num assentamento rural de reforma agrária ou numa comunidade rural próxima a um assentamento. Algumas respostas demonstraram uma total falta de compreensão do que realmente é reforma agrária, pois o entrevistado (A69) faz confusão do termo reforma agrária com a expressão *“reforma de casas”*.

O elevado percentual de respostas em branco, cerca de 55% dos entrevistados, nos faz refletir como se dá a inclusão do tema reforma agrária na pauta pedagógica das ações das escolas? Nos perguntamos também como se dá o nível de organização social dessas comunidades? Será que nas reuniões comunitárias o tema reforma agrária não é discutido? Ou será que os jovens não participam dessas discussões?

Além do significado da reforma agrária, mais adiante perguntamos aos alunos sobre a percepção deles, **em relação as principais modificações que a reforma agrária provocou no município** (gráfico 5).

Gráfico 5 – Percepção dos Alunos sobre as Modificações Ocorridas no Campo após a Implantação da Reforma Agrária



FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

Pela análise do gráfico, podemos perceber que a maioria dos alunos compreendem que a principal modificação provocada pela reforma agrária é com relação ao aumento da produção agrícola (24%); logo em seguida foi citado o fato de mais pessoas residirem no campo (22%); também foi citado mais desenvolvimento do campo (19%) e interação com a cidade (16%). Cerca de 19% dos entrevistados deixaram a questão em branco.

Dessa forma podemos inferir que, para os alunos, a reforma agrária ainda está muito ligada a questão da produção agrícola. Para a maioria, o reatamento da reforma agrária vai se dá apenas no campo, com o acréscimo populacional e desenvolvendo o campo. Menos de 20% dos entrevistados, enxergam na reforma agrária, uma possibilidade de interação do campo com a cidade.

Esse resultado ratifica nossa tese, de que a reforma agrária precisa ser mais debatida e conhecida, inclusive pela população que mora nos assentamentos, para

que as pessoas tenham consciência de sua importância. Acreditamos que a escola é um espaço que pode ajudar nessa compreensão.

5.3 QUAL O LUGAR DA REFORMA AGRÁRIA NA ESCOLA? “A REFORMA AGRÁRIA É MUITO IMPORTANTE NO DIA A DIA, TANTO NA ZONA RURAL COMO NA URBANA”

E nesse contexto buscamos entender como o tema reforma agrária é trabalhado nas escolas localizadas em assentamentos rurais do município de Mossoró e qual a percepção da reforma agrária tem os sujeitos dessas escolas, seja profissional ou aluno.

Com base na compreensão do significado da reforma agrária para profissionais e alunos, resolvemos investigar como o tema reforma agrária é trabalhado na escola de forma geral.

Primeiramente indagamos aos profissionais sobre **qual percepção de reforma agrária a equipe da escola tem e se esse tema costuma ser trabalhado em algum projeto específico.**

A partir das respostas desses sujeitos, organizamos as respostas em duas categorias principais: daqueles profissionais que reconhecem a importância da reforma agrária como categoria de análise e acreditam que projetos relacionados a realidade da comunidade estariam indiretamente relacionados ao tema e daqueles profissionais que afirmam que a temática não é abordada diretamente pelas ações da escola, reconhecendo que: “*Não temos um currículo específico que trate da Reforma Agrária, mas sempre falamos dos trabalhos coletivos, das conquistas e lutas, e mostrando que é através da Educação que nos possibilita novas conquistas (P19)*”.

Ainda evidenciamos algumas falas da equipe escolar, tratando de aspectos relacionados a realidade da comunidade e do homem do campo. “*A reforma agrária é vista como muito importante, pois valorizou os sujeitos do campo, dando oportunidades de ter suas terras (P14); “desenvolvemos projetos no sentido de respeito ao homem do campo, identidade rural e respeito ao meio ambiente” (P21)*”.

Outra parte do grupo de profissionais entrevistados reforçou a importância da reforma agrária e citou projetos já executados na escola que abordam indiretamente temáticas importantes para a realidade da comunidade.

Procuramos trabalhar projetos sobre a comunidade, a exemplo da GIDEC. Mas sobre reforma agrária ainda não, pelo menos desde o período que eu estou na coordenação, eu ainda não tinha tido essa ideia, vou até anotar sobre a questão da reforma agrária para o próximo planejamento (P17, 2019).

O segundo grupo de profissionais também reconhece a importância da reforma agrária, mas são autocríticos ao afirmar que, a escola não trabalha o tema diretamente em ações, ou até mesmo que desconhecem a temática:

Não sei informar se há algum projeto nessa área (P05);

Vemos como muito importante. Mas não temos nenhum projeto relacionado com a reforma agrária na Escola (P04);

Não tenho conhecimento sobre o tema (P02);

Não observo a equipe escolar discutir esse tema (P22);

Não é do meu conhecimento que os professores trabalham esse assunto na escola (P06);

A Escola não tem projeto voltado diretamente à Reforma Agrária, que eu saiba nunca desenvolvemos (P23).

A equipe vê a reforma agrária como muito importante para sociedade e que precisa de investimentos, mas não estamos trabalhando nenhum projeto sobre esse tema (P18);

Nas falas anteriores podemos perceber que não existem projetos relacionadas à reforma agrária sendo trabalhados nas escolas, e que os profissionais reconhecem que não trabalham a temática reforma agrária em suas ações, embora reconheçam a importância dela para a sociedade.

Na citação a seguir, o P09, menciona um projeto desenvolvido sobre hortas escolares, relacionado a realidade do campo, mas considera que esse tipo de projeto

somente, não pode ser considerado relacionado a reforma agrária, demonstrando uma visão crítica da situação.

Desde que trabalho aqui ainda não vi nenhum projeto sendo desenvolvido nessa temática. Tivemos um Projeto em parceria com a UFERSA sobre Hortas, foi chamado a comunidade, falando sobre o solo, as plantas. Os pais vieram e foi feito o projeto Horta na Escola. Mas depois não pudemos dar continuidade ao projeto. Agora sobre reforma agrária não teve não. Tem um prédio próximo a escola, que era a Associação deles e tem um líder na comunidade que eles sempre falam, a gente escuta falar quem é, mas projeto com a escola envolvendo essa temática da reforma agrária a gente nunca teve (P09, 2019).

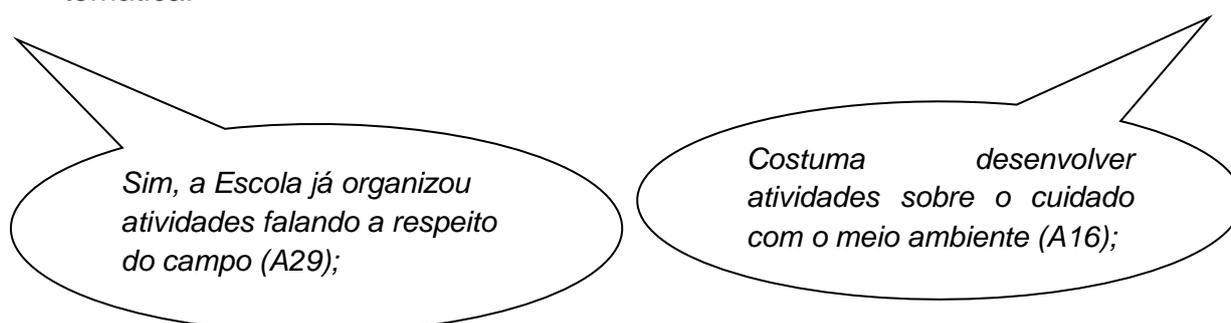
Pelas respostas das duas visões podemos inferir que as temáticas desenvolvidas nos projetos se aproximam mais do lugar onde vivem e da realidade do homem do campo, mas no geral as escolas não desenvolvem projetos específicos sobre a temática reforma agrária.

Mas existe o interesse futuro em trabalhar a temática:

Eles veem de forma positiva. No momento, não há projetos atuais voltados para essa temática. Enquanto gestora, pretendo, futuramente, influenciar a equipe escolar a trabalhar mais a questão da reforma agrária, já que estamos inseridos nessa realidade (P20, 2019).

Nesse intuito, perguntamos também aos alunos **se a escola costuma desenvolver projetos e atividades relacionados a temática reforma agrária.**

Cerca de 10% dos entrevistados responderam que já trabalharam algum projeto relacionado ao tema; 26% responderam que nunca trabalharam sobre o assunto em sala de aula; e a grande maioria dos alunos, cerca de 64%, deixaram a questão em branco, demonstrando grande desinteresse ou desconhecimento sobre a temática.



Não costumamos trabalhar esse assunto em sala de aula (A45);

A Escola nunca desenvolveu esse tema (A26);

Nós nunca estudamos isso (A69);

Na Escola fazemos projetos sobre plantas, terra e água (A31);

Sim, quando trabalhamos nos projetos para a Feira de Ciências (A40);

Já realizamos um trabalho de pesquisa sobre as plantações e tiramos fotos do plantio (A85);

Não falam muito sobre esse assunto por aqui (A60);

Não, aqui nunca teve projetos ou atividades relacionadas a reforma agrária (A79);

As falas anteriores revelam duas situações, daqueles alunos que afirmaram que o tema reforma agrária nunca foi trabalhado em sala de aula e daqueles que citaram os exemplos de algumas atividades e projetos, já desenvolvidos acerca da realidade local.

Considerando o que não foi dito, se levarmos em conta as respostas que ficaram em branco, podemos inferir que realmente o tema ainda é trabalhado na escola de forma muito incipiente, quando trabalhado.

Dessa forma, perguntamos aos alunos **se na opinião deles era importante estudar o tema reforma agrária na escola** (quadro 23). Do total de entrevistados, 32% deles responderam ser importante; 6% afirmaram não ser importante e 62% deixaram em branco.

Dos que justificaram, podemos observar as seguintes respostas:

Quadro 23 – Opinião dos Alunos sobre a Importância de Estudar o Tema Reforma Agrária na Escola

A	RESPOSTAS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS
ALUNOS QUE CONSIDERAM IMPORTANTE ESTUDAR O TEMA	
A14	Para aprender sobre a comunidade onde moramos
A18	Porque aprendemos coisas novas do campo e sobre reforma agrária
A22	Para entendermos sobre o assunto
A23	Saber um pouco mais sobre o que temos direito e a forma que vivemos
A29	Porque aprendemos mais sobre a importância da reforma agrária
A31	É importante para eles não desprezar a natureza
A40	É importante para ter mais atividades e projetos
A49	Para entender melhor o que é reforma agrária
A51	Porque nós aprendemos melhor sobre o tema
A52	Para saberem que a reforma agrária é a distribuição de terras
A53	Para podermos aprender mais sobre onde vivemos
A58	Para saber o que é o assunto
A59	Para se entender o que é reforma agrária
A61	A importância é porque temos que saber, porque é importante para quem mora no campo
A62	Para que amanhã possamos entender sobre o assunto
A63	Eu não sei muito sobre esse assunto, mas pelo que já ouvi falar, é muito importante
A64	Porque precisamos aprender sobre esse tema
A66	Porque lá na frente vamos precisar de alguma coisa sobre esse assunto
A67	Conhecer as coisas dos lugares onde moramos
A70	Para ter mais conhecimento
A71	Para ficar ciente sobre o assunto
A75	Ter mais informação
A78	Para saber mais sobre nossos direitos

A81	Para entender sobre o assunto e ter mais informação
A82	Para saber de nossos direitos
A84	Para entender melhor sobre o lugar onde vivemos
A85	Desenvolver seus conhecimentos
ALUNOS QUE NÃO CONSIDERAM IMPORTANTE ESTUDAR O TEMA	
A05	Não sei nem o que é reforma agrária, ou melhor não lembro
A21	Nunca estudei sobre esse assunto, então não posso dizer, pois não sei sobre esse assunto
A65	Não vejo com muita importância, até porque tem outros assuntos mais importantes a tratar (grifo nosso)
A69	É a primeira vez que escuto isso, não sei explicar
A83	Não lembro de nada sobre reforma agrária

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo com alunos das escolas em 2019.

O quadro 23 demonstra que, pelo depoimento dos alunos, podemos afirmar que, a maioria deles, reconhecem a necessidade de estudar mais sobre o tema reforma agrária na escola enfatizando frases como: “*para entendermos sobre o assunto*”; “*para saber o que é o assunto*”; e “*para que amanhã possamos entender sobre o assunto*”.

Alguns alunos demonstraram conhecer sobre o assunto ao afirmarem frases como: “*saber um pouco mais sobre o que temos direito e a forma que vivemos*”; “*a importância é porque temos que saber, porque é importante para quem mora no campo*”; e “*para entender melhor sobre o lugar onde vivemos*”.

Dentre as falas, a que mais chamou nossa atenção foi a seguinte: “*Não vejo com muita importância, até porque tem outros assuntos mais importantes a tratar*” (A65).

(...), nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em vivemos (CALLAI, 2004, p.02).

Dessa forma o aluno considera que o tema reforma agrária não é importante ser trabalhado na escola, pois existem outros “mais importantes”. E quais seriam esses outros assuntos, mais importantes que a reforma agrária, numa escola localizada num assentamento rural?

Nas escolas do campo as especificidades do currículo perpassam pelo entrelaçamento de necessidades tanto de temas que abrangem a educação, de modo geral, quanto daqueles que se inserem no contexto mais aproximado do campo, ou seja, de conhecimentos que possam dar visibilidade ao campo, suas formas e funções, além da cultura expressa pelo grupo que nele habita (COPATTI e CALLAI, 2018, p. 235).

A citação acima chama nossa atenção no sentido oposto daquelas falas, que revelaram que são poucos os alunos que conhecem sobre a temática reforma agrária, mas a maioria tem o desejo dos alunos de aprender a conhecer sobre a reforma agrária, sendo um indício de que o tema seja pouco trabalhado durante as aulas. Embora reconheçamos que não é somente na escola que o tema deva ser discutido, na verdade os demais espaços de convívio do assentamento e da comunidade deveriam também se constituir espaços de discussão sobre reforma agrária.

E a realidade, quer dizer o lugar onde se vive deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também, a si próprio, como sujeito (CALLAI, 2004, p.03).

Nesse contexto perguntamos aos alunos **se durante as aulas, quando os professores explicam os conteúdos, costumam demonstrar exemplos da realidade local?**

Do total de alunos, 58% responderam que sim; 29% responderam que não; e 13% deixaram a questão em branco. A seguir, podemos visualizar algumas justificativas dos alunos que afirmaram que os professores demonstram exemplos da realidade local em suas aulas (quadro 24).

Quadro 24 – Opinião dos Alunos sobre a Relação dos Conteúdos Trabalhados nas Aulas com a Realidade Local

A	EXEMPLOS DA REALIDADE LOCAL CITADOS PELOS ALUNOS
A02	O Professor de história mostra coisas do local
A13	Sim, porque a comunidade é onde estão os agricultores, por isso precisam de cuidado
A16	Sobre as condições financeiras da comunidade
A22	Na parte do conteúdo de ciências que explica sobre as árvores
A27	Falam da importância de ir à Escola
A31	Durante as aulas os professores pedem pra gente falar sobre o assentamento
A36	Às vezes o professor explica algum conteúdo que tem a ver com o lugar onde a gente mora
A40	Os professores pedem pra gente falar sobre o trabalho no assentamento
A41	Sobre a pobreza e a condição financeira das famílias do assentamento
A43	Sobre o trabalho na agricultura
A48	Sempre falamos da distância de deslocamento para a cidade
A49	Quando falam da distância deles para se deslocar
A52	Quando falam da cidade comparam com o campo
A53	Eles falam e dão exemplos das firmas de melão
A56	Sobre o trabalho no local
A59	Uma vez a professora de Geografia usou um exemplo do assentamento para explicar um assunto do livro
A62	Sobre as plantações
A63	Dão exemplos dos problemas da comunidade
A65	Sobre o trabalho no campo
A66	O uso de agrotóxicos nas plantações
A71	Quando fala das plantações
A72	Pedem pra gente falar de como era antigamente
A78	Exemplos sobre o meio em que vivemos

A82	De várias formas, depende do conteúdo
A83	Das diferenças entre campo e cidade
A85	Em algumas matérias, tem coisas sobre plantação e fruta, igual como tem no assentamento

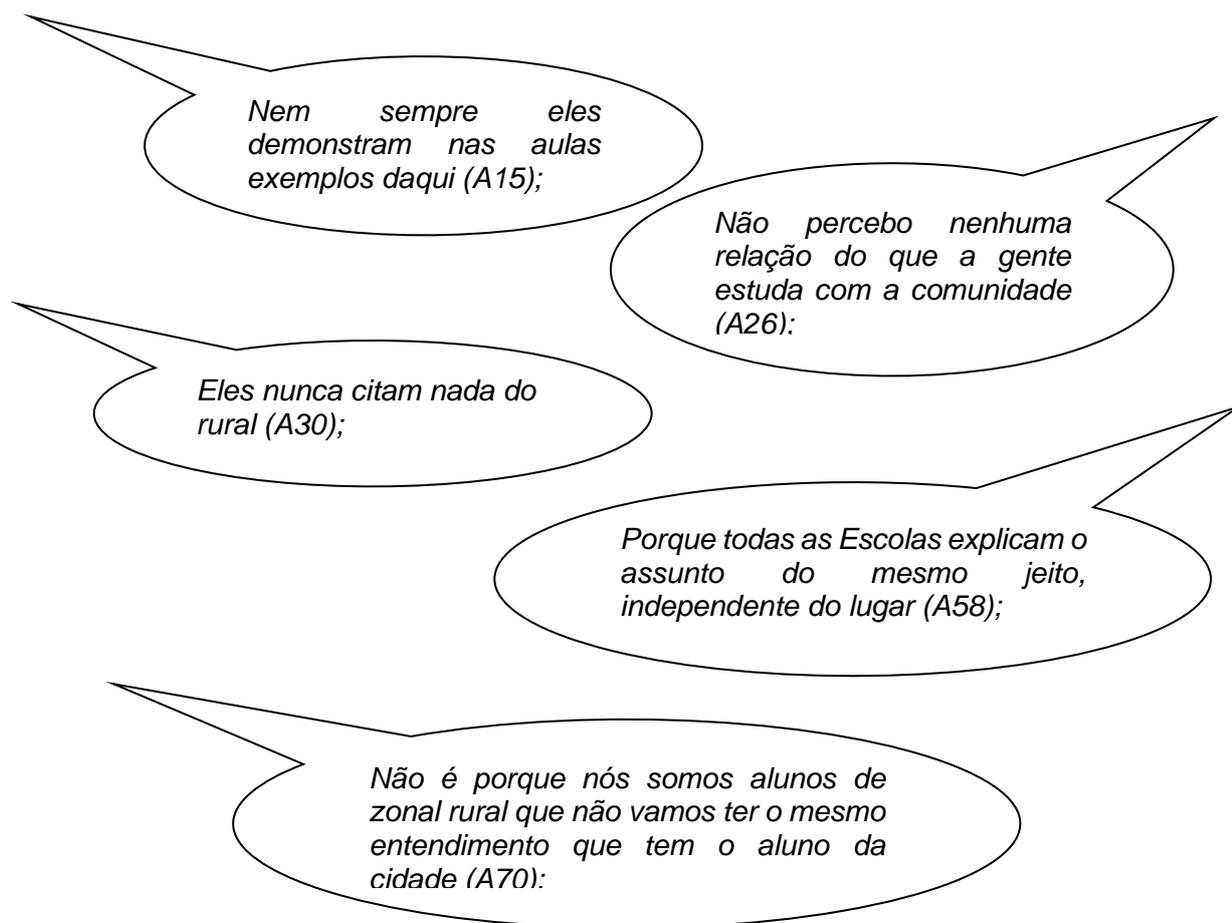
FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

O quadro 24 analisa a relação dos conteúdos trabalhados em sala de aula com a realidade local. A maioria das falas evidenciam que os professores procuram demonstrar exemplos da realidade local em suas aulas, como fica evidenciado nos seguintes depoimentos: “Às vezes o professor explica algum conteúdo que tem a ver com o lugar onde a gente mora”; “Uma vez a professora de Geografia usou um exemplo do assentamento para explicar um assunto do livro”, mas em nenhum deles, a temática reforma agrária foi mencionado, evidenciando que o ensino precisa ser mais contextualizado.

Contextualizar não significa a fixação a um local, um assentamento ou um território, mas se estende a um sistema de valores próprios que ultrapassa os limites físicos e abrange uma nova territorialidade cujas práticas educativas estejam vinculadas às demandas e lutas sociais. É uma forma de promover uma educação escolar profundamente ligada a um projeto social emancipatório. Com esse fim, há um reconhecimento da necessidade de práticas dirigidas à escolarização no sentido de apropriação da escola pública por um projeto de educação destinado aos sujeitos do campo (SANTOS, 2012, p.210).

Na fala de alguns alunos, essa falta de contextualização fica evidente, não existe essa relação dos conteúdos explicados em sala de aula com a realidade local. Autores como Deon e Callai (2008, p.277) vão afirmar que: “tendo em vista a realidade apresentada, a escola e o currículo escolar podem contribuir ou não para a melhoria das condições sociais dos alunos”.

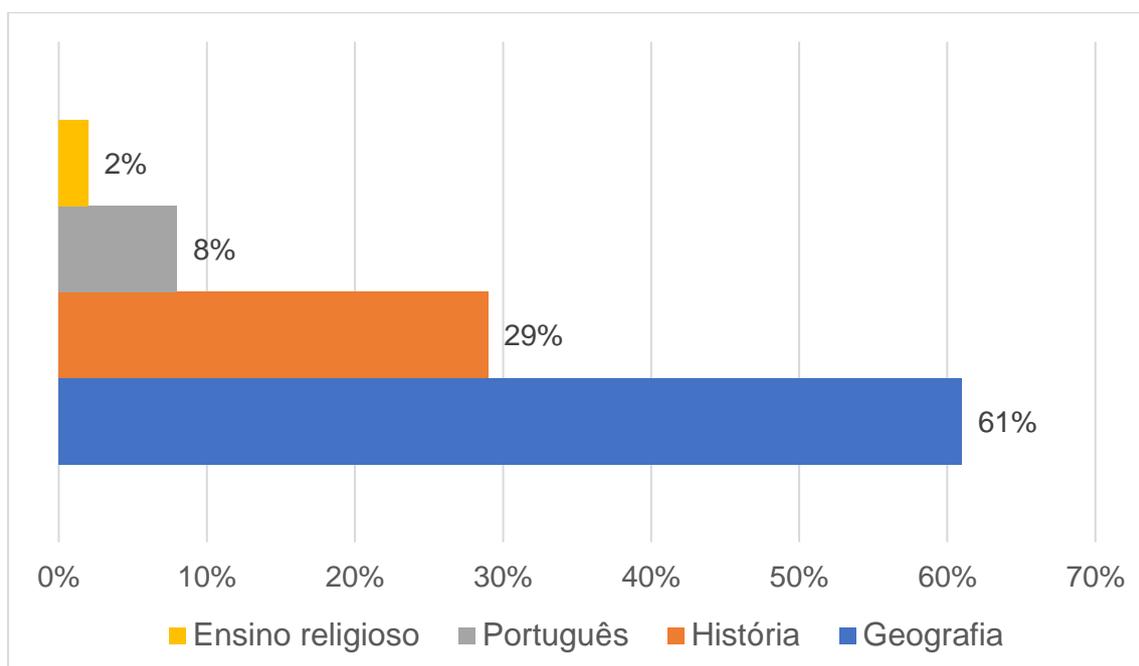
Veamos alguns depoimentos a seguir, que retratam a não abordagem de temáticas da realidade local durante as aulas:



Além da abordagem da realidade local durante as aulas, indagamos os alunos sobre **em quais disciplinas o professor já explicou conteúdos relacionados à reforma agrária**. Cerca de 45% responderam que já estudou o conteúdo em alguma disciplina; 48% afirmaram que nunca estudou o conteúdo e 7% deixaram a questão em branco.

A seguir, pedimos para o aluno indicar **em quais disciplinas o professor já mencionou assuntos relacionados à reforma agrária**, pelo menos uma vez, e obtivemos o seguinte resultado (Gráfico 6):

Gráfico 6 – Disciplinas Citadas pelos Alunos em que o Professor já Mencionou na Aula o Tema Reforma Agrária



FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

O resultado do gráfico 06 demonstrou que somente disciplinas da área de ciências humanas foram citadas, exceto pela disciplina Português, com 8%. A disciplina mais citada pelos alunos foi Geografia, com 61%; seguida de história com 29% e Ensino Religioso com 2%.

O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de geografia, devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte (CALLAI, 2001, p. 134).

A citação acima evidencia que Geografia e os demais componentes curriculares devem considerar a realidade da sociedade. Mas, pela análise do gráfico 06, podemos dizer que, exceto pela disciplina Português, somente as disciplinas que integram a área de ciência humanas já abordaram a temática reforma agrária em suas aulas.

Uma temática tão importante como a reforma agrária deveria interessar todos as disciplinas, porque os conteúdos ministrados em sala de aula devem estar

integrados com os conhecimentos da realidade em que a escola está inserida. Então nos questionamos o porquê da temática reforma agrária ser abordada prioritariamente somente nas disciplinas da área de ciências humanas, sobretudo geografia e história?

A educação assume uma forma de reclamação, lida pela existência da condição de exploração e luta contra as formas de desrespeito social permanentemente. A intencionalidade da ação educativa é movida pelo ato de participar, de aprender e de transmitir e trocar saberes, e esta não pode ficar alheia à conflitividade do social (SANTOS, 2012, p.169).

A citação da autora acima evidencia que a educação como um todo não pode ficar alheia aos conflitos sociais. Concordamos com a autora, por acreditar que discutir reforma agrária deve ser de responsabilidade de todas as disciplinas, e não somente daquelas que se enquadram na área de ciências humanas.

A Geografia, como componente escolar, tem como centralidade a análise e a compreensão das relações que se efetivam no espaço e a partir do contato com outros seres humanos que convivem cotidianamente e que habitam o planeta. Entre suas incumbências, **especificamente em escolas do campo** (grifo nosso), precisa ser desenvolvida de modo diferenciado, fortalecendo as relações com o lugar, considerando a cotidianidade e as particularidades ali evidenciadas, sem desconsiderar outras dimensões do espaço. Para tanto, deve ser alicerçada em orientações da legislação, nas orientações curriculares, além das determinações contidas no plano político-pedagógico, elaborado a partir das expectativas quanto à escola e à participação da comunidade escolar; ainda, ancora-se em conhecimentos específicos de cada componente curricular e sua ciência-base, nos conhecimentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos que o professor precisa ter construído para atuar no processo educativo (COPATTI e CALLAI, 2018, p. 225).

“Nesta perspectiva, a educação e o ensino que se faz devem estar referenciados ao contexto em que se vive e jamais podem ser considerados isoladamente” (CALLAI, 2001, p. 138).

Mas para que isso ocorra de fato, é necessário que todo o ambiente escolar compreenda a importância de trabalhar a temática reforma agrária, sobretudo numa escola localizada num assentamento rural. Desse modo, os professores têm um papel imprescindível nessa questão.

Esse tipo de ser/fazer possibilita a tomada de consciência pelo professor sobre a importância de sua própria atitude na formação, o

que requer um autoconhecimento, um (re) conhecimento do que se é e, de seu projeto pessoal e profissional. É uma perspectiva de formação pautada na concepção do professor construtor da sua própria identidade profissional, capaz de conhecer os problemas de seu cotidiano, tomar decisões frente a esses problemas e a partir deles pensar soluções para melhor intervir em sua realidade (PORTUGAL, 2013, p.245).

Desta forma, torna-se imprescindível ao professor, compreender a complexidade organizacional e pedagógica que envolve a escola, visando a constituição de uma prática que promova a construção e exercício da cidadania aos seus alunos (PORTUGAL, 2013, p.246).

A autora reconhece que aprendizagem dos alunos deve ser o objetivo principal do trabalho do professor, construindo práticas que contribuam para o “exercício da cidadania aos seus alunos”.

Ainda de acordo com a autora, essa aprendizagem só vai ser alcançada se essa preocupação estiver presente desde o processo inicial de formação dos professores:

Portanto, essa compreensão e redescoberta só é possível se na formação, a universidade estiver articulada ao espaço escolar, promovendo o diálogo entre teoria e prática, conteúdo específicos das disciplinas e conteúdos didático-pedagógicos, o exercício da pesquisa, da interdisciplinaridade, da contextualização, dando sentido real ao ser professor para a promoção de uma prática pedagógica emancipatória (PORTUGAL, 2013, p.247).

Tivemos a preocupação de investigar **em que outros espaços, além da escola, os profissionais costumavam ver o tema reforma agrária sendo discutido**, e quando isso ocorria de que forma o tema era apresentado pelos veículos de comunicação.

As respostas podem ser subdivididas em 04 grandes grupos. Há aqueles profissionais que afirmaram que não veem o tema reforma agrária sendo discutido (02 profissionais); há aqueles que expressaram que o tema reforma agrária geralmente é discutido pela mídia como televisão e internet, mas sempre com uma conotação negativa e depreciativa acerca dos assentados e dos movimentos sociais (08 profissionais); há aqueles que expressaram que só viam o tema reforma agrária sendo discutido quando estava na Universidade (02 profissionais); e aqueles que citaram entidades como a Associação ou pela própria comunidade (07 profissionais). Observamos que 04 profissionais deixaram a pergunta em branco.

“Já ouvi muito, mas nesses últimos anos tem se falado muito pouco sobre isso. Não está na pauta desse novo governo o tema reforma agrária” (P13); “não vejo esse tema sendo discutido em outros espaços” (P22).

Na mídia acompanho os acontecimentos políticos do setor e que agora nesse momento está em pleno retrocesso. Os pleitos dos trabalhadores não são divulgados, porque a mídia e aqueles que controlam a mídia divulgam conforme seus interesses (P23, 2019).

A maioria dos profissionais relataram a internet e a televisão, através dos telejornais, como sendo os espaços de discussão do tema reforma agrária mais vistos. Foram cerca de 08 respostas apenas citando as palavras só televisão ou internet e/ou televisão e internet juntos.

As mais relevantes evidenciando esse fato foram: Vejo muito na TV e internet, nestes locais sempre há discordância de opiniões (P05); *“vejo na TV, mas de forma distorcida no seu sentido completo, quase sempre denegrindo a imagem dos assentados” (P10).*

Sobre aqueles que expressaram a internet e a televisão como sendo os espaços que mais discutem o tema as repostas são preocupantes, pois esses meios de comunicação geralmente apresentam a reforma agrária para o grande público de forma distorcida, como bem expressam os profissionais a seguir.

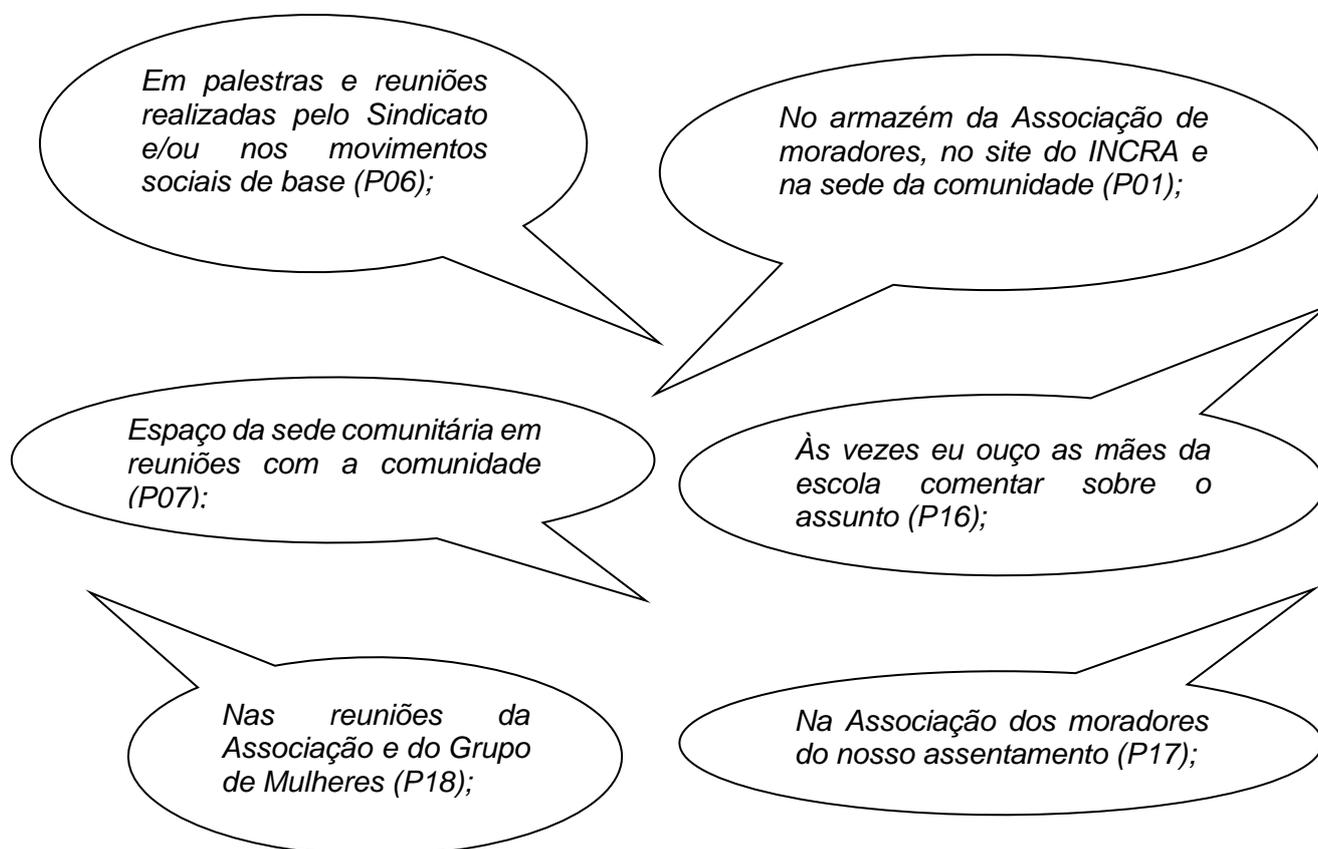
Veza ou outra a televisão e a internet mostram algo relacionado ao principal movimento social que luta para implantação da reforma agrária em nosso país, o MST. A TV apresenta documentários referentes a conflitos, à ocupação ou invasão de terras no meio agrário (P04,2019).

Em vários espaços como nos telejornais, internet, nas rodas de conversas informais, mas ainda necessita de mais políticas públicas nas áreas de Reforma Agrária, em especial nas áreas de produção, mas falta apoio ao pequeno produtor familiar. Esses meios de comunicação (televisão e internet) informam o conceito de reforma agrária, mas esquecem de apontar o motivo, necessidade e luta da reforma agrária. Na verdade, trata-se de uma herança histórica advinda da má distribuição de terras desde o período de colonização (P20,2019).

Sobre a discussão da temática nas Universidades as respostas foram as seguintes: *“Só via sendo discutido no período que eu estava na Universidade” (P14);*

“principalmente nas universidades. Isso se dá a partir de eventos culturais, como rodas de conversas, dramatizações, mesas redondas, minicursos, entre outros” (P20).

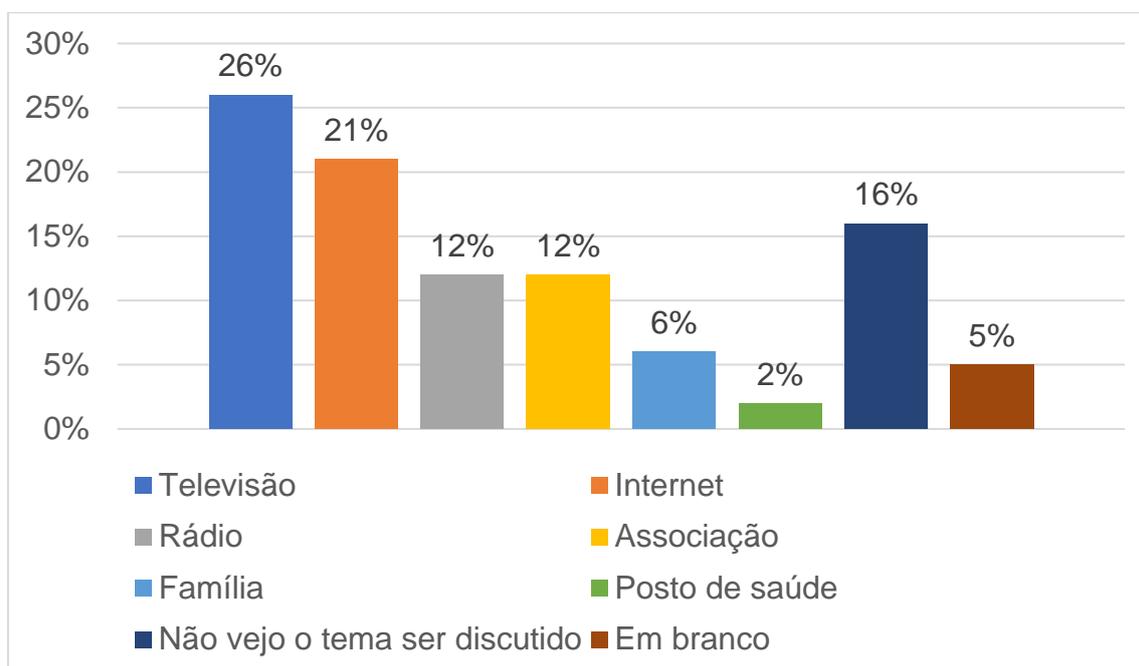
Sobre a discussão da temática nas associações ou comunidade as respostas foram as seguintes:



Analisando as falas dos profissionais podemos dizer que os profissionais demonstram conhecimento da importância dos movimentos sociais e sindicatos nesse processo. Citaram também a Associação de moradores foi citado como o espaço principal de discussão sobre a reforma agrária na comunidade; Grupo de Mulheres e o site do INCRA.

Nessa perspectiva também perguntamos aos alunos **que outros espaços, além da escola, você costuma ver o tema reforma agrária sendo discutido** (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Espaços além da Escola que discutem o tema Reforma Agrária na Opinião dos Alunos



FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo com alunos das escolas em 2019.

Pela análise do gráfico 07 podemos perceber que as respostas dos alunos foram bem diferentes das respostas dos profissionais, pois o principal espaço de discussão do tema reforma agrária, apontado pelos alunos foi a televisão com 26%, onde chegaram a citar programas televisivos como Jornal Nacional e Globo Rural, seguida da internet com 21%.

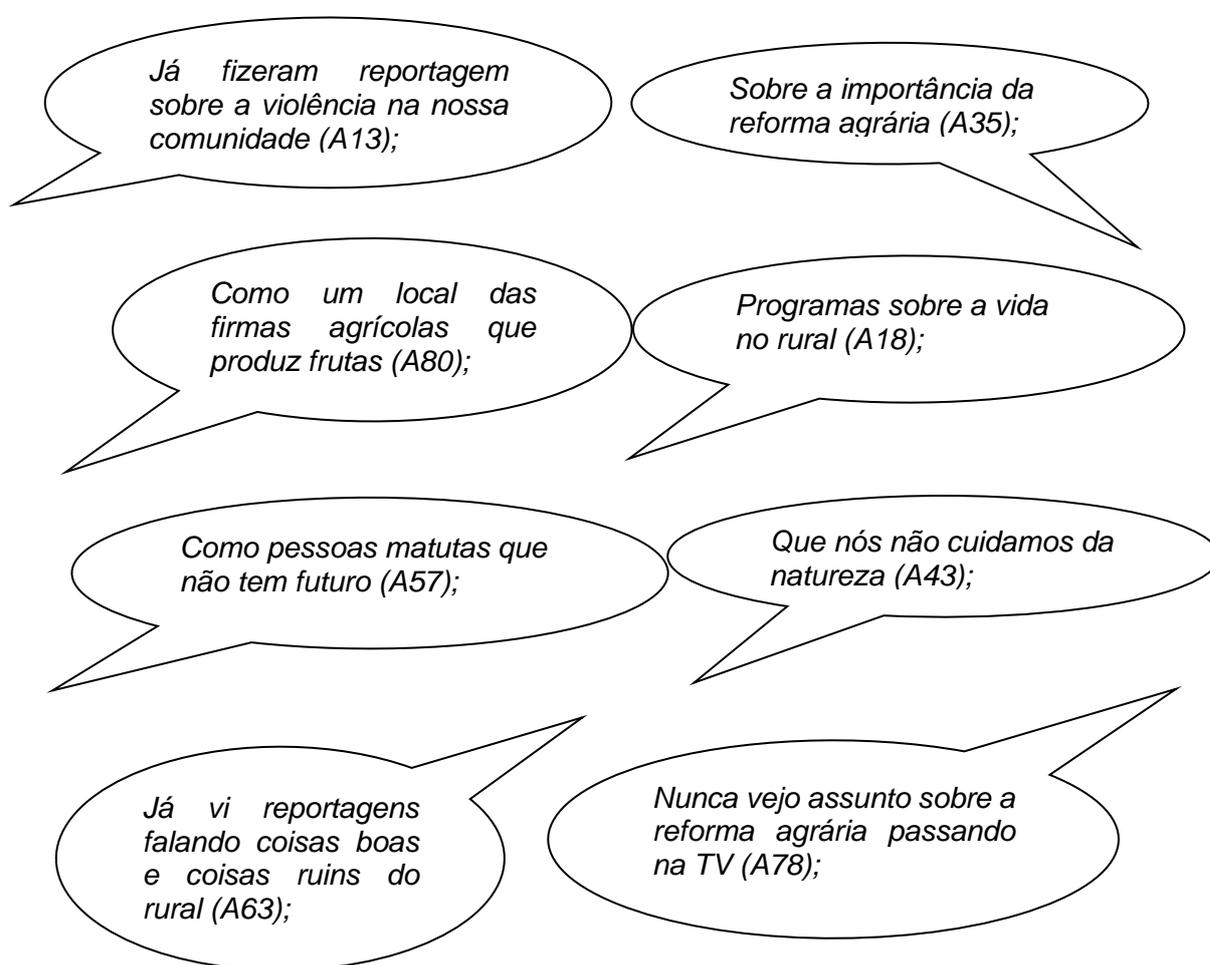
Foram também citados com 12% cada um, o rádio e a Associação como espaços de discussão; a família com 6% das respostas; e Posto de saúde com 2%. Cerca de 16% dos entrevistados afirmaram que não veem o tema ser discutido; e 5% deixaram em branco.

Podemos deduzir algumas situações como: na comunidade existem poucos espaços de discussão sobre a temática e/ou quando existem, os jovens são apáticos e não participam ou não são inseridos na discussão. Precisariamos conhecer melhor os elementos de organização social dessas comunidades, para entender melhor essas questões.

Apontados pelos alunos como os maiores espaços de discussão sobre reforma agrária pelos alunos, resolvemos indagar aos mesmos **como a televisão e a internet apresentam assuntos relacionados a reforma agrária**.

Os alunos responderam que 49% das notícias são apresentadas de forma positiva; 21% expressaram que as notícias são demonstradas de forma negativa e 30% dos alunos entrevistados deixaram a questão em branco.

Então pedimos para eles exemplificarem alguma matéria da TV ou internet que falasse sobre reforma agrária, poucos quiseram se expressar, mas vejamos a seguir:



5.4 “SENDO NA ZONA RURAL OU NA CIDADE, É UMA ESCOLA”: EXPERIÊNCIAS DE VIDA EM ESCOLAS DOS ASSENTAMENTOS RURAIS

Para Azevedo (2012, p.173): o assentamento rural deve ser considerado (...), “como lugar em que o homem se objetiva pela ação do trabalho, o assentamento é

um espaço novo na medida em que acolhe os assentados num novo contexto fundiário”.

Delineia-se como uma utopia, um horizonte, para onde se caminha sem saber quando chega, com a certeza de que cada passo representa o distanciamento da vida anterior, marcada pela insegurança e subordinação ao dono da terra, e a proximidade com uma nova vida marcada pela obtenção direta dos resultados do próprio trabalho, como detentor de seu próprio lote de terra (AZEVEDO, 2012, p.174).

As afirmações do autor reforçam a ação do trabalho pelos assentados, a partir de um novo contexto fundiário, que a escola precisa se apropriar dessa realidade e relacionar com seus conteúdos.

E muito se tem falado em educação para a cidadania, mas de maneira, muitas vezes, irreal e inalcançável, burocrática, ligada ao positivismo e com soluções técnicas, definida num ou em vários objetivos, que no mais das vezes consideram o sujeito- estudante deslocado do mundo em que vive, como se fosse um ser neutro e abstrato (CALLAI, 2001, p. 136).

A escola deve buscar desenvolver uma educação cidadã, ou seja, que leve em consideração a realidade em que a escola está inserida, contribuindo para o exercício da cidadania dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Desse modo, era necessário comunicar com a realidade dos sujeitos envolvidos, deixando para trás a relação educador-educando, pautada nas narrações de fatos alheios à experiência dos educandos e em conteúdos retalhados ao longo das discussões, para assumir uma relação mais concreta, em que educador e o educando ficam frente à frente com fatos da realidade, dialogam e são capazes de estranhar aquilo que é narrado. Objetivava-se construir em conjunto um conhecimento, tendo como essência a educação para a prática da liberdade e a participação efetiva na sociedade (MENEZES, 2018, p.32).

Inicialmente indagamos aos profissionais acerca do **planejamento escolar, em que medida a escola leva em conta estar localizada num assentamento rural e de que forma se reflete em suas atividades** (quadro 25).

As respostas foram organizadas em 02 grupos, primeiro daqueles que relataram que a escola não leva em conta a realidade da reforma agrária em seu

planejamento, apenas com projetos eventuais e interdisciplinares e segundo daqueles que consideram a presença efetiva da realidade local no planejamento, voltada para realidade do aluno, mas muitos depoimentos sem esclarecer de que maneira as propostas se concretizam em ações práticas.

Quadro 25 – Opinião dos Profissionais sobre a Inserção da Realidade da Comunidade no Planejamento Escolar

P	RESPOSTA DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS
PRESENÇA EVENTUAL DA REALIDADE LOCAL NO PLANEJAMENTO	
P2	Nunca desenvolvemos atividades relacionadas a reforma agrária, mas nos preocupamos com a comunidade.
P20	Diante do meu pouco convívio na escola enquanto gestora, percebo que a escola deveria trabalhar mais sobre reforma agrária, coletividade e valorização da vida camponesa.
P21	São realizados projetos interdisciplinares de leitura e matemática todos os anos. Projetos que envolvam os temas transversais como bullying, meio ambiente, alimentação saudável e trânsito.
P22	A Escola ainda não se apropriou dessa cultura do movimento agrário.
PRESENÇA EFETIVA DA REALIDADE LOCAL NO PLANEJAMENTO	
P1	A escola tem uma proposta sempre voltada para a realidade da comunidade.
P3	Geralmente no planejamento se direciona algumas propostas de acordo com a realidade da comunidade.
P4	Através dos projetos de ensino e das atividades planejadas, que são adaptadas de acordo com a realidade local.
P5	Sempre refletimos a respeito do que está ao nosso alcance e dentro da realidade de nossos alunos.
P6	A escola tem que se adequar às necessidades da sua clientela, tanto no planejamento, como no PPP, como no currículo etc.
P7	Tem um olhar diferente para esses indivíduos.
P8	O planejamento da Escola sempre coloca em primeiro plano com a acessibilidade dos alunos.

P10	Trabalhando as características e potencialidades locais, bem como procurando adaptar os conteúdos à realidade deles.
P13	Sempre levamos em conta a parte ecológica e ambiental. Afinal, numa zona rural, a agricultura e a pecuária estão muito presentes na vida da comunidade escolar.
P14	Leva, pois sempre trabalha dentro da perspectiva do campo, valorizando os personagens.
P15	Nossa escola sempre planeja num objetivo de colocar a comunidade nos aspectos culturais e sociais em suas pesquisas.
P18	A Escola tenta através de trabalhos de pesquisa na comunidade e projetos desenvolvidos na Escola.
P23	No sentido de ser mais flexiva no seu planejamento, considerando a vivência do aluno e da família do aluno, haja visto que as condições econômicas dos familiares requerem de nós bastante atenção.

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com profissionais das escolas em 2019.

A análise do quadro 25 nos revela que 04 profissionais responderam que são realizados projetos interdisciplinares, mas que a temática reforma agrária não está muito presente no planejamento escolar.

A maioria dos profissionais, cerca de 16, responderam que a realidade da comunidade onde a escola está inserida é levada em conta no planejamento das atividades, mas muitos não esclarecem de que forma isso acontece. A seguir os depoimentos dos profissionais que foram além, e explicaram de forma concreta como a realidade escolar é levada em conta no planejamento e execução das atividades escolares. Vejamos P09, P17 e P19:

Embora a escola não desenvolva projetos na área de reforma agrária, procuramos respeitar as demandas da comunidade, sempre que possível. Por exemplo, pela manhã tem mães que todo dia vem deixar o filho na escola e fica a manhã inteira no pátio da escola, esperando a aula terminar. Porque a criança é pequena e elas não confiam de deixar o filho andar sozinho no transporte, pra se deslocar da comunidade até aqui, sobretudo as que são das comunidades mais distantes. Então elas vêm pra acompanhar esses filhos e quando elas chegam aqui, elas ficam aí no pátio ou fora da escola, ou na biblioteca da escola esperando. São principalmente as mães da educação infantil e algumas dos anos iniciais também. As crianças são muito pequenas e a mãe não tem aquela segurança de deixar o filho vir sozinho no transporte escolar. A diretora e os professores já se acostumaram e aceitam a situação (P09, 2019).

Na citação acima o P09 esclarece que a escola não desenvolve projetos específicos na área de reforma agrária, mas leva em conta a realidade da comunidade nas suas ações. O P09 exemplifica uma decisão tomada pela Escola na qual os profissionais tiveram que se adequar a uma demanda das mães que residem nas comunidades mais distantes da escola, mostrando claramente que a escola respeita as especificidades do lugar.

Nós procuramos fazer um planejamento de atividades com os professores, para que todos possam conhecer como é o lugar onde os alunos vivem e nós trabalhamos. Vamos fazer esse ano o Projeto da GIDEC com essa temática “o lugar onde eu vivo”, para trabalhar sobre o Mulunguzinho. Vamos resgatar e procurar conhecer o lugar onde a gente vive, onde a gente trabalha. Cada turma foi pesquisar com os moradores mais antigos e trabalhar um determinado aspecto da comunidade, e daí vamos fazer a culminância desse projeto com as apresentações dos alunos durante a GILDEC. Justamente trabalhar na Escola sobre o histórico de criação da comunidade e sobre a economia atual. A apresentação da GILDEC vai ser aberto para a comunidade ter conhecimento, de tudo que foi produzido pelos alunos como construção de maquetes, banners, exposição fotográfica, tem também a gincana com apresentações culturais e o quiz, que é um jogo de perguntas e respostas justamente para resgatar a parte histórica, economia, vegetação e fauna que eles têm (P17, 2019).

No exemplo citado pela P17 é demonstrado a preocupação dos profissionais, em conhecer melhor a história do assentamento, propondo como tema de pesquisa para os alunos, durante a gincana escolar denominada GIDEC, sobre o histórico de criação do assentamento onde a escola está inserida.

O mundo da vida precisa entrar para dentro da escola, para que ela também seja viva, para que consiga acolher os alunos e possa dar-lhes condições de realizarem a sua formação, de desenvolver um senso crítico e ampliar as suas visões de mundo. Para que isto aconteça, a escola deve ser a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens, e o professor, o mediador deste processo (CALLAI, 2004, p.03).

Já em outro depoimento, o P19 critica a adoção do calendário escolar homogêneo, sem levar em conta as especificidades do lugar. A questão do calendário não pode ser resolvida somente pela escola, necessitaria ser uma decisão da SME como um todo, exemplificando o cotidiano laboral do assentamento nos “projetos de melão” tem reflexos no cotidiano escolar.

Considerando o calendário escolar onde as famílias se deslocam das suas cidades para vim trabalhar nesta localidade nos projetos de melões, porque são trabalhos por temporada. Sabendo que esse calendário é definido pela Secretaria de Educação, nos deixando sem autonomia para este fim (P19, 2019).

Como forma de pesquisar mais detalhadamente sobre a relação da escola com a comunidade que está inserida, perguntamos aos profissionais **quais projetos ou atividades a escola desenvolve em conjunto com a comunidade**.

Os profissionais responderam que de alguma forma a escola realiza atividades em conjunto com a comunidade, mas que na maioria das vezes se limita a participação em eventos e comemorações, por parte das famílias.

A articulação escola-comunidade é necessária se considerarmos que a formação de sujeitos na escola do campo requer o andar junto entre as necessidades do grupo e a educação formal. No contexto do campo, a população precisa sentir-se inserida no processo de construção da proposta pedagógica, tendo em vista que a escola do campo é parte da comunidade e, como tal, deve ser pensada para o seu fortalecimento, não como um modelo impositivo, pensado de fora para dentro. Sob esse ponto de vista, os professores que atuam nesses espaços precisam de formação específica, a fim de qualificar seu trabalho e contribuir para a formação das crianças e jovens do campo de modo diferenciado (COPATTI e CALLAI, 2018, p. 233).

Algumas ações desenvolvidas em conjunto foram citadas para além da participação dos eventos, mas podemos inferir que os profissionais anseiam por parcerias mais concretas com a comunidade. As respostas foram organizadas em diferentes categorias.

Um grupo de 03 profissionais citou que não existe parceria ou realização de atividades em conjunto com a comunidade, embora tenham mencionado a participação se limita aos eventos da escola.

Não temos nenhum projeto em conjunto com a comunidade. A participação se limita aos eventos da

Apenas em reuniões anuais e eventos comemorativos (P23).

Como sou novo na Escola, ainda não consegui visualizar, mas sempre que temos datas comemorativas, a comunidade e os pais são convidados (P12);

Um grupo de 07 profissionais, considera que a escola tem parceria com a comunidade, citando a participação em eventos, palestras e datas comemorativas como exemplos da parceria entre escola e comunidade. A seguir explicitamos as respostas citadas nesse contexto foram:

Geralmente ocorre nas atividades festivas e projetos: como a festa das mães, festa junina, colação de grau das crianças e das turmas do 9º ano (P01);

Sempre que se realiza atividades festivas e projetos sociais e de saúde, a comunidade é convidada a fazer parte e comparecem em grande número (P03);

Vários projetos pedagógicos contam com a participação das famílias, como datas comemorativas, aula passeio etc.(P06);

Existe sim. A comunidade participa de todas as atividades comemorativas. Sempre é feito eventos para toda a comunidade na escola, não só para os alunos (P07);

Já fizemos projetos de combate à dengue, água, lixo e muitos outros tópicos com grande participação da comunidade (P13);

De várias formas, tais como: palestras, feira de ciências, reuniões bimestrais para amostra de resultados e assinaturas dos boletins e reuniões com órgãos como Conselho Tutelar (P19);

Nas reuniões de pais e mestres, palestras de variados temas, comemoração do dia das mães. Nas apresentações de culminância de alguns projetos escolares, desenvolvidos ao longo do ano, festa junina, reunião de conselho escolar (P04, 2019);

Cerca de 03 profissionais responderam que existe a parceria entre comunidade x escola, mas não especificaram de que forma ela ocorre.

A Escola está em sintonia com a comunidade e sempre a convida para a Escola

As mães participam ativamente das atividades dentro da Escola (P08);

Os pais sempre estão envolvidos nas atividades da Escola (P18);

Pelos relatos expostos, podemos perceber que a escola convida a comunidade para participar dos seus eventos, mas de que forma a comunidade tem a iniciativa de procurar a escola e fazer proposições em conjunto?

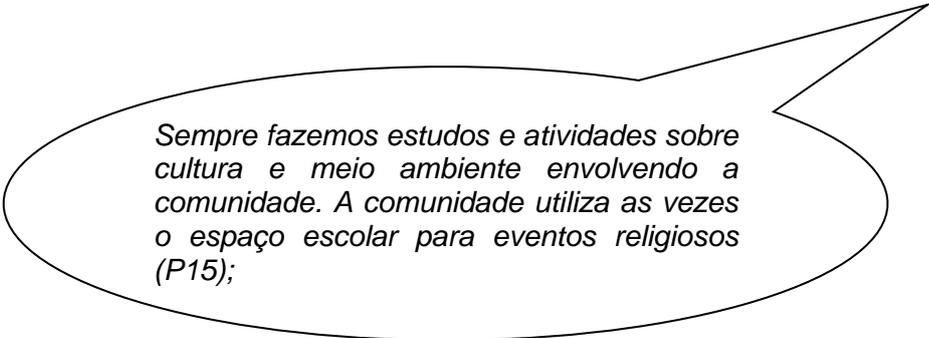
Percebemos também certo desconforto com esse tipo de parceria, limitada apenas a participação em eventos escolares, como podemos perceber na fala de P09 e P22 quando afirmam que: *“Existe a participação, mas infelizmente não estamos conseguindo o resultado desejado, uma vez que a comunidade ainda está muito afastada da escola”*.

A gente convida a comunidade para participar dos eventos da escola nas principais datas comemorativas como dia das mães, festas juninas, dia dos pais, dia das crianças e Natal. Aqui a gente faz questão de comemorar o dia nacional da família na Escola, com uma programação específica para esse dia, com o objetivo de promover interação e trazer a família para mais perto da realidade escolar. A Escola também realiza outras atividades de promoção e controle social como reuniões, palestras e visitas nas residências dos alunos, bem como caminhadas de sensibilização sobre o Meio Ambiente. Mas sentimos que a família precisa se envolver mais nas atividades da Escola, para além dos eventos culturais e científicos, e incentivar mais os filhos nos estudos. Tem pais que não estudaram e acham que não é importante o filho estudar também. A Escola precisa ser mais valorizada pela comunidade (P09, 2019).

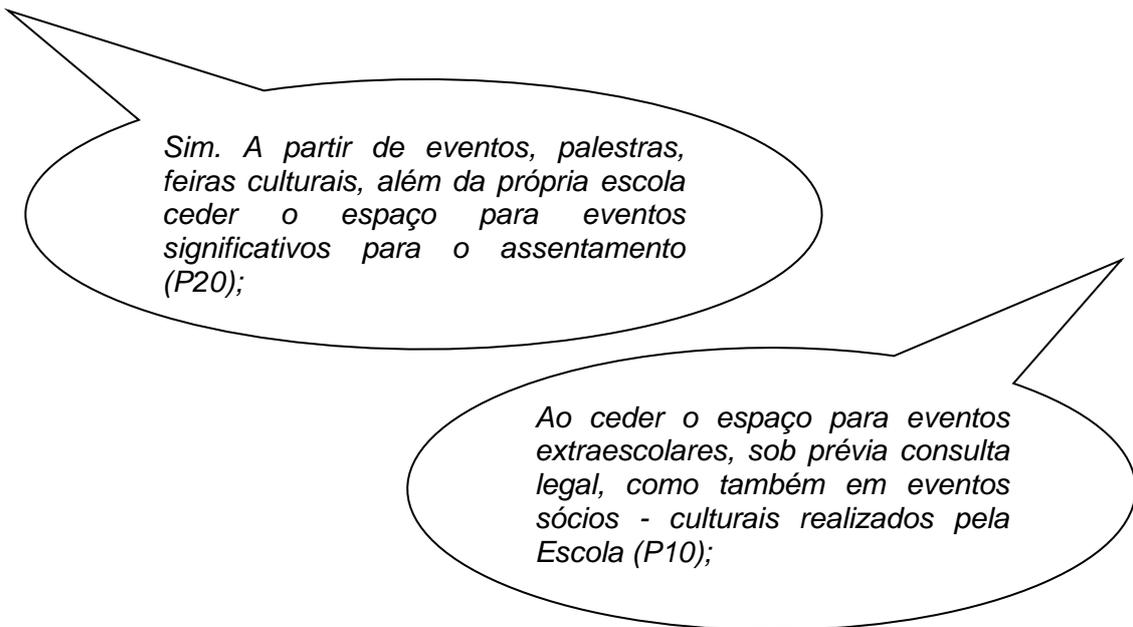
Para além dos eventos foi citado o envolvimento da comunidade com a escola na realização de mutirões dentro da escola, bem como no empréstimo do prédio escolar para realização de atividades da Associação Comunitária e do grupo de mulheres “Decididas para Vencer”.

Eu vejo como muito boa a relação da Escola com a comunidade. Os pais são muito participativos e sempre colaboram com as atividades da Escola, inclusive na realização de mutirões, sobretudo os pais das crianças do Mulunguzinho. A Escola tem uma integração muito boa com a comunidade, pois cede o prédio para realização de reuniões e atividades da Associação do assentamento e do grupo de mulheres da comunidade (P16, 2019).

Outros profissionais também citaram a realização de eventos pela escola aberta à comunidade, bem como a cessão do prédio escolar para eventos organizados pela comunidade como eventos significativos para o assentamento, inclusive de cunho religioso. Vejamos os relatos:



Sempre fazemos estudos e atividades sobre cultura e meio ambiente envolvendo a comunidade. A comunidade utiliza as vezes o espaço escolar para eventos religiosos (P15);



Sim. A partir de eventos, palestras, feiras culturais, além da própria escola ceder o espaço para eventos significativos para o assentamento (P20);

Ao ceder o espaço para eventos extraescolares, sob prévia consulta legal, como também em eventos sócios - culturais realizados pela Escola (P10);

Essas falas expressa uma relação mútua de confiança entre a escola e a comunidade, quando as famílias prestigiam os eventos organizados pela escola e quando ela cede o prédio para a realização de eventos locais. Dessa forma podemos considerar o ambiente escolar para além de um espaço educativo, mas de socialização das famílias.

É preciso desenvolver projetos e ações educativas em conjunto, com todos colaborando, desde o surgimento da temática até sua execução. Entretanto, consideramos que escola e comunidade precisam estreitar as relações, para além da participação e promoção de eventos.

Durante a pesquisa de campo, percebemos que esse envolvimento com a comunidade não ocorre da mesma forma nas 03 escolas, percebemos um envolvimento maior entre escola e comunidade na EMDCA, no desenvolvimento de através de ações, para além de eventos escolares, com a participação do GMDV em parceria com a escola.

A seguir apresentamos 02 depoimentos de profissionais que enalteceram a parceria da escola com outras instituições existentes no assentamento, sobretudo com a UBS, no desenvolvimento de ações educativas de saúde e qualidade de vida benéficas para toda comunidade.

Em parceria com a equipe da UBS realizamos algumas palestras e eventos educativos de prevenção à saúde, como caminhadas e palestras. As caminhadas com panfletagem sobre o combate ao mosquito *Aedes Aegypti* e prevenção à dengue são realizadas anualmente em alguma das comunidades atendidas pela escola. Os

alunos constroem cartazes e panfletos para as caminhadas. As caminhadas são realizadas nas comunidades Hipólito I, Hipólito II e Espinheirinho, que são as mais próximas da escola. Às vezes, por questão de transporte escolar também não podemos ir para as comunidades mais distantes, que tem alunos também. São 06 comunidades, mas a gente faz sempre nessas mais próximas. O pessoal da UBS vem também à escola realizar palestras sobre a prevenção da saúde, na qual convidamos os moradores das comunidades para participar. Foi realizada recentemente uma palestra com apresentação teatral para as mães sobre prevenção do câncer durante o outubro rosa (P09, 2019).

Temos parceria com o setor de saúde da comunidade, através do PSE que é o programa de saúde na escola, que é ministrado por um morador daqui que trabalha como agente comunitário de saúde. Ele vem fazer o acompanhamento das crianças diretamente na escola, com vacinação, pesagem e medição da altura delas. Na comunidade ele realiza serviços de enfermagem e controle de hipertensão. Muitos eventos que realizamos são abertos para participação da comunidade, a exemplo da GIDEC (P17, 2019).

As citações anteriores nos revelam a importância da parceria existente entre a escola e a UBS, desenvolvendo ações educativas de saúde de forma conjunta envolvendo a comunidade. Mas a análise das diferentes citações mostra que o destaque maior se limita realmente a questão dos eventos, necessitando de um projeto mais amplo que envolva escola e comunidade.

Defendemos que a parceria entre escola e comunidade precisa ser ampliada, para além da realização de eventos, mas é algo que depende não só da escola. Está muito relacionada ao protagonismo da comunidade onde a escola está inserida, como demonstrado no estudo apresentado a seguir.

Situação oposta as escolas de Mossoró, encontramos em Santos (2012), que desenvolveu pesquisa sobre a construção da sede e elaboração da proposta pedagógica da Creche Espaço da Alegria em 2007, localizada no Assentamento Santa Agostinha, encravada no Território da Cidadania do Sertão do Apodi, no município de Caraúbas/RN.

A construção desse espaço educativo partiu da mobilização da própria comunidade, em parceria com o poder público municipal. A proposta pedagógica da referida creche é voltada para educação do campo, contextualizada com as demandas do campo no semiárido brasileiro, na perspectiva do desenvolvimento sustentável.

O estudo mostra o protagonismo da comunidade nas ações educativas, desde a construção da unidade até o seu funcionamento. Isto *porque* “A intenção da proposta é fazer da gestão escolar uma instância coletiva de participação com sujeitos encarregados de debater o tema da educação no Assentamento” (SANTOS, 2012, p.200).

De início, a Associação definiu em Assembleia pela constituição de uma comissão de acompanhamento do projeto de implementação da Creche, constituída por três pessoas, para fins de acompanhamento e tomada de decisões acerca das ações efetivadas (SANTOS, 2012, p.200 e 201).

O estudo ainda mostra que:

A proposta pedagógica tenta aproximar as práticas sociais reais às particularidades da proposta curricular, vinculando-as às características socioculturais da comunidade onde a escola está inserida, bem como as necessidades e expectativas da população atendida. A ausência, inicial, do livro didático centra o foco da aprendizagem na prática, voltando-se para as experiências que as crianças têm dentro e fora da sala de aula. A ideia é aproveitar a experiência concreta das crianças, para facilitar a transferência e articulação do conhecimento produzido, ampliando sua visão de mundo e capacidade de agir sobre a realidade (SANTOS, 2012, p.203 e 204).

Voltando para a pesquisa desta tese, perguntamos aos alunos, se na opinião deles, **consideram que a escola leva em conta estar localizada num assentamento rural no seu planejamento** (quadro 26).

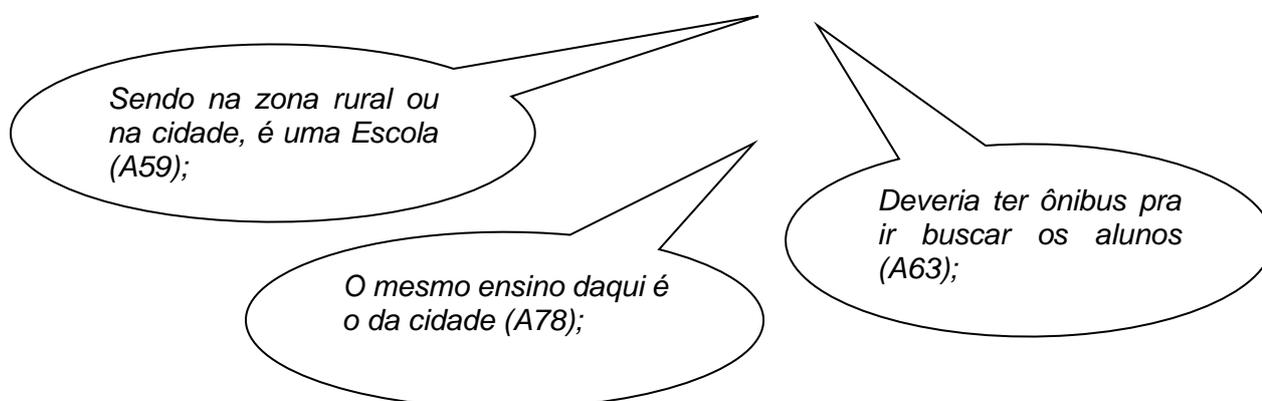
A grande maioria dos alunos deixou a resposta em branco, cerca de 62%; dos que responderam, 15% dos alunos disseram que sim; e 23% disseram que não. Um número reduzido de alunos justificou sua resposta, expostas.

Quadro 26 – Opinião dos Alunos sobre a Escola levar em conta a Realidade do Assentamento no Planejamento

P	OPINIÃO DOS ALUNOS ENTREVISTADOS
A02	A Escola costuma fazer atividades lá fora e brincadeira no campo, ao ar livre
A13	Sim, com o intuito de ensinar as crianças da comunidade
A16	Sim, porque se importam com o ensino
A28	Sim, temos o direito de termos uma escola perto de onde moramos
A31	Fazemos pesquisas em grupo nas casas dos moradores
A40	Sim, porque o ensino é mais fácil que na cidade
A52	Sim, eles sabem que na Escola existe a falta de estrutura
A66	A Escola pensa no melhor para os alunos que estudam na escola de assentamento
A71	Sim, durante as aulas os professores falam muito de plantação
A82	Sim, com os projetos e trabalhos que eles passam para explorar mais onde vivemos

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

Do grupo de 23% dos alunos que responderam que a escola não leva em conta a realidade do assentamento para o desenvolvimento de suas atividades, apenas 03 justificaram sua resposta, expressando o seguinte:



De maneira geral podemos dizer que a pesquisa revelou que o tema reforma agrária não é trabalhado diretamente nas escolas, mas devemos analisar a situação conectada com outras questões mais amplas. É preciso refletir sobre essas questões, para não cair no discurso de culpabilização apenas dos professores por não tratarem diretamente à temática reforma agrária na escola.

Verificam-se, nos últimos anos, várias conquistas no intuito de melhorar a qualidade da educação no campo, porém ainda são muitas as lacunas no sentido de tornar mais significativa a educação para as populações camponesas. A formação de professores para atuar nestes espaços constitui um dos avanços necessários, além da construção de um currículo escolar específico ao atendimento dos estudantes inseridos nessa realidade (COPATTI e CALLAI, 2018, p. 236).

Essa questão se inicia nos cursos de formação de professores tanto na área de educação como na formação das áreas específicas. Será que é dado a oportunidade ao docente em formação, desenvolver ações e práticas educativas nas escolas do campo? Ou será que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são voltadas apenas para as escolas localizadas nas cidades? Quantos cursos de licenciatura oportunizam aos professores em formação, realizar seus estágios supervisionados em escolas do campo por exemplo?

Acreditamos também que a realização da nossa pesquisa despertou no ambiente escolar o interesse de desenvolver estudos e pesquisas futuras sobre o tema da reforma agrária, como podemos visualizar a seguir no depoimento da P21 durante o encerramento da Feira do Saber da E.M. São Romão.

Hoje pela manhã tivemos uma reunião de equipe e estávamos falando do seu trabalho aqui na escola. Nossa comunidade é uma comunidade de assentamento, porém descobrimos com a sua pesquisa que os alunos não têm muita noção do processo de reforma agrária. Essa foi uma descoberta nova pra gente. Nós achávamos que, por serem filhos de assentados, a maioria aqui veio desse processo de reforma agrária e assentamento, aí a gente achava que eles tivessem uma noção melhor do que é realmente essa realidade do assentamento rural. Isso despertou essa reflexão na gente e vamos fazer um trabalho, no sentido de esclarecer e conversar para ter essa compreensão do que é a questão do movimento da reforma agrária tão importante e necessária para o nosso país. A gente tem famílias que estão aqui desde o começo e aí talvez nessas famílias, os pais saibam o que é o processo de reforma agrária, mais do que os alunos. Talvez pra vocês fica uma tarefa, de chegar em casa e conversar com as mães e os pais, principalmente aqueles que vivem aqui a mais tempo, e

perguntar pra eles como foi o processo de assentamento. Como eles vieram para cá, como eles chegaram e como foi essa luta, que já vem sendo feita desde algum tempo atrás. Como eles participaram do desenvolvimento desse assentamento rural. Então vocês têm essa tarefa e nós enquanto escola vamos pensar numa atividade a desenvolver, para que desperte, porque nós já trabalhamos aqui na escola, já tivemos alguns projetos sobre a história, no qual eles resgatavam um pouco dessa questão da pertença ao campo. E aí não sabíamos que essa noção de reforma agrária e divisão de terras não estava presente na cultura local. Seu trabalho despertou pra gente isso e aí a gente vai pensar numa possibilidade de proposta para trabalhar a temática da reforma agrária em nosso planejamento no próximo ano, de modo a suprir essa falta. Porque como fruto do movimento de assentamento, eles têm que ter essa noção (P21, 2019).

O relato acima deixa claro que a escola não costumava incorporar a temática da reforma agrária no planejamento de suas atividades, talvez pela equipe de profissionais acreditar que, em se tratando de alunos filhos de assentados, a temática já fosse bem esclarecida entre eles como justificou o P21. Mas pelo menos, a equipe demonstra abertura para incorporar a temática nos futuros planejamentos.

Defendemos que, mesmo que a temática reforma agrária seja bem problematizada pela comunidade, e muito discutida pelas famílias, a escola não pode se furtar de realizar este debate, pois a escola deve permanecer atrelada a realidade em que está inserida, contribuindo para formação cidadãos críticos. O tema reforma agrária deve ser mais trabalhada em todas as escolas, do campo e da cidade, mas naquelas que estão localizadas nos assentamentos rurais, o enfoque ainda deve ser maior.

No capítulo a seguir, vamos discutir sobre o conceito de juventude rural, investigando quais os anseios desses jovens do campo, em relação ao futuro, principalmente no tocante a aspirações de estudo e trabalho no campo.

6 “COMO TODO SER HUMANO, AS PESSOAS DOS ASSENTAMENTOS DEVEM TER A OPORTUNIDADE DE ALCANÇAR SEUS SONHOS”²⁶”

Como todo ser humano, as pessoas dos assentamentos devem ter a oportunidade de alcançar seus sonhos. E estudar numa Escola de assentamento, é a mesma coisa que estudar numa Escola da cidade, porque temos os mesmos direitos dos alunos de lá (A85,2019).

6.1 REFLEXÕES INICIAIS SOBRE O CONCEITO DE JUVENTUDE RURAL

O conceito de juventude é marcado pela complexidade em sua definição. Fazendo um breve histórico da utilização desse conceito, Castro (2012) afirma que a definição do termo juventude não é homogênea. Segundo a autora, diversos estudos e autores apontam para pluralidade e complexidade que envolve a definição desse conceito, não havendo, portanto, consenso em sua definição adota por diferentes organismos nacionais e internacionais.

A autora evidencia a faixa etária de 15 a 24 anos, acatada por organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como sendo parâmetros de idade para considerar a juventude.

O corte etário de 15 a 24 anos, adotado por organismos internacionais procura homogeneizar o conceito de juventude com base nos limites mínimos de entrada no mundo do trabalho, reconhecidos internacionalmente, e nos limites máximos de término da escolarização formal básica (ensino básico e médio). O recorte de juventude com base em uma faixa etária específica é pautado pela definição de juventude como período de transição entre a adolescência e o mundo adulto (CASTRO, 2012, p. 439 e 440).

²⁶ “COMO TODO SER HUMANO, AS PESSOAS DOS ASSENTAMENTOS DEVEM TER A OPORTUNIDADE DE ALCANÇAR SEUS SONHOS”. Essa voz do jovem do campo, define o sentido deste capítulo, mostrando que as pessoas que moram nos assentamentos não devem ser vistas com inferioridade, pois todo ser humano deve ter a oportunidade de concretizar seus sonhos. Para que esses sonhos sejam alcançados, é necessário que os jovens do campo, tenham acesso a condições de vida dignas e oportunidades de desenvolvimento como cidadão.

De acordo com Castro (2012, p. 439 e 440): “A classificação que define jovem mediante limites mínimos e máximos de idade é amplamente discutida. (...) O recorte etário permite pesquisas quantitativas em larga escala e a definição de públicos-alvo de políticas públicas”.

Contudo, outra leitura comum atravessa o debate sobre juventude: juventude como um período da vida, uma transição para a vida adulta. Juventude é uma categoria transitória e, como experiência individual, como identidade social ou, ainda, identidade política ela pode assumir contornos mais perenes. O peso da transitoriedade aparece como uma “marca” recorrente nas definições e percepções sobre juventude nos mais diferentes cenários e contextos (CASTRO, 2012, p.440).

No Brasil, os estudos sobre juventude ganham enfoque a partir da década de 1990, pois anteriormente predominava a categoria estudante, destacando uma mudança de paradigma, como sinaliza Castro (2016):

No Brasil, juventude e políticas públicas como tema investigativo alcança maior visibilidade nos anos 1990, recebendo grande impulso nos anos 2000, ao mesmo tempo em que sofre alteração em seu paradigma conceitual. A partir de então, os enfoques se multifacetaram e permitem hoje uma densidade de análise em forte diálogo com a diversidade da população jovem brasileira. E o processo de visibilidade acadêmica ganhou contornos mais dialógicos com a intensificação e ampliação de processos organizativos nos partidos políticos, movimentos sociais, e em uma infinidade de formas de organização política e cultural, seja em organizações políticas que, em sua trajetória, não reconheciam o tema, seja na presença cada vez maior de organizações de jovens não circunscritas às chamadas formas representativas “tradicionais”. Assim, a partir dos anos 2000, observamos uma presença importante no cenário político nacional: a juventude como categoria de identificação política (CASTRO, 2016, p.194).

(...), juventude e políticas públicas, como tema investigativo, no Brasil, alcança maior visibilidade nos anos 1990 e experimenta um grande impulso nos anos 2000, ao mesmo tempo em que seu paradigma conceitual é alterado. Observa-se o processo de distanciamento da dicotomia substantivada “juventude problema/juventude solução” para uma maior diversificação de leituras. Convivem desde perspectivas que reificam esse antigo paradigma (juventude problema/solução), até as que centram a análise no caráter transitório da condição juvenil, ou ainda as que revisitam as teorias geracionais. Especialmente a partir dos anos 2000, ganha força no debate o reconhecimento da categoria como sujeito demandante de direitos sociais (CASTRO, 2016, p.196).

Porém a visibilidade nacional para o tema, só vai ocorrer anos depois, após a institucionalização de setores específicos pelo governo federal, criando políticas públicas específicas para os jovens, como:

A construção de uma institucionalidade, implantada pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que criou a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve) e instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Projovem, foi um marco para as políticas públicas de juventude. Sendo que as conferências de juventude se configuraram como importantes espaços de efetivação dessa visibilidade e disputa de agendas (CASTRO, 2016, p.194 e p.195).

Mas afinal, o que define a juventude? Somente a idade? O ciclo de transição biológica? A forma de se organizar ou se comportar? O local de moradia? A escolaridade? A inserção no mundo do trabalho? Ou seria a convergência de todos esses fatores?

Este não foge à regra e, também, desde cedo, defronta-se com questões que o forçam a procurar diferentes formas de se posicionar e refletir sobre sua condição juvenil. Essas diversidades são reforçadas quando analisadas sob uma perspectiva ligada à educação (MENEZES, 2014, p.33).

Como vimos, essa definição não é tão simples, pois, existem vários conceitos de juventude, ancorada em critérios diversos. O mais usual está relacionado a faixa etária de transição da adolescência a fase adulta. O conceito de juventude é marcado por grande complexidade, pois não há consenso de uma definição única para a idade dos jovens, mas existe a tendência de que este período esteja sendo ampliado. Vejamos:

Se tratarmos os jovens sob a orientação da idade cronológica vamos nos deparar com diferentes critérios balizadores. No Brasil o IBGE classifica como jovens as pessoas com idade entre 15 e 24 anos. Para fins de Políticas Públicas, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 16 e 29 anos. De acordo com o IPEA (2009) desde 2005 tem se envidado esforços que permitam a construção de uma Política Nacional de Juventude. A Secretaria Nacional de Juventude tem feito constantemente apelos para que os diversos ministérios, no planejamento e na execução das políticas setoriais, considerem as singularidades da juventude, levando em conta suas estratificações etárias – de 15 a 17 anos, de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos (PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p. 09).

Pra se desenvolver um trabalho adequado à realidade dos jovens rurais é preciso ir além das definições teóricas de juventude e entender as preocupações práticas que elas apresentam, para aí sim podermos desenvolver projetos adequados às suas necessidades (PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p. 09).

De acordo com Menezes (2016, p.198): “Sabemos que o jovem do campo, ainda é um sujeito difícil de ser discutido, tendo em vista sua complexidade sociocultural e sua pouca representatividade nas pesquisas no que concerne a suas dinâmicas culturais e sociais”.

Retomando o pensamento de Castro (2012, p.440): “Podemos afirmar que juventude é uma categoria social que posiciona aqueles assim identificados em um espaço de subordinação nas relações sociais. Paradoxalmente, jovem é associado a futuro e a transformação social”.

Juventude é, sem dúvida, mais do que uma palavra. Ao acionar juventude como forma de definir uma população, um movimento social ou cultural, ao usar a palavra jovem para definir alguém ou para se autodefinir, estamos, também, acionando formas de classificação que implicam relações entre pessoas e entre classes sociais, relações familiares e relações de poder (CASTRO, 2012, p.441).

(...) em trabalhos sobre a “família camponesa”, o termo individualizado “jovem camponês”, ou simplesmente “jovem”, vem sendo acionado com frequência para designar filhos de camponeses que ainda não se emanciparam da autoridade paterna – geralmente solteiros que vivem com os pais (CASTRO, 2012, p. 441).

Dessa forma, a juventude seria vista apenas como “uma condição transitória da vida”? E em se tratando da juventude rural, como anda as condições de vida dessa faixa etária da população? E o mais importante, quais são os anseios e projetos de vida dos jovens que vivem no campo?

Assim, esse processo identitário configura distintas respostas organizativas que precisam lidar com a representação social e política da juventude. E nesse amplo universo da categoria juventude temos aqueles que se identificam como rurais ou do campo (CASTRO, 2016, p.199).

“Os estudos sobre juventude são emblemáticos, especificamente sobre jovens rurais são mais recentes e trazem constantes desafios frente às especificidades desta categoria” (PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p. 03).

Reconhecemos que existem diversos traços culturais distintos entre a juventude rural e que desvendá-los além das aparências é um desafio para outro estudo, dadas a complexidade e diversidade de comportamentos e códigos apresentados por esta categoria (PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p. 09).

Em suma: para nós os jovens rurais são os filhos dos agricultores que são pequenos proprietários e que comandam o processo produtivo. O jovem rural é o dependente, aquele que ainda não é proprietário de terra, e que se insere, normalmente como um agregado/subordinado do pai. Acreditamos que ao analisar nossa pesquisa de campo poderemos caracterizar melhor a estratificação dos jovens pesquisados, ou refutá-la (PUNTEL, PAIVA e RAMOS, 2011, p. 10).

A relação das categorias juventude e projeto de vida foram pesquisadas por Alves e Dayrell (2015) com alunos do ensino médio de uma cidade mineira, que apontam discussões contemporâneas importantes acerca da juventude.

A noção de projetos de vida é utilizada neste trabalho em uma perspectiva ampla, não se limitando às escolhas profissionais. Isso porque falar em projetos de vida não pode se limitar a falar em profissão. Afinal, a vida não se resume a trabalho. (...) A pesquisa concluiu que, embora sejam distintos os modos como os jovens organizam suas condutas futuras, o desejo de “ser alguém na vida” é uma orientação comum à maioria dos sujeitos investigados (ALVES e DAYRELL, 2015, p. 375).

Segundo Oliveira, Rabello e Feliciano (2014), os jovens, na perspectiva dos Movimentos Sociais, sobretudo no MST, são vistos como:

(...) enxerga nos jovens parte importante das lutas no campo, pois, os jovens além de possuírem demandas específicas na luta também são parte da família que trabalha no campo e integra diversos outros alvos da luta, sendo que, eles são os verdadeiros herdeiros do trabalho na terra, aqueles que permanecerão nela sucedendo seus pais. Portanto, os movimentos têm se preocupado também com este processo de saída dos jovens do campo, e tem atuado no sentido de criar condições de favorecer a reprodução social dos jovens, além de trabalhar no sentido de ajudar os jovens a voltarem a ter o sentimento de pertencimento a comunidade (OLIVEIRA, RABELLO, FELICIANO, 2014, p. 143).

Nessa perspectiva, entende-se que para o MST, a educação coloca-se como elemento libertador na construção de autonomia social para os jovens do campo além de se configurar como um artifício para (re) afirmar sua identidade de classe (OLIVEIRA, RABELLO, FELICIANO, 2014, p. 144).

Paulo (2010), realizou pesquisa com jovens, sobre o processo de construção da identidade dos jovens rurais, na relação com o meio rural e urbano, tendo como lócus de pesquisa 02 escolas de Ensino Médio do município de Orobó no Agreste de PE, sendo 01 escola localizada na zona urbana e outra escola localizada num distrito da zona rural. Para a autora, o jovem do campo se caracteriza por:

Na vivência cotidiana nas escolas estudadas, uma das necessidades é demarcar a diferença entre quem é do *sítio* e quem é da *rua*, como meio através do qual se des - legitimam comportamentos, formas de falar, vestir, pensar (PAULO, 2010, p.185).

A relação das categorias juventude rural e projeto de vida foram pesquisadas por Alves e Dayrell (2015), com alunos do ensino médio de uma cidade mineira, que apontam discussões contemporâneas importantes acerca da juventude.

Sendo assim, quando falamos da juventude e seus projetos de vida, ponderar os elementos das condições estruturais e conjunturais que compõem o campo de possibilidades e as condições subjetivas que estão postas na dimensão individual é fundamental para não cairmos na tentação de assumir, por um lado, o discurso neoliberal que responsabiliza única e exclusivamente o sujeito pelo seu destino, levantando bandeiras do tipo “basta querer que você vai conseguir”. Ou, em outro extremo, para não adotarmos uma posição pessimista e determinista do tipo “tem jeito não, quem nasceu para ser mula nunca chegará a cangalha”. Em outras palavras, se, por um lado, há quem atribua toda a responsabilidade dos projetos ao indivíduo, por outro, há quem o veja como um incapaz, um fracassado, que nunca vai ser alguém na vida. Ambas as posições desconsideram que as condições socioeconômicas em uma sociedade capitalista podem ser um comprometedor na elaboração dos projetos e que nem sempre basta querer. Tais condições podem, sim, produzir efeitos perversos, ceifar sonhos individuais e comprometer o próprio desenvolvimento social, por não oferecer igualdade de condições e oportunidades e por não proporcionar a todos o mesmo ponto de partida (ALVES e DAYRELL, 2015, p. 380).

Mas devemos ir além desse discurso de que o jovem do campo é desinteressado pela vida rural. Esse desinteresse certamente está relacionado as precárias condições de vida existentes no campo, gerando no jovem a falsa ideia da “vida mais fácil” na cidade.

Entendemos que não há um único modo de ser jovem, uma vez que este é influenciado por suas experiências, história e práticas espaciais. Todavia, ser jovem também está ligado a essas influências, as quais permitirão ao indivíduo exercer sua juventude de um modo ou outro.

O jovem do campo que desde cedo se defronta com questões ligadas às dificuldades de acesso à terra, às expectativas em relação à produção familiar e ao esforço nas atividades agrícolas, por exemplo, tem marcas em sua forma de pensar e agir diferentes daquelas do jovem que mora na periferia urbana. (MENEZES, 2014, p.33).

A juventude rural também é marcada pela “precariedade das condições de vida, pois (...) as dificuldades de viver no campo (de acesso a bens e serviços) e o trabalho no interior da família” (PAULO, 2010, p.113).

Assim, na análise do cotidiano, foi possível compreender a heterogeneidade das situações juvenis no meio rural, observando que a família exerce influência, mas não determina as escolhas dos jovens e que é olhando o outro, que pode estar na própria comunidade ou na própria família, que esse jovem reflete sua própria condição (PAULO, 2010, p.134).

Se fosse destinado para o campo, políticas públicas que proporcionassem melhores condições de acesso a saúde, educação, renda e lazer, o campo teria melhores condições de vida, certamente o jovem teria um desejo maior de ficar no campo.

Mais recentemente, no final da década de 1990 e início do século XXI, a “juventude rural”, os “jovens camponeses”, os “jovens agricultores familiares” ganharam impulso como temas privilegiados em diversas pesquisas. Os jovens são fortemente associados à “migração”, mas, nesse caso, menos como estratégia familiar, e mais como um “problema” de desinteresse pela “vida rural”, gerando uma descontinuidade da “vida no campo” e da produção familiar. Se essas pesquisas confirmam o deslocamento dos jovens, outros fatores complexificam a compreensão desse fenômeno (CASTRO, 2012, p. 441).

No entanto, a percepção, quase trágica, do total desinteresse dos jovens pelo campo é confrontada por manifestações de organizações de juventude rural, cada vez mais presentes no cenário nacional. Juventude é hoje uma categoria acionada para organizar aqueles que assim se identificam nos movimentos sociais do campo. Nos anos 2000, observamos um intenso processo organizativo dos jovens tanto nos movimentos sindicais – como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF) – quanto nos movimentos que fazem parte da Via Campesina Brasil – como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). Organizações já consolidadas também ganharam

visibilidade, como a Pastoral da Juventude Rural. A maioria dos movimentos sociais formalizou, por volta do ano 2000, alguma instância organizativa. Portanto, a presença cada vez mais massiva de organizações de juventude aponta para um fenômeno em movimento (CASTRO, 2012, p.442).

Na citação anterior, a autora ressalta que é cada vez maior o número de jovens que passaram a integrar a base de movimentos sociais relacionados ao campo, contribuindo para redução desse “desinteresse” do jovem permanecer no campo. Esse aparente “desinteresse” deve ser problematizado à luz das condições de vida que a maioria das pessoas do campo vivem.

Nos estudos de Menezes (2016, p.179), a autora aponta: “Nesse sentido, é importante lembrar que as possibilidades de inserção social do jovem também estão condicionadas aos recursos materiais e simbólicos que lhe são disponibilizados”.

Recentemente o INEP publicou o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE. Dentre os assuntos abordados pelo relatório está a dificuldade de conclusão do ensino fundamental por jovens estudantes. Embora tenha ampliado o número de matrículas no Brasil, alguns jovens desistem no meio do caminho, identificando que:

O acesso escolar dos jovens de 15 a 17 anos não foi universalizado até 2016, como preconiza a Meta 3 do PNE. Com 93% desses jovens frequentando a escola em 2019, o Relatório evidencia a exclusão de cerca de 680 mil jovens da escola e uma melhora lenta do indicador de cobertura dessa população nos últimos sete anos, sem redução expressiva das desigualdades regionais e sociais (BRASIL/INEP, 2020, p.13).

A dívida histórica da educação nacional com o acesso escolar está marcada pelo grande contingente de jovens, fora da faixa etária de matrícula obrigatória, de 18 a 29 anos, que não possuem a educação básica completa, ou seja, pelo menos 12 anos de escolaridade. As desigualdades de acesso, que historicamente alijaram do direito à educação **as populações do campo** (grifo nosso), das regiões menos desenvolvidas, de cor negra e dos grupos de renda mais baixa, são enfrentadas no PNE em sua Meta 8. Alcançar o mínimo de 12 anos de escolaridade para esses grupos e igualar a escolaridade entre negros e não negros é a meta para 2024. O Relatório mostra que os indicadores da Meta 8 apresentam ritmo relativamente lento de crescimento no período analisado, colocando o Brasil ainda em risco de manter o estoque da dívida educacional com essa população ao término da vigência do PNE (BRASIL/INEP, 2020, p14 e 15).

Essa discussão sobre a desigualdade no acesso à educação se faz necessária, por que vai afetar diretamente a população jovem do campo, pois (...) “a juventude rural é heterogênea, marcando as diferenças por aspectos como gênero, participação no trabalho no interior da família, acesso aos estudos, situação civil e distância da residência em relação à cidade” (PAULO, 2010, p.08).

Essa reflexão teórica inicial, acerca do conceito de juventude rural, se fez necessária, para que possamos anunciar a relação dos jovens do campo pesquisados na tese, que integram uma parcela do conceito de juventude rural.

Em nossa pesquisa vamos tratar de uma parcela dos jovens do campo, e não da juventude rural como um todo, pois como vimos anteriormente, o conceito de juventude rural é marcado por uma diversidade de definições. Podemos dizer que existem vários tipos de jovens do campo, que por sua vez, vão formar o conceito de juventude rural, formado por grupos heterogêneos.

O conceito de juventude rural abrange jovens que moram no campo, em áreas de assentamento e áreas não assentadas. Abrange o jovem que estuda e o que não estuda. Existe aquele que trabalha, e o que não trabalha; abrange o jovem que é engajado em movimentos sociais e os que não são engajados em movimentos sociais; abrange os filhos de famílias do campo, que trabalham em atividades agrícolas e não agrícolas.

Com base nas diversas premissas apresentadas por diferentes autores, qual conceito de juventude rural vamos adotar ao longo da tese? Esclarecemos que, em nossa tese, estamos abordando apenas uma parcela dos jovens do campo, e não da juventude rural como um todo, pois como vimos anteriormente, o conceito de juventude rural é marcado por uma diversidade de definições.

É possível perceber que é na escola que os jovens muitas vezes se identificam pelas formas de vivenciar e interpretar as relações e contradições na sociedade; e produzem uma cultura própria – com estilos, representações, símbolos e espaços próprios – que os distinguem da cultura adulta e lhes garantem uma condição juvenil (MENEZES, 2014, p.34).

A citação anterior, destaca a importância da escola, para identificação juvenil. Como já mencionado na introdução do trabalho, buscamos compreender empiricamente o que pensa uma parcela da juventude rural de Mossoró, formada por jovens do campo que estudam em escolas localizadas em assentamentos rurais no

8º e 9º anos, e são residentes em assentamentos ou comunidades rurais, sendo filhos de famílias residentes no campo, sejam assentados ou não.

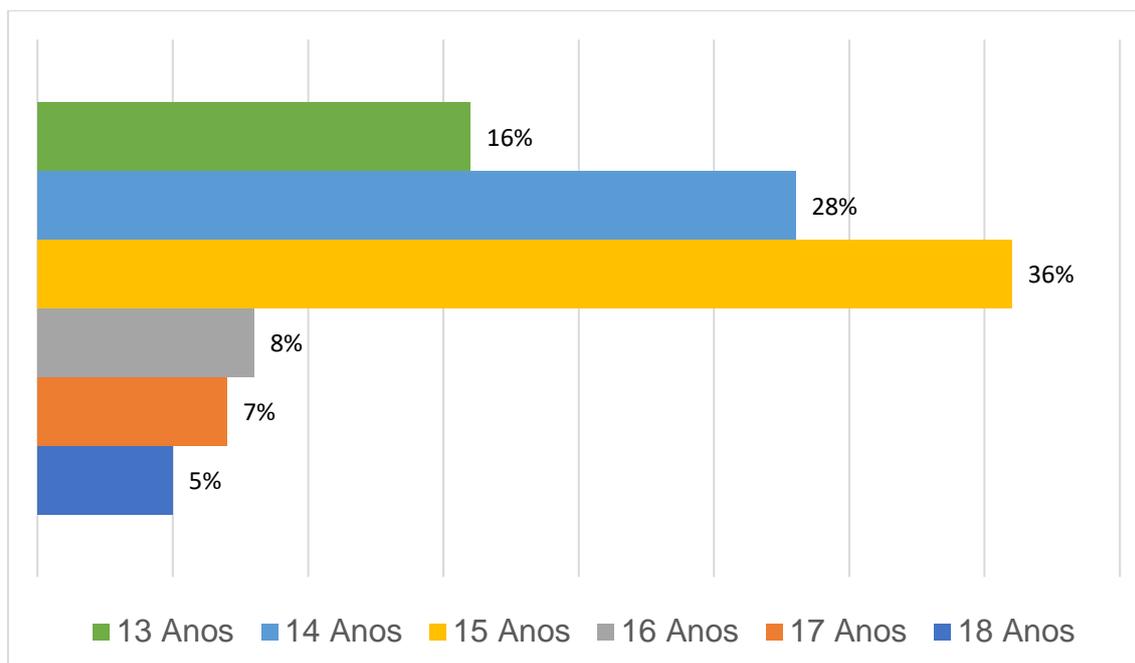
6.2 “AQUI NÃO TEM TANTAS OPORTUNIDADES QUANTO NA CIDADE”

A escola do campo deve ser compreendida como um espaço de autoafirmação dos sujeitos do campo, procurando atender a diversidade deles, de acordo com a realidade social em que estão inseridos. “Sendo (...) na organização de como agir em grupo coletivo, que opera a luta pela superação da condição de desigualdade dos sujeitos do campo” (SANTOS, 2012, p.169).

E, embora reprodutora das desigualdades existentes na sociedade, a escola é também uma autoafirmação do grupo em relação a esta, uma vez que representa uma ideia de futuro, uma perspectiva de pertencimento à comunidade (SANTOS, 2012, p.169).

Para Menezes (2019, p.590): “Entendendo o chão da escola como mais um espaço de disputa em que os povos do Campo precisam se firmar e se (Re) pensar enquanto sujeito de sua existência”.

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada com 85 jovens estudantes, matriculados no 8º e 9º anos, de escolas localizadas em assentamentos rurais de Mossoró. Sobre o sexo desses alunos entrevistados, 51% se autodeclararam do sexo masculino; 48% do sexo feminino; e 1% se autodeclarou não-binário (gráfico 8):

Gráfico 8 – Idade dos Alunos Entrevistados na Pesquisa

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

A partir da análise do gráfico 8, podemos observar que a idade dos alunos entrevistados variou de 13 a 18 anos. Sendo que a maior parte dos alunos, ficou na faixa etária dos 14 aos 15 anos, com respectivamente 28% e 36%, idade escolar adequada para conclusão do Ensino Fundamental.

Contudo, quando somamos o percentual de alunos que possuem entre 16 a 18 anos representa 20% do total, revelando que ainda existe um relativo descompasso entre a idade x série escolar, tendo em vista que aos 16 anos os jovens já deveriam estar cursando o Ensino Médio.

Essa realidade demonstra que as políticas educacionais ainda precisam avançar no atraso na escolarização e na distorção idade -série:

A distorção idade-série é considerada a partir de dois ou mais anos de atraso na série escolar correspondente à idade do estudante, provocado por repetências e ou evasões às vezes sucessivas. Levando em conta que o atraso dos estudantes no processo educacional representa insucesso para o estudante e perda de investimento de recursos e pessoal destinado à educação, e que repercutirá nos ganhos de produtividade para o País, é importante considerar o custo de oportunidade para o Estado, considerando que cerca de 9,2 milhões de alunos encontram-se nesta situação na educação básica (BRASIL/CDES, 2014, p.42).

O atraso na escolarização é acompanhado pela distorção idade-série, indicador que também aponta desafios e prioridades para aumentar o nível de escolarização. O volume de matrículas com distorção idade- -série representa uma medida de ineficiência no processo educacional. **A tradicional culpabilização do aluno** (grifo nosso) pelo insucesso deve dar lugar ao sinal de alarme acionado por essa medida e que demanda prioridade e investimento pedagógico na busca de melhorar a qualidade do processo e dos resultados educacionais (BRASIL/CDES, 2014, p.42).

A distorção idade série gera inúmeros problemas para educação, como por exemplo a não conclusão do ensino fundamental e do ensino médio, contribuindo para aumentar o contingente de “jovens com escolaridade básica incompleta”.

Tratando da proporção de jovens de 18 a 24 anos que concluíram o ensino médio, o Relatório das desigualdades na Escolarização no Brasil aponta que: “Somente recentemente ultrapassamos os 50% – ou seja, pouco mais da metade da população de jovens adultos nessa faixa etária possui o ensino médio completo” (BRASIL/CDES, 2014, p.42).

Acerca do **local de moradia desses alunos entrevistados**, 58% deles responderam que moram em assentamentos rurais; e 42% responderam que moram em sítios ou comunidades rurais localizadas em regiões circunvizinhas ao assentamento onde a escola está localizada. Esse dado revela que a maioria dos entrevistados são filhos de assentados e vivem nos assentamentos rurais.

Perguntamos aos alunos acerca do tempo de moradia no lugar em que residiam. A maioria deles, cerca de 53% responderam que residem no local a mais de 10 anos; 21% responderam que mora no lugar entre 05 e 10 anos; e 26% responderam que residem no local a menos de 05 anos.

Na atualidade, os jovens que moram no campo, são marcados por grande heterogeneidade. Como podemos analisar a seguir:

Apesar de os sujeitos terem em comum o fato de ser jovem e de morar em áreas rurais, são indivíduos que apresentam significativas disparidades, as quais muitas vezes estão relacionadas ao modo de ver e viver a vida, e de ter o direito ou não de exercer sua condição juvenil (MENEZES, 2016, p.198).

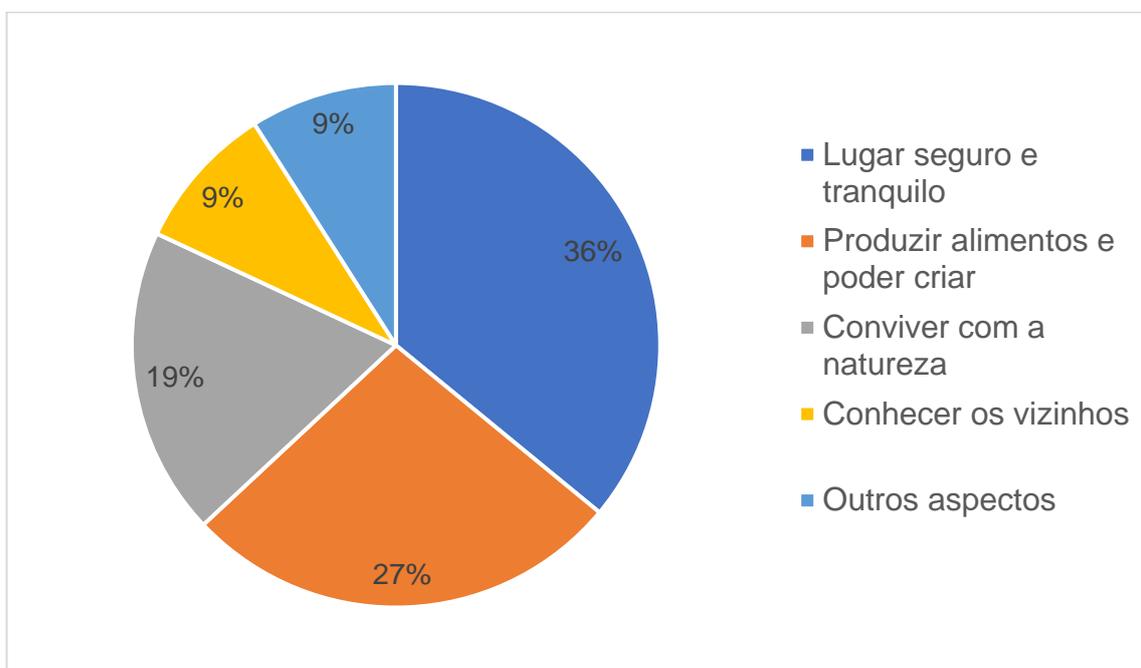
Além do tempo de moradia, buscamos compreender o entendimento dos alunos acerca do termo assentamento rural, perguntamos aos mesmos **o que**

significava para eles morar num assentamento ou comunidade rural, citando aspectos positivos e negativos.

Tomando por base a resposta dos alunos, organizamos de acordo com as principais categorias apresentadas pelos mesmos, demonstrando os aspectos positivos e/ou negativos de morar num assentamento rural.

Acerca dos aspectos positivos (gráfico 9) de morar num assentamento/comunidade rural, subdividimos as respostas dos alunos nas seguintes categorias: lugar seguro e tranquilo; produzir alimentos e poder criar; conviver com a natureza; e conhecer os vizinhos, além de outros aspectos.

Gráfico 9 – Aspectos Positivos de Morar num Assentamento/Comunidade Rural na Opinião dos Alunos



FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

Analisando o gráfico 9, podemos afirmar que o principal motivo apontado pelos jovens, diz respeito a ser um “lugar seguro e tranquilo”, com 36% do total. Em seguida porque é possível “produzir alimentos e poder criar”, com 27% do total. Foi citado por 19% dos entrevistados sobre “conviver com a natureza”, 9% citaram como aspectos positivo “conhecer os vizinhos”; e 9% citaram outros aspectos.

A violência também está presente no campo, mas ainda é maior na cidade. Por essa razão, os jovens apontam que um dos aspectos positivos de morar no

assentamento é pela questão da tranquilidade em relação a cidade. Mas precisamos estar atentos para a redução das “fronteiras” entre o campo e a cidade.

Com o ritmo acelerado das mudanças nas relações sociais e de trabalho no campo, que afetam também as noções de rural e urbano e deixam cada vez mais difícil a visualização das fronteiras entre cidade e campo – que vivem distintas realidades culturais e sociais, a juventude do campo torna-se cada vez mais complexa e passível de variedades de recortes analíticos e conceituais (MENEZES, 2016, p.173).

A seguir alguns depoimentos citados pelos jovens, que ressaltam aspectos positivos de morar num assentamento/comunidade. Vejamos a seguir:

Aqui tem agricultura e plantio de vários tipos de plantas (A05);

Aqui tem onde trabalhar, tem agricultura e projetos de melão (A69);

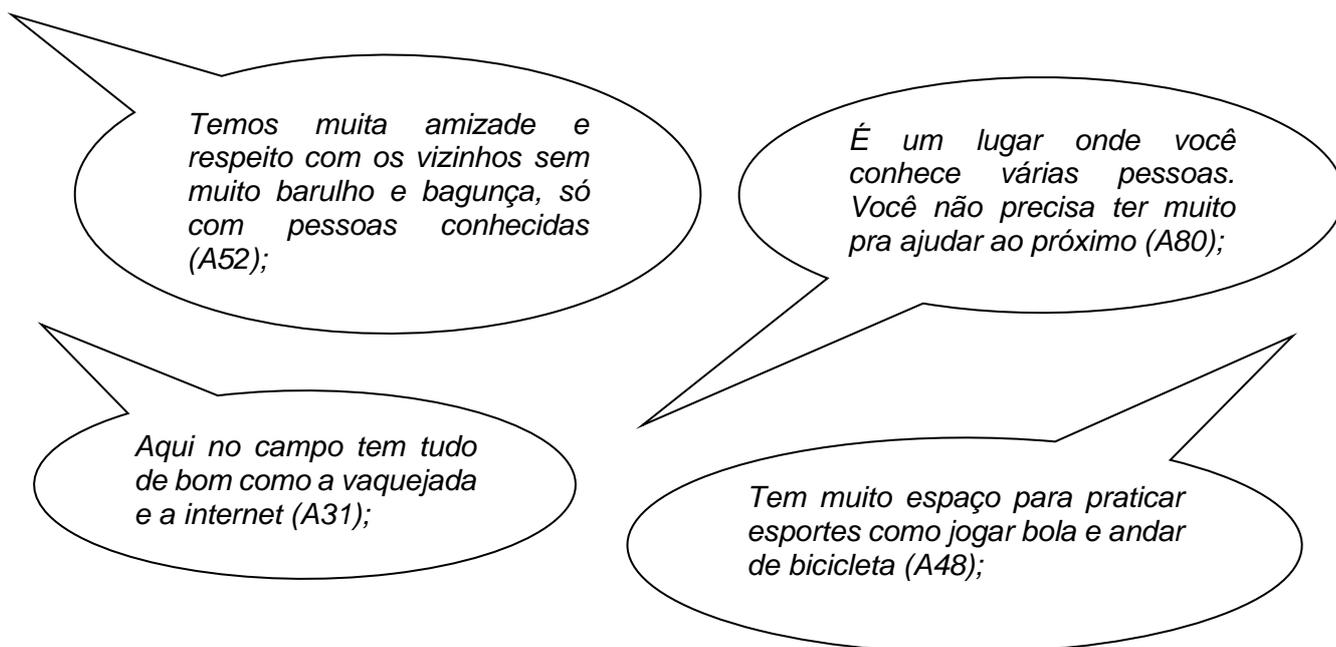
Em comunidades rurais se pode viver melhor, pois tem muita área verde, o que é bom pra quem deseja relaxar (A24);

Não é muito movimentado e barulhento, as pessoas podem sair para fora de casa sem se preocupar com o trânsito e violência (A40);

Porque nossos pais podem plantar e criar (A53);

Aqui é mais calmo e podemos andar sem medo porque o índice de assaltos é mais baixo que na cidade (A03);

Conviver com as coisas da natureza como os animais, respirando um ar puro e limpo, com menos pressa e agitação (A82);



As falas ressaltadas pelos jovens expressam os aspectos positivos de viver no campo, destacando aspectos como a tranquilidade, o contato com a natureza e espaços disponíveis para a prática de esportes ao ar livre. Mas principalmente como um lugar marcado por relações de parentesco e vizinhança, como “um lugar onde você conhece várias pessoas”. Podemos assim definir o lugar como sendo “o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado” (CAVALCANTI, 1998, p. 89).

“A identidade do lugar permite que as pessoas tenham uma identificação com o mesmo, mas acima de tudo é necessário que o sujeito construa a sua identidade singular” (CALLAI, 2003, p.12).

Essas falas ressaltam a importância do conceito de lugar nas pesquisas relacionadas as escolas dos assentamentos rurais. De acordo com Callai (2003, p.13): “A leitura do lugar, o reconhecimento do que existe, é um passo para a compreensão da realidade”.

Como acreditamos que as espacialidades e o lugar onde as pessoas vivem marcam profundamente suas identidades, essas diferenças e as maneiras de perceber e de se expressar nas diferentes situações cotidianas são marcas importantes demonstradas na forma de pensar dos jovens (MENEZES, 2016, p.198).

Para Santos (2012), a existência de escolas no campo, contribui para que jovens e crianças fortaleçam sua identidade com o lugar, principalmente se a escola adotar uma proposta pedagógica contextualizada:

O acesso às experiências educativas para as crianças do campo não só responde ao problema do deslocamento inter campo/cidade, ou mesmo, a escassez de escolas desse nível de ensino, uma constante no cotidiano das comunidades rurais. Mas, representa o respeito ao acesso à escola é a permanência na instituição escolar onde vivem, cuja ação pedagógica poderá ser, uma referência para constructos e criação de significados identitários. Entendemos que a identidade pessoal está ligada à noção de identidade do lugar; assim, a composição e a organização do espaço da escola do campo têm importância quando atendem às especificidades das comunidades rurais, uma vez que as crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais, são marcados peças características e contradições da realidade em que estão inseridos (SANTOS, 2012, p.196 e 197).

Mas para que a escola possa contribuir para o fortalecimento da identidade do jovem com o lugar, é preciso que ela seja “a geradora de motivações para estabelecer inter-relações e produzir aprendizagens” (Callai, 2003, p.12).

Desse modo, pensar a proposta de uma escola capaz de impulsionar o desenvolvimento de indivíduos com formação para novas formas de trabalho no campo, com valores humanistas, sociais e capaz de criticizar os conteúdos torna-se ponto crucial para a educação nos diferentes contextos de campo. Uma instituição de ensino capaz de trabalhar com as múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, artística, corporal, social e ética; sem deixar cair no senso comum (MENEZES, 2019, p.593).

Para Portugal (2013, p.234) o lugar contém “cenários do cotidiano da vida, afirmando que as pessoas se identificam com os seus lugares se estes mantiverem uma relação com a sua história de vida”.

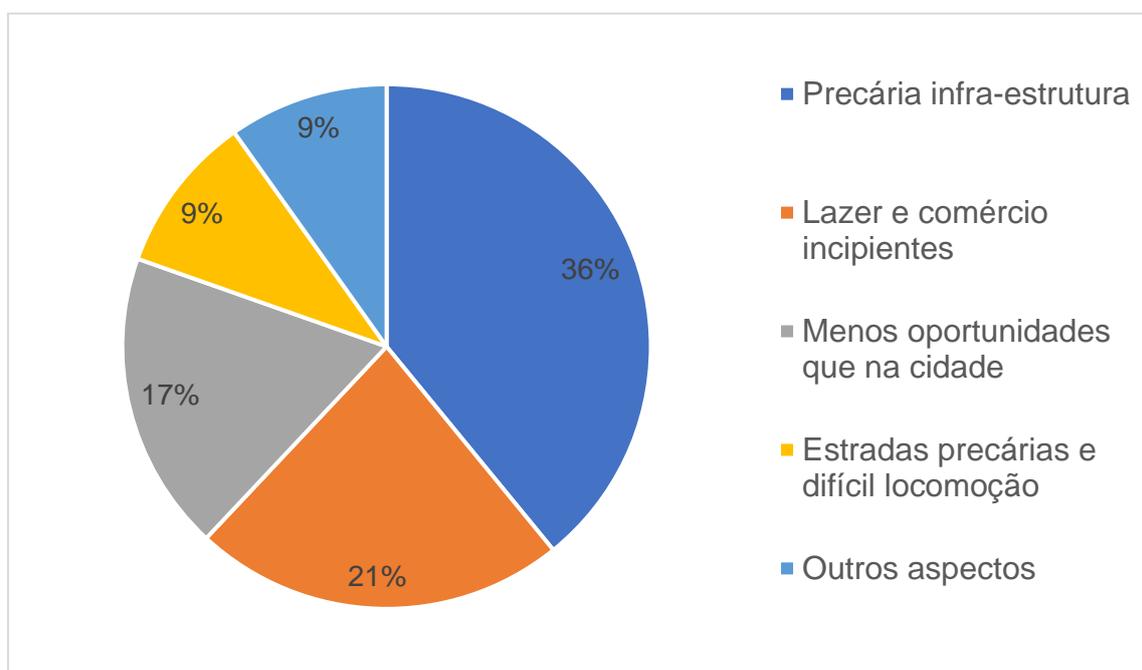
(...) a identidade rural é construída no cotidiano, ou seja, pertencer a um determinado lugar significa vivenciá-lo, fazer parte do seu contexto é produzir um repertório de modos e saberes interagindo com os outros da comunidade (PORTUGAL, 2013, p.234).

A identidade com o meio rural, ressaltada nas citações anteriores também pode ser evidenciada em pesquisa realizada com os jovens do campo no Ponto do Paranapanema (OLIVEIRA, RABELLO, FELICIANO, 2014) vão afirmar que:

(...) 69,5% dos jovens declaram que gostam de viver no Assentamento, os motivos apontam para as características do meio rural, como: a qualidade de vida, o sossego, a paz, a tranqüilidade, as amizades, a união e o trabalho de cultivar a terra, ou seja, os jovens vêem na vida no Assentamento elementos positivos que contribuem para a qualidade de vida (OLIVEIRA, RABELLO, FELICIANO, 2014, p.140).

Acerca dos aspectos negativos (gráfico 10) de morar num assentamento/comunidade rural, subdividimos as respostas dos alunos nas seguintes categorias: precária infraestrutura; lazer e comércio incipientes; menos oportunidades que na cidade; estradas precárias e dificuldade de locomoção, além de outros aspectos.

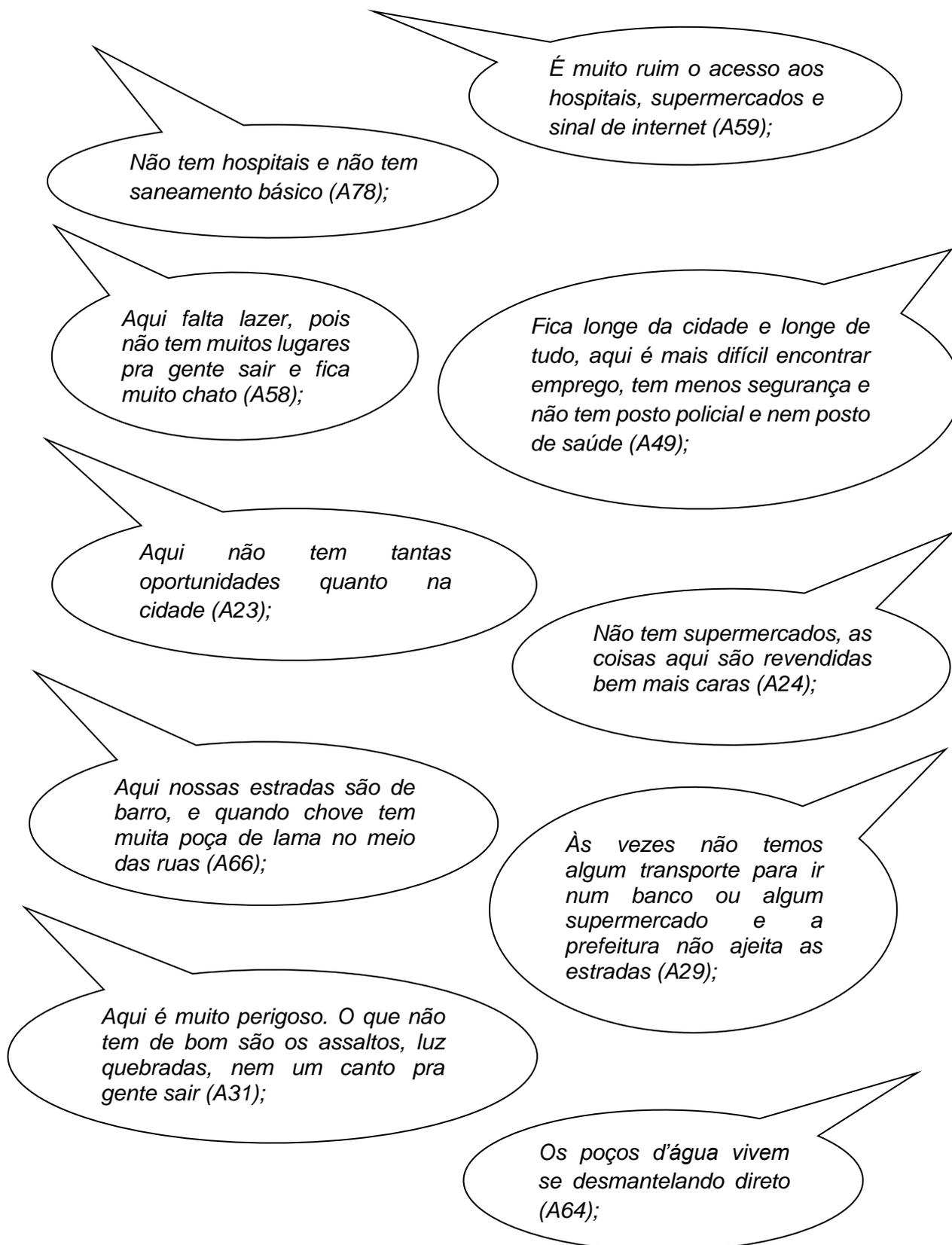
Gráfico 10 – Aspectos Negativos de Morar num Assentamento/Comunidade Rural na Opinião dos Alunos



FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

A analisando o gráfico 10 podemos afirmar que o principal motivo negativo apontado pelos jovens, diz respeito ao lugar apresentar uma “precária infraestrutura”, com 36% do total. Em seguida pela ausência ou existência precária de “lazer e comércio incipientes”, com 21% do total. Outros motivos dizem respeito a “menos oportunidades que na cidade”, com 17%; além de “estradas precárias e difícil locomoção” com 9%; além de 9% outros aspectos.

De acordo com cada categoria elencada, selecionamos 02 depoimentos citados pelos jovens, ressaltando aspectos negativos. Vejamos a seguir:



As falas ressaltadas pelos jovens expressam os aspectos negativos de viver no campo, destacando aspectos relacionados ao acesso a direitos básicos como a saúde e saneamento básico, além das dificuldades de deslocamento até a cidade para resolver questões relacionadas ao setor terciário, dentre outros aspectos. Com o tempo essas condições vão se tornando pouco atrativas para permanência das pessoas no campo, sobretudo dos mais jovens.

Nesse contexto, a educação escolar passa a ser um bem simbólico importante apenas para os que podem nutrir esperanças de sair do assentamento e conseguir lá fora um bom emprego. Se situa no plano das expectativas de futuro geracional. Aos que já se sentem condenados a permanecerem na vida do trabalho da roça, não há razões suficientemente fortes (e condições de trabalho favoráveis) para que mantenham uma vida escolar regular ou (re) construam uma relação pautada pela busca em conquistar maiores níveis de escolaridade (AZEVEDO, 2012, p.208).

As precárias condições de vida no campo, vão com o passar dos anos “(...)”, impelindo os jovens (com o apoio dos pais) a buscarem fora dali as esperanças de melhoria das condições de vida” (AZEVEDO, 2012, p.208).

Portanto, é necessário entender os papéis assumidos pelo campo e pela cidade e, conseqüentemente, suas complementaridades, as quais se materializam a partir das trocas simbólicas e econômicas que resultam em fluxos de informações e mercadorias. É preciso perceber que o campo e a cidade são espaços com uma grande parcela de pessoas morando em um e trabalhando, estudando, “vivendo” no outro (MENEZES, 2016, p.171).

Todo esse quadro de precariedade material das condições de vida no meio rural contribui para despertar no jovem o interesse em querer sair do campo para a cidade, como aponta a citação a seguir:

Diante das informações nos questionamos o porquê dos jovens do Assentamento São Bento deseja e aspira nos próximos anos viverem nas cidades da região? Já que veem na vida em comunidade elementos positivos e o lugar próprio para constituir famílias e criarem seus filhos, os Assentamentos apresentam características de uma vida saudável contrapondo a dinâmica da vida nas cidades. Na construção da identidade, se estabelece a disputa como elemento fundamental na compreensão das características destes jovens no Assentamento, pois, embora haja prazer pelo meio rural encontramos a atração pelo meio urbano produzido pela diversidade de opções para lazer, emprego, estudo, o desejo de estar “inserido” socialmente na

sociedade e não estar em estado de “isolamento” dela (OLIVEIRA, RABELLO, FELICIANO, 2014, p.140 e 141).

De forma geral, a precariedade das condições de vida no campo são fatores que contribuem para que o jovem queira migrar para cidade, vai além apenas de não se identificar com a atividade agrícola, tem a ver com o acesso precário a políticas públicas destinadas para o campo.

No mesmo sentido, temos outros olhares sobre a migração, ou como muitos preferem tratar, a circulação, e os significados atribuídos ao campo e a cidade que redefinem identidades sociais da juventude rural hoje. A visão mecânica de uma “atração” dos jovens do campo pela cidade, em que a principal explicação seria o desinteresse pelo modo de vida no campo e, em especial, pelo trabalho agrícola, vem sendo revista. Estudos demonstram que são múltiplas as razões que contribuem para a circulação da juventude rural, que pode ou não representar uma “saída” definitiva do meio rural (CASTRO, 2016, p.201).

A precariedade dos resultados das políticas públicas voltadas para o campo vai impactar diretamente na decisão de “ficar ou sair” do campo, fazendo o jovem querer buscar trabalho e renda na cidade.

Assim, “ficar ou sair” do campo é mais complexo do que a leitura da atração pela cidade e nos remete à análise de juventude como uma categoria social-chave pressionada pelas mudanças e crises da realidade no campo, e para a qual a educação do campo tornou-se uma questão estratégica (CASTRO, 2012, p. 444).

“Outro elemento importante para a vivência da juventude, reconhecido por muitos estudiosos é o lazer. Assim, os espaços de lazer também são importantes construtores de sentidos” (PAULO, 2010, p.181).

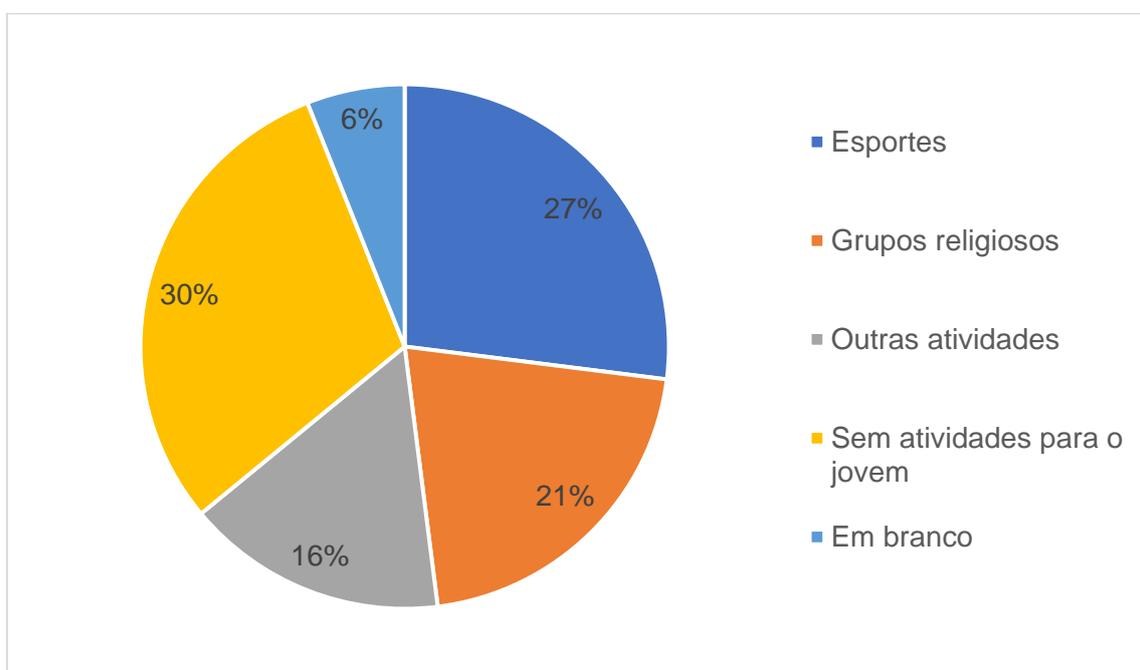
A necessidade de lazer para os jovens nas áreas rurais foi apontada em pesquisa realizada com assentados de Jataí/GO, realizada por Quinteiro (2003, p.179): “Os jovens têm a expectativa de obter do poder público recursos para ampliar as formas de lazer específicas para eles, e a criação de oportunidades profissionais”.

Sobre a importância da existência de espaços e atividades diversificadas, que proporcionem momentos de lazer, para a população do campo, Costa Fernandes (2008, p.654) afirma:

(...), sobretudo porque existe nos assentamentos um contingente considerável de jovens e crianças que precisam praticar atividades que proporcionem a diversão, e até mesmo adultos e idosos que trabalham diariamente necessitando de descanso. Além disso, o lazer se constitui num direito social dos cidadãos brasileiros que é garantido na Constituição e que deve ser cumprido.

Com o propósito de conhecer um pouco mais da rotina desses jovens estudantes, perguntamos aos mesmos se **no assentamento/comunidade onde eles moram existem atividades específicas para os jovens** (gráfico 11).

Gráfico 11 – Atividades Existentes para os Jovens no Lugar onde Residem



FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

Podemos perceber pelo gráfico 11, a pouca diversidade de atividades específicas para os jovens do lugar, o que afeta diretamente na decisão de trabalhar ou continuar morando no assentamento/comunidade.

Cerca de 30% dos jovens responderam que no lugar onde residem não existe qualquer tipo de atividades específicas para eles, e 6% dos mesmos deixaram a questão em branco.

A atividade mais citada foi relacionada ao esporte, com 27%, merecendo destaque atividades como futebol, corrida e ciclismo; em seguida foi citado grupos religiosos, com 21%, mas não especificaram de qual religião.

Acrescentamos que no momento da realização da pesquisa percebemos que os esportes foram mais citados pelos jovens estudantes do sexo masculino e os grupos religiosos pelas jovens estudantes do sexo feminino. Ressaltamos que apesar dos esportes ter sido citado, não existia quadra de esportes em nenhuma das escolas, na verdade, trata-se de um “campo de futebol improvisado”.

Em outras atividades, foi citado por 16% dos entrevistados, o trabalho existente em algumas empresas de melão, mediante o Programa Jovem Aprendiz e a cursos de formação, mas não citaram em qual área.

A falta de atividades específicas para os jovens nos assentamentos e comunidades só reforçam ainda mais a importância das escolas nessas áreas onde estão inseridas, muitas vezes sendo a única opção de escolarização e socialização para o jovem.

Nessa perspectiva, a escola deve inserir-se na prática social, aproximando-se da vida concreta do educando, mas não se restringindo à realidade imediata deste. Buscando resistir tanto ao papel histórico fundamentado numa perspectiva negativa sobre os povos do campo como também combater uma perspectiva recente sustentada nos parâmetros do neoliberalismo que se estendia também às políticas destinadas à educação (MENEZES, 2019, p.593).

Por essas e outras questões, devemos refletir sobre o significado da escola nos assentamentos rurais, como bem coloca Silva (2014) em pesquisa realizada no Piauí:

Para além disso, a escola é o espaço onde o povo assentado se encontra, confraterniza, discute (inclusive questões ambientais), comemora conquistas. Configura espaço de organização, mas principalmente de construção de conhecimento e saberes (SILVA, 2014, p75).

O que aponta para a escola um papel importante em relação à construção e reconstrução daquilo que representa a cultura dos assentados, como sua história, princípios e organicidade. Logo, a escola manifesta-se como espaço da cultura e da identidade bem como dos demais elementos que envolvem os assentamentos inclusive a natureza (SILVA, 2014, p75).

“Tais questionamentos demonstram a necessidade de maiores investimentos públicos em serviços comunitários rurais, que contribuem para a permanência dos jovens nos assentamentos” (SOUZA, 2009, p.188).

6.3 “PORQUE TEMOS OS MESMOS DIREITOS DOS ALUNOS DE LÁ”

Pesquisa realizada por Menezes (2014), sobre os jovens do campo de Goiás, vai problematizar algumas questões que também são pertinentes para nossa pesquisa. Na medida em que a autora esclarece:

Assim, ser jovem na atualidade e ter como cenário a vida no campo e suas recentes transformações é diferente do que era ser jovem nas gerações passadas, pois os problemas e desafios encontrados são outros e a singularidade histórica pela qual estão passando ajuda a estruturar seus projetos de vida de maneira diferente do jovem urbano. Com singularidades em relação à família que, ao mesmo tempo, é unidade de produção e, por isso, deve ser levada em conta em seu projeto de vida, os jovens do campo se articulam para não perderem a comunicação com a família e com os amigos (MENEZES, 2014, p.57).

Nesse contexto, perguntamos aos jovens se **quando eles se tornarem adultos, pretendem continuar morando no assentamento ou comunidade que residem atualmente.**

Apenas 21% dos entrevistados responderam que pretende continuar morando no assentamento/comunidade; a grande maioria, cerca de 55%, respondeu que não pretende continuar morando onde reside. Essa questão teve um índice de respostas em branco com cerca de 24% do total.

Do grupo de 21% dos alunos que responderam que pretendem continuar morando no assentamento/comunidade, as justificativas para essa questão foram as seguintes (quadro 27):

Quadro 27 – Opinião dos Alunos que Pretendem Continuar Morando no Assentamento/Comunidade na Vida Adulta

A	RESPOSTAS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS
A18	Porque eu gosto de morar em assentamento
A20	Porque morar aqui é muito bom
A25	É muito melhor do que morar na cidade
A33	Porque é bom morar aqui
A35	Não vejo diferença alguma de morar em outro lugar
A38	Eu gosto da comunidade
A40	É um lugar calmo
A46	Porque eu gosto de onde eu moro
A47	Porque aqui é mais calmo
A51	Porque gosto daqui
A53	Acho a comunidade calma
A57	Porque eu quero
A64	Porque quero continuar morando com minha família
A67	Sim, aqui tenho mais chance de arrumar um trabalho que na cidade
A72	Porque gosto daqui
A76	Morar no campo é mais saudável
A77	Porque eu sempre gostei de morar na comunidade
A80	Porque sempre gostei muito daqui

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

Analisando o quadro 27 podemos dizer que a maioria das respostas está relacionada ao fato do campo ser considerado um lugar mais “calmo e tranquilo”, além do apego a família e a própria comunidade, fazendo com que uma parcela dos jovens se identifique com o lugar onde mora.

“Morar e trabalhar é também, social e culturalmente, o modo pelo qual é possível garantir o pertencimento a uma sociedade local. Sociedade rural, no sentido clássico desse conceito” (WANDERLEY, 2003, p.245).

Chamou atenção a seguinte resposta: “*Sim, aqui tenho mais chance de arrumar um trabalho que na cidade*” (A67). Certamente esse jovem é consciente de que na cidade não é tão fácil “encontrar emprego” como no senso comum é divulgado.

Aqui, por um lado, ressalta-se a importância da vizinhança e dos grupos cuja integração se alimenta da proximidade e, por outro lado, se estabelece a marca da ruralidade do projeto de vida, distinta do que se pode viver nas cidades, onde morar e trabalhar são vistos como dissociados (WANDERLEY, 2003, p.245).

Estudando sobre o tema, (Castro, 2016, p.201) conclui: “os jovens querem “o melhor dos dois mundos”, quando avaliam o presente e o futuro. Ou seja, desejam a vida do campo com qualidade de vida, atuando em atividades agrícolas e não agrícolas, e viver a juventude sem ter fronteiras”.

Em estudo realizado em assentamentos rurais do Piauí (Silva, 2014, p.186), a autora identificou no seu trabalho costumes da juventude rural semelhante aos jovens da cidade, concomitante a costumes atribuídos ao campo, demonstrando que o campo e a cidade estão cada vez mais entrelaçados, ficando cada vez mais tênue definir o que seria costumes de jovens urbanos e de jovens rurais.

Mesmo detectando visivelmente no falar, vestir e outros comportamentos dos jovens, como o uso diuturno de celulares modernos, grande semelhança com a juventude urbana de São João, aparecem algumas ações capazes de refletir regras de comportamento mais associadas a costumes da família rural tradicional, como tomar a bênção aos mais velhos, mesmo que estes não sejam parentes das crianças e, pouca presença de mulheres desacompanhadas por um familiar em locais como bares.

Do grupo de 55% dos alunos que responderam que não pretendem continuar morando no assentamento/comunidade (quadro 28), as respostas foram subdivididas nas seguintes categorias: questões relacionadas a trabalho e renda; questões relacionadas a necessidade de ampliação da escolaridade; questões relacionadas ao desejo de morar na cidade; e motivos diversos.

Quadro 28 – Opinião dos Alunos que não Pretendem Continuar Morando no Assentamento/Comunidade na Vida Adulta

A	RESPOSTAS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS
QUESTÕES RELACIONADAS A EMPREGO, TRABALHO E RENDA	
A01	Porque vai ficar longe do local de trabalho
A04	Quero trabalhar na cidade e vir aqui só nos finais de semana
A05	Pretendo ser policial militar e por isso não quero morar aqui
A13	Quero buscar um emprego na cidade
A14	Pela dificuldade de trabalho
A15	Porque no assentamento é mais difícil emprego
A22	Porque preciso ganhar dinheiro
A26	Porque nas cidades tem mais oportunidades de emprego e estudos
A27	Porque os recursos são poucos
A28	Porque tem poucas vagas de emprego
A29	Porque tem mais trabalho na cidade, e assim facilita mais para gente
A43	Na cidade tem mais oportunidade de trabalho
A49	Porque na cidade tem mais oportunidades de emprego
A59	Porque quero morar na cidade, por questões de trabalho
A66	Gosto daqui, mas as vezes vc não consegue arrumar um emprego que preste
A70	Porque não quero trabalhar na agricultura
A84	Quero ser engenheiro civil e trabalhar com construção
QUESTÕES RELACIONADAS A AMPLIAÇÃO DA ESCOLARIDADE	
A03	Porque na cidade é mais fácil para estudar e fazer faculdade
A09	Porque pretendo me formar e morar em outro canto
A48	Na cidade tem mais oportunidades de estudo
A74	Porque pretendo fazer uma faculdade, e para isso tenho que sair do assentamento para ficar mais perto do Curso
A78	Porque quero fazer universidade no futuro

A81	Tenho muitos planos para o futuro, quero me formar, e aqui não será possível
A82	Porque quero mais oportunidades na área que eu quero me formar
A85	Quero me formar e conhecer vários lugares
QUESTÕES RELACIONADAS AO DESEJO DE MORAR NA CIDADE	
A07	Porque eu gostaria de morar na cidade
A08	Porque eu quero morar na cidade
A12	Quero ir embora daqui
A17	Particularmente sempre quis morar na cidade, não gosto de sítio
A54	Porque quero morar em Mossoró
A62	Pretendo sair do assentamento para a cidade
A79	Porque eu prefiro lá na cidade
A83	Prefiro cidade grande
QUESTÕES RELACIONADAS A MOTIVOS DIVERSOS	
A02	Porque em Mossoró as coisas são mais fáceis de resolver
A11	Nos assentamentos tudo é mais difícil
A23	Para buscar mais oportunidades
A31	Porque não gosto daqui, não podemos sair de casa
A34	Porque penso no meu futuro
A39	Porque morar aqui é chato
A41	Eu não gosto daqui
A52	Eu quero buscar meus sonhos
A55	Porque não quero
A56	Porque não tem muita coisa pra fazer
A58	Tenho sonhos e quero realizar
A65	Quero conhecer outros lugares
A69	Porque aqui não tem o que eu quero
A71	Porque quero conhecer coisas novas

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

Analisando o quadro 28, podemos perceber que a maioria das justificativas dos jovens foi em relação a ausência ou pouca diversidade de emprego, trabalho e renda, já que eles consideram que na cidade tem mais oportunidades, e alguns deles expressaram desejos de trabalhar em atividades não agrícolas como construção civil e carreira militar.

Portanto, é necessário entender os papéis assumidos pelo campo e pela cidade e, perceber que o campo e a cidade são espaços com uma grande parcela de pessoas morando em um e trabalhando, estudando, “vivendo” no outro. Indivíduos que vivenciam os espaços e, com base em suas experiências, constroem-se enquanto sujeitos sociais. Como, grande parte desses sujeitos é jovem, que tem nessa prática fortes influências em sua construção social, cultural e histórica, torna-se evidente a necessidade de identificá-lo e analisá-lo em suas distintas posições ocupadas nos espaços sociais a que se relaciona (MENEZES, 2016, p.178).

Essa citação está relacionada com o seguinte depoimento: *“Porque pretendo fazer uma faculdade, e para isso tenho que sair do assentamento para ficar mais perto do Curso”* (A74). Essa fala se assemelha a pesquisa desenvolvida por Paulo (2010) com jovens rurais do ensino médio:

Ao ser questionada se conseguiria realizar seu sonho ali, ela afirma: É muito difícil, se eu ficar aqui no sítio é muito difícil, porque não tem transporte pra levar pra uma faculdade mais longe e eu não tenho condições de morar fora daqui, então é mais um sonho mesmo (PAULO, 2010, p.140).

Os jovens querem sair em busca de melhores condições de vida e mais oportunidades profissionais para o seu futuro. Para o debate vamos trazer a contribuição de Oliveira, Rabello e Feliciano (2014, p.141):

Os discursos gerais mostram que os motivos pelos quais os jovens anseiam por sair do campo se voltam para melhoria nas condições de vida. Porém, nos questionamos se existe mesmo melhoria nas condições de vida destes jovens quando saem do lote. O que notamos, na verdade, é uma ilusão. A vida na cidade é sempre apresentada com a melhor opção. Isso está atrelado com a premissa de que o campo é arcaico ou atrasado, e que na cidade encontramos muitas oportunidades e facilidades.

Outra questão apontada pelo jovem está relacionada a necessidade ampliação da escolaridade, inclusive em nível superior, demonstrando que o jovem se preocupa com seu nível de escolaridade, porque *“na cidade tem mais oportunidades de estudo”* (A48).

A observação do A48 está antenada com a realidade, pois a maioria das escolas existentes nos assentamentos rurais são dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, algumas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e raríssimas do Ensino Médio. Indubitavelmente o jovem terá que se deslocar para cidade para realizar o ensino médio, pois são raras as escolas que ofertam este nível de ensino na zona rural.

Na mesma proporção de buscar uma ampliação da escolaridade, os jovens também citaram o desejo de morar na cidade, porque *“pretendo sair do assentamento para a cidade”* nas palavras do A62.

Como aponta pesquisa realizada no Assentamento São Bento, no município canavieiro de Mirante do Paranapanema/SP, quando os autores Oliveira, Rabello e Feliciano (2014, p.140) apontarem que:

Em nossa pesquisa, onde buscamos compreender os motivos que levam os jovens a saírem do campo podemos observar que 83% dos jovens entrevistados tinham preferência pela cidade, com perspectiva de sair do lote nos próximos 10 a 15 anos para morar na cidade. Os jovens brasileiros oriundos do campo continuam a abandonar a agricultura e o meio rural para procurar alternativas nas cidades. (...) Os motivos do passado se misturam com os atuais, onde o êxodo rural neste caso, não é fruto apenas de uma lógica que dita que a urbanização é o mundo das possibilidades, enquanto o campo é uma área atrasada, colocasse na inviabilidade de questões materiais e estruturais predominantes no modelo produtivo agrícola do campo brasileiro, produzindo invisibilidade social para os jovens, pois a falta de políticas públicas exclui estes indivíduos da produção rural e minam suas possibilidades de ter uma vida digna no meio rural (OLIVEIRA, RABELLO, FELICIANO, 2014, p. 137).

Mas essa questão do jovem sair do assentamento/comunidade para a cidade, não deve ser analisada apenas de forma superficial, é preciso refletir sobre os motivos que levam o jovem a desejar viver no urbano, que segundo os autores da citação anterior está relacionada a falta de políticas públicas direcionadas para os jovens do campo e a questão da invisibilidade social desses sujeitos.

Ao aprofundamos a observação nos dados da pesquisa em relação aos motivos e os desejos da saída dos jovens do campo percebemos que estão ligados ao trabalho e a elementos infra-estruturais que favorecem a reprodução social destes indivíduos. Quando são questionados sobre o porquê da saída de outros jovens do Assentamento cerca de 91% dos entrevistados afirmam saber o motivo que leva os demais saírem do campo, e 74% confirmam que os motivos desta saída estão ligados à procura de trabalho. Para estes jovens, o trabalho desempenhado nas unidades produtivas não é considerado trabalho produtivo, mas sim uma atividade ligada à sobrevivência, sendo o trabalho aquele que tem como fruto o salário (OLIVEIRA, RABELLO, FELICIANO, 2014, p. 141).

Dos entrevistados, 13%, acreditam ser necessários haver uma melhoria das oportunidades de trabalho e de estudo no campo para a permanência no campo. Somada a isso, eles expressam o descontentamento com a falta de ações do Estado para eles, o que os fazem sentirem-se esquecidos pelo Estado. 67% dos jovens quando questionados a respeito do que seria necessário para frear os desejos expressados por eles para sair do campo, apontam para a necessidade de políticas públicas, com intuito de fortalecer a estruturação e reprodução social dos jovens com oportunidades de trabalho e estudo no sentido de qualificação profissional (OLIVEIRA, RABELLO, FELICIANO, 2014, p. 141).

A questão de ficar ou sair do assentamento não deve ser analisada isoladamente. Deve ser pensada de forma mais ampla, pois as justificativas dos que desejam sair revelam a precariedade da infraestrutura existente no meio rural. A decisão de sair é motivada pelas precárias condições de vida existentes ou pela falta de perspectivas futuras para o jovem.

Os jovens estão indo embora! Essa expressão sintetiza uma imagem do jovem do campo no Brasil. A juventude do campo é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões em que a categoria jovem é construída e seus significados, disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo campo contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais (CASTRO, 2012, p. 441).

Dessa forma podemos dizer que a autora nos alerta para analisar mais profundamente a decisão do jovem, de sair ou ficar no campo está relacionado a ausência ou ineficácia das políticas públicas para o campo e até mesmo da questão da “invisibilidade” dos sujeitos do campo.

Observamos um processo de reafirmação da identidade juvenil em diálogo com fronteiras invisíveis ainda intransponíveis para uma parcela importante da juventude rural. Isto é, com o mundo objetivado e ressignificado por meio de agendas e pautas das organizações de juventude. Para muitos jovens, viver no mundo rural, hoje, ainda significa enfrentar barreiras para sua autonomia e suas possibilidades de escolha. Ou seja, as possibilidades reais de escolarização, acesso à terra e à renda, muito valorizados como caminhos para a construção de autonomia, não estão ao alcance de muitos (...) (CASTRO, 2016, p.200).

É incontestável que a cidade gera atrativos e ilusões nos jovens. Mas nos perguntamos se ao sair do assentamento para a cidade o jovem realmente vai encontrar melhores condições de vida?

Mas, o que garante que esses jovens que saem do campo para a cidade encontrem melhorias nas condições de vida? Na verdade, não há garantia. Eles saem em busca deste objetivo de vida, mas quando se deparam com a realidade que os aguarda, logo percebem as dificuldades que terão que enfrentar. Essas dificuldades vão desde a adaptação com o novo, até o enfrentamento ao preconceito que ainda existe em relação ao sujeito do campo, sempre tido como aquele sujeito “rústico”, atrasado, cuja única coisa na qual sabe trabalhar é com animais e agricultura (OLIVEIRA, RABELLO, FELICIANO, 2014, p. 142).

Entendemos ainda que essa ilusão criada para os jovens do campo é um artifício ideológico engendrado pelo capital com duas finalidades básicas. (...) para fortalecer a ideia de que não existe mais interesse desses jovens em continuar no campo não tendo por que receber o apoio do poder público para os camponeses, pois se esses jovens saem não haverá mais quem fique no campo nas próximas gerações (OLIVEIRA, RABELLO, FELICIANO, 2014, p. 142).

Como vimos até então, para entender o desejo de saída dos jovens do campo é preciso considerar um conjunto de variáveis, associado as condições de vida que ele vivencia no lugar onde reside.

Existe também aquela parcela de jovens que pretendem continuar morando no assentamento, mas necessariamente não desejam trabalhar com atividades relacionadas a agropecuária como aponta pesquisa realizada com jovens do assentamento Rio Paraíso em Jataí/GO: apontam que:

Todos frequentam ou já terminaram o 1º grau, muitos fazem o ensino médio, em Jataí, e outros já cursam o superior. Pretendem ter uma formação escolar e exercê-la numa futura ocupação,

preferencialmente, no assentamento, e, não necessariamente, estar diretamente ligada à agropecuária; outras atividades podem ser implementadas nas parcelas, basta haver os recursos para isso (QUINTEIRO, 2003, p.179 e 181).

Além de questionar sobre o desejo de continuar morando ou não no lugar onde residem, perguntamos aos jovens se **quando eles se tornarem adultos, pretendiam trabalhar no assentamento ou comunidade que residem atualmente.**

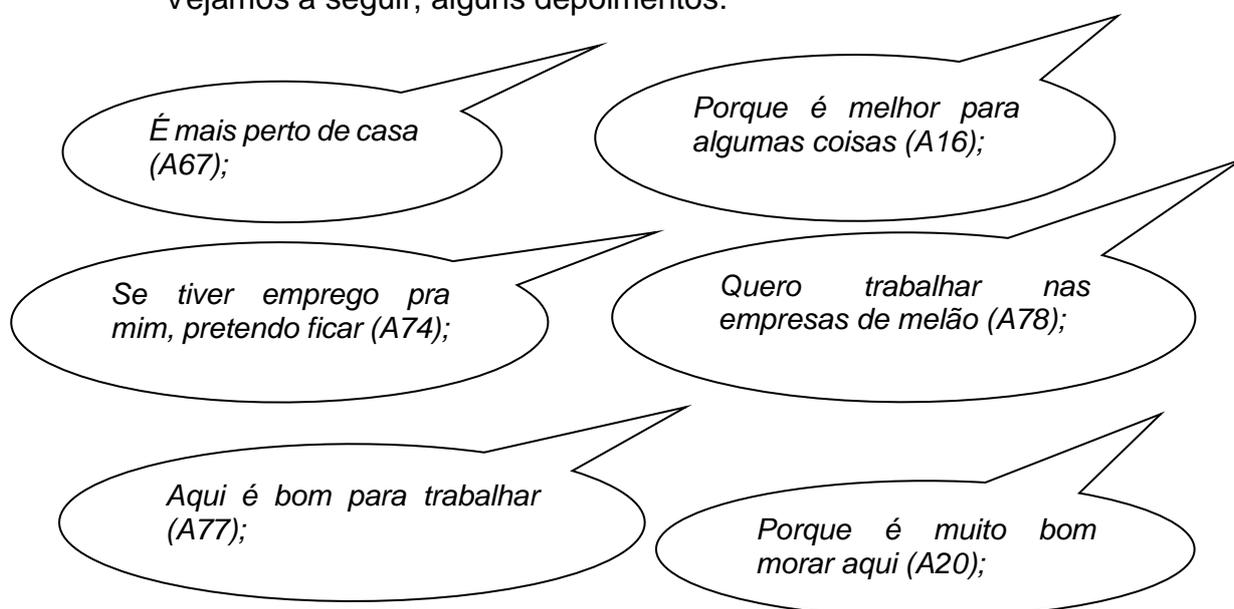
Apenas 7% dos entrevistados responderam que pretende continuar trabalhando no assentamento/comunidade na vida adulta e 33% dos entrevistados deixaram a questão em branco. A grande maioria, cerca de 60%, respondeu que não pretendem continuar trabalhando onde reside.

A preocupação com o trabalho faz parte do cotidiano dos jovens, como aponta pesquisa:

Como percebemos, o principal elemento distintivo do jovem rural é, na percepção dos próprios jovens, o trabalho, pois estes ajudam os pais em tarefas quase sempre pesadas, típicas da visão de que a sua própria experiência de vida no meio rural lhe permitiu construir. Este elemento é caracterizado por eles de duas formas: por um lado, como sofrimento e por outro, como coragem, mas nos dois casos, como condição dessa situação juvenil (PAULO, 2010, p.135).

Do grupo de entrevistados, apenas 7% dos alunos responderam que pretendem continuar trabalhando no assentamento/comunidade, as justificativas giraram em torno de duas questões principais, a primeira delas pelo fato de ser perto de casa e gostar do lugar em residem; a segunda relacionada ao trabalho, chegando a citar as “empresas de melão”.

Vejamos a seguir, alguns depoimentos:



A pesquisa revelou que uma parcela dos jovens deseja continuar morando no assentamento, chegando a ser expresso o desejo de um jovem de trabalhar nas empresas de melão.

“São jovens que, em sua maioria, visam continuar seus estudos e, assim, arrumar empregos com melhor remuneração na cidade, porém associam seu desenvolvimento à estabilidade que encontram nos lugares onde moram” (MENEZES, 2016, p.184).

Estudos atuais apontam que os jovens, quando se tornam adultos, tem migrado do campo para a cidade em busca de melhores condições de trabalho, de acesso a saúde e educação, ou seja, vão em busca de melhores condições de vida, tendo em vista que as políticas públicas para o campo são ineficientes, pois estão centradas no estímulo à produção agrícola e não no campo como um lugar de vida.

A saída dos jovens dos assentamentos está associada de forma direta com as perdas do campo, ou melhor, das relações de produção, as quais sustentam a base alimentar do Brasil. Perde-se a tradição camponesa, a mão de obra e os valores sociais que são construídos nas relações entre os camponeses. Da mesma forma em que o campo sente os reflexos dessa evasão, está a cidade, pois esses jovens vão compor uma massa urbana despreparada para o ritmo e tipo de trabalho oferecido pela lógica dos grandes centros, transformando o urbano em um complexo saturado de pessoas e conseqüentemente provocando um crescimento desordenado e acelerado (BENINCÁ, 2012, p.12).

Wanderley (2003) desenvolveu pesquisa nos assentamentos Pitanga I e II, localizados nos municípios de Abreu e Lima e Igarassu, vinculados à Zona da Mata Norte e integrantes da Região Metropolitana de Recife (RMR) e relatou o desejo de alguns assentados sobre não querer os jovens trabalhando na agricultura. Vejamos:

Outros – a maioria – explicitam o desejo de ver os seus filhos fora dessa atividade. “Não tenho fé na agricultura. Plantando macaxeira, só vê o dinheiro depois de um ano e muito trabalho. Filhos dizem que na agricultura se trabalha muito e custa ver o dinheiro”; “Eu não quero que o futuro deles seja como o meu, porque houve um tempo, mais atrás, a agricultura tinha um valor imenso. Você trabalhava na agricultura e tinha a barriga cheia. Hoje, a gente planta e não tem o valor suficiente que a gente merecia ter. A gente planta só para não está parado. Hoje, você investe e não tem o resultado” (WANDERLEY, 2003, p.226).

É importante observar que a rejeição dos assentados à profissão de agricultor está fortemente associada à percepção dessa atividade como o “trabalho na enxada”, penoso e incapaz de oferecer um retorno socialmente aceitável. “Se for desse jeito assim, eu acho que continua... vai ficar velho assim: só plantar e arrancar, plantar e arrancar. Sem uma irrigação. Eu acho que continua essa vida assim”. Pode-se, igualmente, supor que esta descrença se explica pelo quadro atual de crise em que vivem. No entanto, o cotejo das percepções atuais com o que eles imaginavam sobre o futuro dos filhos, antes de virem para o assentamento, permite formular a hipótese de que as novas condições de vida lhes encoraja a visualizar o acesso a uma profissão socialmente mais valorizada, o que parecia ser muito difícil anteriormente WANDERLEY, 2003, p.226).

Esse sentimento de rejeição deve ser analisado à luz de um contexto maior. Pela realidade posta, podemos inferir que os pais certamente têm esse desejo, pelo fato das experiências negativas que tiveram ao longo da vida, do trabalho penoso na agricultura e por isso desejam algo diferente para seus filhos.

Mas a maioria deles se sente atraída pela cidade e deseja sair do assentamento/comunidade, em busca de trabalho. Eles representam um percentual de 60% dos entrevistados, que responderam que não pretendem trabalhar no assentamento/comunidade, durante a vida adulta (quadro 29). Podemos perceber que a maioria das respostas estão relacionadas a pouca diversidade de atividades relacionadas a oferta de trabalho e emprego existentes no campo.

Quadro 29 – Justificativa dos Alunos que não Pretendem Trabalhar no Assentamento/Comunidade na Vida Adulta

A	RESPOSTAS DOS ALUNOS ENTREVISTADOS
QUESTÕES RELACIONADAS A OFERTA DE TRABALHO E EMPREGO	
A01	Pretendo trabalhar na cidade
A02	Porque em Mossoró é melhor pra trabalhar
A04	Quero trabalhar em empresas maiores da cidade
A05	A profissão que eu quero não tem no campo
A07	Porque eu quero um emprego bom e ter um futuro melhor
A08	Porque eu quero um trabalho melhor na cidade
A09	Pretendo trabalhar na área de Medicina
A10	Porque aqui não tem trabalho como em Mossoró
A13	Prefiro trabalhar na cidade
A15	Porque quero trabalhar no comércio
A22	Porque aqui não tem emprego pra todo mundo
A23	Aqui não tem tantas oportunidades de emprego
A24	Porque na comunidade não tem trabalho
A29	Porque o trabalho é mais fácil na cidade do que na comunidade rural
A35	Porque na cidade tem mais lugar pra trabalhar
A39	Porque aqui não tem trabalho certo como Mossoró
A45	Porque não tem emprego
A47	Porque não tem recursos de empregos
A48	Porque aqui tem menos chances de emprego
A49	Aqui tem menos empregos
A51	Pretendo trabalhar em outro lugar
A52	Quero trabalhar na cidade com outra coisa
A56	É muito parado o trabalho rural, só tem serviço para plantação

A58	Prefiro outro trabalho que não seja plantação
A59	Porque eu pretendo trabalhar em outro lugar
A63	Porque eu quero trabalhar fora
A64	Aqui não tem muitas opções de emprego
A69	Porque os trabalhos da comunidade não são tão eficazes quanto o da cidade
A72	Porque quero trabalhar em outras coisas
A76	Porque os melhores empregos estão na cidade
A79	Porque na cidade tem mais trabalho
A83	Porque a profissão que eu pretendo trabalhar não tem no assentamento
QUESTÕES RELACIONADAS A RECURSOS INSUFICIENTES	
A18	Na cidade tem muitos recursos
A27	Os recursos aqui são poucos
A28	Porque o orçamento das cidades é bem maior
A66	Porque aqui não tem muita renda
QUESTÕES RELACIONADAS A MOTIVOS DIVERSOS	
A26	Porque aqui é muito ruim para transportes
A31	Porque quero algo novo para mim
A33	Porque as coisas aqui são mais difíceis
A40	Porque quero fazer faculdade
A62	Pretendo ser atleta de futebol
A73	Porque onde eu moro não tem o que eu quero ser no futuro
A75	Porque quero outras oportunidades
A81	Tenho outros planos

FONTE: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de campo realizada com alunos das escolas em 2019.

Os depoimentos contidos no quadro 29 deixa claro que os alunos se preocupam com questões relacionadas ao trabalho. Outra questão que observamos é com relação a falta de identificação com o trabalho agrícola. Podemos dizer que a maioria não possui identidade com o trabalho relacionado ao campo. Esses jovens possuem sonhos, relacionados a outras oportunidades de trabalho, formação acadêmica e condições de vida de uma forma geral.

Os estudos de Souza (2009), refletindo sobre a qualidade de vida nos assentamentos de reforma agrária de Sergipe, quando analisa o perfil e composição das famílias assentadas no Agreste de Sergipe, a autora vai concluir sobre os jovens que:

Provavelmente, ao terminarem seus estudos não desejarão permanecer no campo. O percentual de apenas 49% que se dedicam à atividade agrícola essencial para a qual o assentamento foi criado? Como fica a questão da sucessão hereditária na agricultura familiar? (SOUZA, 2009, p.188).

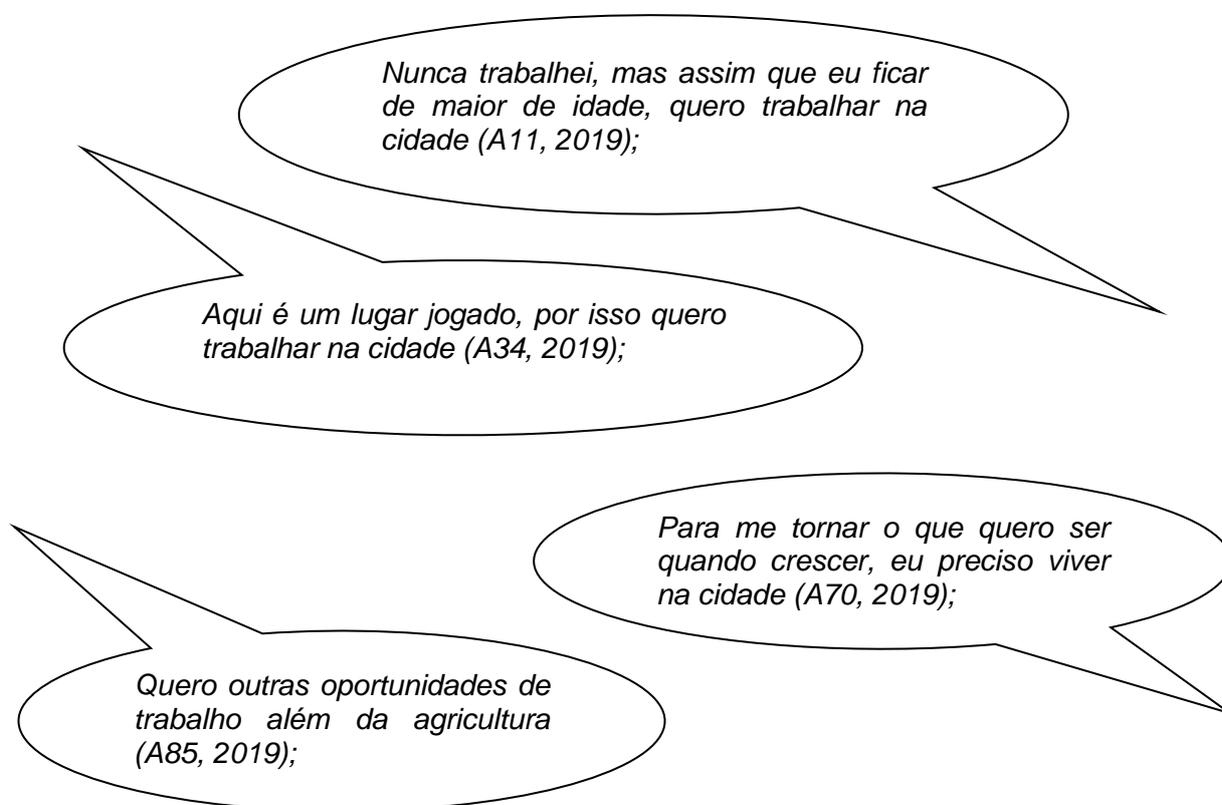
A autora ainda chama atenção que ao terminarem os estudos os jovens não vão querer morar no assentamento, gerando dificuldades para “sucessão hereditária na agricultura familiar”, além de outras questões.

A primeira delas é que, mesmo estando assentados, nem todos os membros da família se ocupam principalmente da atividade agrícola. Por outro lado, ao verificar um percentual tão expressivo de estudantes pode-se inferir que estes podem (ou não) desempenhar tarefas esporádicas na agricultura, auxiliando os pais. Entretanto, será o suficiente para suprir as necessidades de produção e garantir a subsistência do núcleo familiar? Caso estes apenas estudem, fazem sentido a afirmação dos acampados ao relatarem que desejam para os filhos um futuro melhor, que há de vir através de muito estudo (SOUZA, 2009, p.188).

Na citação anterior percebemos que a autora ressaltou em seu estudo que os assentados, pais dos jovens, desejam “para os filhos um futuro melhor, que há de vir através de muito estudo”, sem conexão com o campo ou com a reforma agrária.

Podemos inferir que tudo passa pela questão das condições de vida precárias existentes no campo, como podemos perceber realizando nossa pesquisa de campo com alunos, quando algumas respostas chamaram atenção neste sentido, expressa

na fala do aluno quando afirma que *“aqui é um lugar jogado, por isso quero trabalhar na cidade”*:



Analisando as respostas dos jovens, podemos dizer que a maioria está relacionada a maior diversidade de oferta de trabalho e emprego na cidade, vinculado a ideia de que na cidade existem mais empregos e que não são exclusivos ao trabalho agrícola, estando diretamente relacionado ao desejo de morar na cidade.

Quando esse jovem vai para cidade, nem sempre encontram o trabalho que almejavam e acabam trabalhando e morando de forma precária, como apontado na citação a seguir:

Nascidos e criados como agricultores, os mais jovens tentam a saída do trabalho urbano. Mas, se ficar no campo parecia cada vez mais difícil, encontrar uma ocupação fora do meio rural era sempre uma alternativa instável, precária, exigente quanto à qualificação raramente adquirida e que impunha constantes deslocamentos e troca de empregos. Eles vão ser biscateiros, carregadores de caminhão, comerciantes de feira, cobradores de ônibus, serventes na construção civil. Algumas moças trabalham como domésticas (WANDERLEY, 2003, p.210).

Na pesquisa realizada por Paulo (2010), com jovens rurais do ensino médio no município de Orobó/PE, quando questionados acerca do desejo de trabalhar com agricultura, os jovens atribuíram o “desinteresse” (...) “a pouca perspectiva de futuro foi mencionada pelos jovens, como o principal elementos negativos que desestimula os jovens a fazerem opção pela profissão de agricultor” (PAULO, 2010, p.138).

Constituindo-se como a principal alternativa para os jovens rurais do município, o trabalho na agricultura, apesar de ser visto como positivo por parte dos mesmos e muitos deles afirmarem terem aprendido com seus pais a praticá-la, não é apontado como desejo futuro de profissão (PAULO, 2010, p.138).

Esse “desinteresse” precisa ser analisado à luz das precárias condições de vida que sobrevivem as pessoas que trabalham com agricultura, pelo menos a maioria. Durante a pesquisa de campo, os profissionais se posicionaram sobre essa questão da seguinte maneira:

Eu vejo que hoje em dia os pais não criam mais os filhos arrancando toco ou limpando mato, como era antigamente. Eles querem que os filhos aprendam, tenham estudo, pra ter um emprego digno com remuneração todo mês. Não que a agricultura não seja uma coisa digna, mas você sabe que a agricultura não é um emprego que você tenha ali o seu salário certo todo mês. Na agricultura é assim você trabalha o ano todo, principalmente quando tem inverno, pra poder ter o que comer no verão. Por isso a maioria dos pais hoje em dia não criam mais os filhos para agricultura, querem que os filhos aprendam pra ter um emprego remunerado (P16, 2019).

Nessa citação fica evidenciada a visão de P16 afirmando que, atualmente os pais da zona rural não criam mais seus filhos pensando nos mesmos como mão-de-obra para atividades agrícolas, mas anseiam que os filhos consigam um trabalho remunerado formal, com menos incerteza que a agricultura.

Os jovens rurais vivem, no cotidiano, um dilema no que se refere à sua inserção no trabalho agrícola: por um lado, assumem a importância desse trabalho e por outro, diante do jovem urbano, alguns têm vergonha de praticá-lo ou admitir que o praticam. Essa vergonha não se resume a um sentimento individual, mas é fruto da própria construção social da ideia do município rural e do agricultor como pobre, ignorante e sujo, mais especificamente no Nordeste (PAULO, 2010, p.180).

“Percebemos que a vergonha é um sentimento que depende do outro para emergir, sendo assim, são em espaços públicos em que a interação com o outro acontece que ela vem à tona” (PAULO, 2010, p.180).

O pessoal do sítio tem a vergonha de falar o que pensa, sei lá, porque eu acho assim, quando você se mistura com pessoa da cidade, você tem uma visão de que eles sabem mais do que você, talvez o que você vai falar esteja errado, coisa parecida (PAULO, 2010, p.185).

Nesse sentido podemos perceber a visão da autora, ao concluir em sua pesquisa, que os jovens não se identificam com o trabalho rural, apesar de praticá-lo, como forma de evitar velhos estigmas relacionados ao trabalho e ao modo de vida geralmente associado ao campo.

A pesquisa revelou que um número considerável de jovens entrevistados não demonstrou interesse em continuar morando no campo, e nem de trabalhar em atividades que estejam relacionadas ao campo, almejando ir para cidade na fase adulta, em busca de novas oportunidades profissionais.

O campo está marcado pela falta de diversidade de atividades específicas para o jovem, que por sua vez está relacionado a ineficácia de políticas públicas para o campo, capaz de gerar condições de vida dignas, gerando no jovem a falsa ideia da “vida mais fácil” na cidade.

Essa perspectiva da falta de identidade do jovem do campo com o trabalho no meio rural também foi mencionada pelo P17, durante a pesquisa de campo:

Eu observo que os próprios jovens do campo não se reconhecem como da zona rural e querem acompanhar os conhecimentos dos jovens da zona urbana. Muitas vezes eles querem como se fosse imitar o que acontece na zona urbana, como se as pessoas da cidade não fossem aceitar ele como uma pessoa que seu habitat e seu ambiente de moradia são diferentes. Eles vêm pra escola e muitos deles não vem propriamente pra estudar porque eu quero aprender uma profissão, porque eu quero me profissionalizar, porque eu quero evoluir no conhecimento. Muitos vem pra passear, como se a escola fosse um ponto de encontro pra encontrar alguém, como se fosse uma forma de lazer. Muitos tem vontade de vir para escola, mas quando chegam na escola, não querem entrar, ficam no portão. Tanto é que as vezes tem pessoas da comunidade que vem para o portão da escola, sobretudo os rapazes, quando querem ver as moças, principalmente no horário do intervalo. Temos uma grande dificuldade desse tipo de coisa. Ai como não tem porteiro, controlar essas coisas fica bem difícil. Essa é a realidade dessa escola. Pode ser que em

outra seja diferente. Mas atualmente vejo muito essa situação ocorrer (P17, 2019).

Esse depoimento do P17 nos fornece elementos importantes para compreender a complexidade do conceito atual de juventude rural, expressa na visão de que os próprios alunos das escolas não se reconhecem como da zona rural, “querendo imitar” o jovem da zona urbana. Podemos inferir que talvez essa possível “imitação” ocorra, como forma de se proteger contra o bullying tradicionalmente destinado aos sujeitos do campo.

(...) o espaço da escola, para além do conhecimento formal, é significado como o espaço de construção de si e do outro por meio de representações, sentidos, sentimentos, desejos e sonhos compartilhados com outros jovens e tecidos na relação entre os conteúdos e conhecimentos de caráter formal e universal ali adquiridos e os conhecimentos vivenciados na realidade rural da qual participam, pautados em valores da tradição sempre reinventada (PAULO, 2010, p.191).

O espaço escolar não é somente o lugar de adquirir conhecimentos formais, é também um lugar de socialização, sobretudo para os jovens. É também na escola que se (re) produz as contradições e os estigmas sociais, com valores e rejeições da sociedade.

Acreditamos que a *existência e resistência* da escola localizada no campo, representa antes de tudo, um espaço de luta contra as desigualdades sociais que atinge a população do campo.

Por isso é tão urgente e necessário que o ensino da reforma agrária seja problematizado e debatido nas escolas do campo, despertando nas crianças e jovens, desde cedo, a compreensão de que, o acesso à política de reforma agrária no Brasil contribui para o desenvolvimento regional, mas não foi um processo pacífico e que muitos entraves precisam ser superados, em busca de condições de vida mais dignas para a população que ainda reside no campo, porque *vidas rurais também importam*.

7 PORTÕES ENTREABERTOS

Nossa comunidade é uma comunidade de assentamento, porém descobrimos com a sua pesquisa que os alunos não têm muita noção do processo de reforma agrária. Essa foi uma descoberta nova pra gente. Nós achávamos que, por serem filhos de assentados, a maioria aqui veio desse processo de reforma agrária e assentamento, aí a gente achava que eles tivessem uma noção melhor do que é realmente essa realidade do assentamento rural (P21, 2019).

A citação acima, expressa na fala do P21, e nos demais relatos dos profissionais e alunos, apresentados ao longo da tese, revelam que as escolas de Mossoró, localizadas no campo, se preocupem com a realidade da comunidade onde estão inseridas, mas não costumam discutir sobre a temática reforma agrária, o que é contraditório, pois as escolas pesquisadas estão inseridas em assentamentos rurais.

Precisamos partir dessa realidade, que está posta, e refletir nessas conclusões, acerca dos fatores limitantes, que impedem a discussão da temática reforma agrária nas escolas dos assentamentos rurais de Mossoró.

Durante a realização da pesquisa de campo, podemos conhecer de perto os principais problemas que afetam o cotidiano dessas escolas. Alguns problemas são comuns a todas as escolas; outros estão presentes em mais de uma delas; e outros são particulares de apenas uma. A princípio iremos contextualizar algumas problemáticas existentes nessas escolas, e depois passaremos as especificidades do ensino da reforma agrária.

Ao longo da tese refletimos sobre quais *são os fatores que dificultam a abordagem do ensino da reforma agrária nas escolas localizadas nos assentamentos rurais de Mossoró*, e chegamos a algumas conclusões.

Podemos constatar *in loco* que a rede municipal de ensino de Mossoró, seja no campo ou na cidade, é marcada pela *ausência de gestão democrática nas escolas*, materializada no formato de escolha dos diretores, realizada por indicação política da Prefeitura Municipal de Mossoró, e não por eleição direta entre os pares.

A insatisfação dos profissionais com essa realidade, ficou evidente nos relatos orais durante a pesquisa de campo, bem como nos diálogos informais. O que inclusive, contraria as metas do PNE, que preconiza a adoção da gestão democrática nas escolas.

A escolha dos diretores das escolas, nem sempre obedecem a critérios pedagógicos, gerando insatisfação nos profissionais, principalmente nos professores. Esses diretores ocupam cargos comissionados, que são “cargos de confiança”, chegando inclusive, a serem nomeadas pessoas que às vezes nem são funcionários municipais, funcionando como “cabides de emprego”, por indicação do (a) prefeito (a) ou de vereadores aliados à gestão.

Esse fato explica, em parte, o fato de alguns diretores, terem se “esquivado” de participar da nossa pesquisa, pois alguns deles desconhecem em profundidade, a realidade da escola que são gestores. Um fato peculiar é que durante as nossas visitas, poucas vezes encontramos os diretores presentes nas escolas. As ausências eram justificadas que, a direção tinha sido convocada de última hora para reunião na Secretaria Municipal de Educação ou que já tinham dado seu expediente pela manhã, naquele dia.

Nas visitas que eles estavam presentes, percebemos com o tempo, que a maioria deles não fazia muita questão de participar da nossa pesquisa, e sempre alegavam que estavam ocupados demais e tinham muitas atividades a cumprir, e por isso não poderiam nos receber naquele momento, mas prometiam que responderiam nossas informações numa próxima visita.

Mas as respostas de alguns diretores nunca chegaram, mesmo o questionário tendo sido disponibilizado em diversos formatos além do impresso, sendo enviados arquivos em word ou pdf, pelo e-mail ou pelo aplicativo WhatsApp. Os questionários também foram disponibilizados via formulário do google docs, e mesmo assim, só obtivemos a resposta de 01 profissional da direção. Tivemos que nos adaptar a este cenário, e adotar outra estratégia de pesquisa, porque o trabalho de campo precisava seguir, com ou sem a participação dos diretores.

Dessa forma, aquele questionário que, a princípio era destinado aos gestores, foi respondido integralmente pelas coordenadoras pedagógicas das escolas, para que tivéssemos acesso às informações básicas sobre o funcionamento escolar, em seus aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos.

Na maioria das vezes, são as coordenadoras pedagógicas, as responsáveis principais pelo funcionamento adequado das escolas, por estarem sempre presentes e conhecerem bem a realidade das escolas em que trabalham. Essas profissionais, nos auxiliaram em todas as etapas da pesquisa, demonstrando ser mais acessíveis e

colaborativas que os diretores, possuindo um conhecimento vasto da realidade escolar em que atuam.

Conhecer melhor a rotina escolar das escolas pesquisadas, dos profissionais e dos alunos, foi um momento ímpar de aprendizado para nós, importante também para nossa formação humana.

As falas revelaram que uma significativa parcela dos profissionais que trabalham no campo, ainda se sentem menos valorizados que os profissionais da cidade, principalmente alguns professores, que relataram que são vistos como “*menos competentes*” por outros colegas que atuam em escolas da cidade.

Esse sentimento de “*desvalorização*” entre os profissionais que atuam no campo, aos poucos vai gerando um sentimento de “*inferioridade*”. Alguns inclusive reforçaram que a palavra “*castigo*” é usada como sinônimo, para descrever uma nomeação para zona rural.

Nesse contexto de “*desvalorização*”, outro motivo de inquietação dos profissionais, é com relação aos *critérios de escolha das escolas contempladas com o 14º salário*, premiação organizada pela SME, através da avaliação das metas planejadas e executadas no Mapa Educacional.

Segundo eles, as especificidades das escolas localizadas no campo não são levadas em conta, sendo exigidos os mesmos resultados alcançados pelas escolas da cidade. Ainda acrescentaram que, nos últimos anos, somente as escolas da cidade são contempladas, gerando uma “*concorrência desleal*” entre as escolas, pois deveria ter uma concorrência específica só entre escolas do campo, respeitando suas especificidades com equidade.

Seria também oportuno, aumentar o valor do auxílio financeiro para o transporte dos profissionais. Como precisam se deslocar diariamente da cidade para as escolas, seria uma forma de compensar financeiramente esses profissionais, pelo deslocamento que realizam cotidianamente.

Essa desvalorização também se reflete nos investimentos que são destinados às escolas do campo, em termos de materiais e equipamentos das salas de aula, como por exemplo em relação a ventiladores, janelas, cadeiras e mesas que são utilizadas pelos alunos, mesmo estando quebradas. Numa escola, os profissionais relataram que a escola não recebe carteiras novas, só recebe “*carteiras usadas das escolas da cidade*”.

O transporte escolar dos estudantes, também foi relatado como problemático, na EMDCA e EMEL, pois segundo os profissionais, devido a problemas mecânicos decorrentes da falta de manutenção, esses ônibus “ficam parados” constantemente, por um período de até 30 dias. Nessas ocasiões, as crianças e os jovens, ficam sem frequentar a escolar, sobretudo daquelas famílias que residem em comunidades mais distantes.

Com relação a *estrutura física das escolas*, podemos dizer que estão em boas condições de uso. No entanto, poderia melhorar em alguns aspectos, principalmente na EMEL, por ser a escola mais antiga, precisava de reparos em suas instalações, pois parte do muro havia desmoronado. Já na EMDCA, precisaria construir mais salas destinadas aos espaços administrativos da escola, tendo em vista que a sala dos professores congrega também a direção, gestão pedagógica e serviços de secretaria.

Ainda sobre os espaços físicos, as 03 escolas são marcadas pelo *encerramento das atividades dos laboratórios de informática*. Em cada uma das escolas, o fechamento dos laboratórios, se deu por motivos diversos.

Os profissionais da EMEL apontaram os constantes e assaltos e arrombamentos, no qual todos os equipamentos foram furtados, como responsável pela desativação do laboratório; já os profissionais da EMDCA revelaram que a desativação do laboratório ocorreu por falta de estrutura, devido a energia elétrica que não suportava o funcionamento das máquinas; enquanto os profissionais da EMSR explicaram que as máquinas e os programas ficaram obsoletos, sem renovação ou atualização, inviabilizando a continuidade do funcionamento adequado desses laboratórios.

É preciso que as escolas localizadas no campo sejam dotadas de equipamentos de informática conectados à internet, afinal de contas os sujeitos do campo têm direito a inclusão digital. Esta nunca foi tão necessária, como atualmente, em função da adoção do chamado ensino remoto, em decorrência da crise gerada pelo COVID-19.

Acerca do *funcionamento e acervo das bibliotecas*, observou-se em todas as escolas, a pouca diversidade de livros e materiais didático – pedagógicos. Apenas a EMEL mantinha a biblioteca funcionando diariamente. As demais mantinham a biblioteca com funcionamento parcial, seja por falta de funcionário técnico administrativo ou ausência de espaço físico adequado.

A biblioteca da EMSR possui um espaço físico muito reduzido, em relação as outras escolas. Além disso, funcionava também como espaço para aula de reforço. Na EMDCA a biblioteca, apesar de organizada, permanecia fechada devido a inexistência de funcionário técnico administrativo no setor, aberta somente quando o professor se dirigia com os alunos para orientar alguma atividade naquele espaço.

Outro elemento importante a considerar na estrutura física das escolas é sobre *quadra de esportes*. Apenas a EMEL possui quadra de esportes, que passou anos para finalizar a construção. Caso as escolas fossem dotadas desse espaço físico, poderiam ampliar a prática de educação física, seria um espaço físico a mais nessas escolas, para o desenvolvimento de feiras de ciências e exposições. Sendo também um espaço físico a mais, que poderia ser utilizado como espaço de lazer, por toda a comunidade.

A estrutura física da escola, e o acervo de equipamentos e materiais, vem sendo depredada ao longo dos anos, devido a questões relacionadas falta de manutenção, mas também devido a *insegurança*, decorrente de constantes *assaltos e arrombamentos* ocorridos dentro das escolas EMDCA e principalmente na EMEL.

Os profissionais dessas escolas, relataram inúmeras ocorrências de assaltos e arrombamentos dentro da escola, inclusive no ônibus que transporta os estudantes. Esses eventos violentos causaram danos ao patrimônio da escola, e espalhou um clima de insegurança entre a comunidade escolar, de forma ainda mais evidente na EMEL, que devido sua localização, às margens da BR 304, se tornou um alvo constante de atos de violência.

Talvez a mais marcante delas foi com relação a violência no campo, afetando diretamente o cotidiano de duas escolas, EMEL e EMDCA, a primeira por se localizar às margens de uma rodovia de tráfego intenso diário (Mossoró x Natal) e na segunda por estar localizada numa área bem afastada. Deixando profissionais e alunos, vulneráveis à ação dos bandidos, pela questão da insegurança que vivenciam.

Constatamos que existe um *déficit de recursos humanos das escolas*, em relação a professores e equipe técnica administrativa. Constatamos a existência de professores contratados, na EMEL e principalmente na EMDCA, além de muitos docentes com a carga horária dobrada. A única escola que não apresentou déficit de recursos humanos, docente ou técnico, foi a EMSR.

A escola que apresentou a maior carência de recursos humanos foi a EMDCA, que possuía um número significativo de professores substitutos e ausência total de

funcionários técnico administrativos, sendo que, as funções de secretária e bibliotecária eram desempenhadas pela coordenação pedagógica, professores ou até por funcionários do apoio.

Na EMEL, observamos uma significativa quantidade de docentes readaptados de função, devido a algum problema de saúde laboral. Nestes casos, esses técnicos se reconhecem como professores, embora estejam desempenhando outra função na secretaria ou biblioteca.

Observamos que em todas as escolas existe uma tendência da terceirização dos serviços de apoio, que são os ASG, responsáveis pela limpeza e merenda da escola. À medida que os efetivos vão se aposentando, vão contratando moradores do assentamento para desempenhar essas funções na escola.

Os profissionais reforçaram a necessidade de uma *maior integração da comunidade com a escola*, com o objetivo de desenvolver mais parcerias, e que as famílias acompanhem mais de perto, o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

A escola busca envolver a comunidade nos eventos escolares, que geralmente são realizados no pátio interno central, utilizado para realização de diversas atividades como apresentações, eventos como as feiras de ciências, reuniões da equipe com as famílias, festas e confraternizações escolares.

Além de atividades culturais realizadas nas principais datas comemorativas, de acordo com o calendário escolar, como carnaval, páscoa, Dia das Mães, festa junina, folclore, Dia das Crianças e Natal.

Quando solicitado pela comunidade, esses pátios também são utilizados para realização de atividades da comunidade. Evidenciando a importância dessas escolas para suas respectivas comunidades como um lugar de socialização, compartilhando com as famílias a execução de projetos de ensino relevantes para o contexto sociocultural da comunidade, com foco na aprendizagem.

Apesar das famílias participarem ativamente desses eventos, os profissionais reclamaram que poucos são aqueles familiares ou responsáveis que procuram a escola para acompanhar o desempenho do filho na escola. Defendem também que, essa integração deveria ir além da participação em eventos.

Inexistência da oferta de cursos de formação continuada, foi apontada como um problema, sobretudo pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sobretudo em relação a temáticas específicas voltadas para a educação do campo.

Sobre os cursos e formações que já existiram, com temáticas voltadas para educação do campo, foi direcionado somente para os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não havendo continuidade dessas formações, para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Como vimos ao longo da tese, a educação do campo, pode ser considerada como um desdobramento da reforma agrária. A educação do campo possui sua legislação específica, sendo considerada uma conquista significativa para as entidades e sujeitos do campo. Apesar de estar garantida em Lei, e possuir legislação específica, em alguns municípios, a educação do campo “não saiu do papel”, como é o caso do município de Mossoró/RN.

Dessa forma, as escolas pesquisadas, são marcadas pela *ausência do debate sobre a importância da reforma agrária*, o que consideramos como um problema grave, por se tratar de escolas localizadas em assentamentos rurais, essa temática deveria ser comum no cotidiano escolar.

Percebemos que as temáticas relacionadas a reforma agrária e assentamentos rurais não estão presentes no desenvolvimento de projetos escolares. Os temas que mais se aproximam da realidade do campo são cultura nordestina, meio ambiente ou hortas escolares. A escola realiza anualmente eventos de cunho sociocultural que são abertos a participação da comunidade, a exemplo da Feira de Ciências.

Essas temáticas de projetos são relevantes, no entanto, fica evidente a ausência de temas relacionados ao campo, e mais precisamente sobre o tema reforma agrária e assentamentos rurais.

Essas escolas precisam criar estratégias para adotar a temática da reforma agrária como eixo central de sua proposta pedagógica, que se desdobra na criação de projetos específicos com essa temática, envolvendo todas as áreas do conhecimento.

Como já foi dito na introdução da tese, o município de Mossoró possui o maior número de assentamentos rurais do RN. Assim sendo, deveria ser indispensável trabalhar a temática reforma agrária nessas escolas. Necessitando, portanto, da ampliação de parcerias com outras instituições, como as IES por exemplo, e criação de projetos específicos envolvendo todas as disciplinas, abordando a temática reforma agrária.

Observando que os assentamentos rurais estão relacionados ao INCRA, que se trata de um órgão federal, dessa forma não é só no âmbito municipal que devemos cobrar. O poder público precisa se integrar em diferentes níveis (nacional, estadual e municipal) para encontrar medidas que proporcionem uma melhor qualidade de vida para a população do campo.

Certamente a realidade observada nessas escolas dos assentamentos de Mossoró, em termos de adoção de proposta pedagógica não voltada para as especificidades do campo, e ausência da discussão sobre a reforma agrária, não seria a mesma, se nas comunidades onde estão inseridas, existissem uma maior atuação dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária.

Todos os problemas relatados até aqui merecem atenção especial da comunidade escolar e do Poder Público, para juntos buscar uma solução. No entanto, consideramos que a *ausência de uma proposta pedagógica voltada para educação do campo e ausência do ensino da reforma agrária* nessas escolas, como sendo os problemas mais graves.

Com base nessas problemáticas das escolas, apontadas pelos sujeitos da pesquisa ou observadas *in loco*, propomos alguns encaminhamentos, que podem contribuir para elucidar algumas dessas questões, melhorando o funcionamento das escolas de maneira geral e oportunizando um debate maior sobre adoção de uma proposta pedagógica específica e ensino da reforma agrária. Nossa tese apresenta as seguintes propostas, para as escolas de Mossoró, localizadas em assentamentos rurais:

Aprovação do Projeto de Lei da gestão democrática em todas as escolas do município de Mossoró. Esse é o primeiro passo para melhorar a qualidade do ensino nas escolas de Mossoró, tanto no campo, como na cidade. Os profissionais demonstraram grande insatisfação e preocupação com essa prática antidemocrática, presente até os dias atuais. Esses diretores, que ocupam cargos comissionados, indicados politicamente, estarão a serviço de quem nessas escolas?

Criação de incentivo financeiro para professores que atuam no campo. Como exemplo, podemos citar o aumento do valor do auxílio transporte destinado aos profissionais que se deslocam diariamente da cidade para o campo, e a criação do 14º salário, específico para professores que atuam em escolas no campo.

A adoção dessas medidas iria minimizar questões financeiras desses profissionais e contribuir para valorização dos profissionais que atuam no campo,

respeitando as especificidades das escolas do campo e da cidade. No nosso entendimento deveria haver duas premiações, uma para as escolas da zona urbana e outra para as escolas da zona rural, dessa forma, contemplando todos os profissionais da rede municipal de ensino, e adotando o princípio da equidade.

Criação de auxílio de inclusão digital para os alunos do campo, durante o ensino remoto. O valor desse auxílio seria destinado para aquisição de equipamentos de informática e contratação de serviços de internet, proporcionando uma maior democratização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação.

Esse auxílio seria direcionado para as famílias em situação de comprovada vulnerabilidade socioeconômica, numa estratégia de combate à desigualdade social de acesso às ferramentas digitais no contexto de enfrentamento ao Covid-19.

Melhorar a gestão do transporte escolar dos estudantes. Sabemos que o transporte escolar está vinculado ao PNATE, mas a gestão dele é estadual e municipal. Nós propomos que exista uma gestão compartilhada desses ônibus entre estado e município, como forma de abranger o maior número possível de alunos.

Propomos também que os órgãos responsáveis, fiscalizem mais esses transportes, a fim de apurar eventuais irregularidades, e que realize manutenções periódicas, a fim de evitar problemas mecânicos em períodos letivos, para não deixar o aluno sem vir para escola.

Revitalização e ampliação da estrutura física existente. Os laboratórios de informática existentes anteriormente nessas escolas, devem ser revitalizados, a fim de proporcionar um ensino aprendizagem mais dinâmico. Mas essa ação deve vir acompanhada também de conexão à internet, afinal de contas, as populações do campo devem ter direito a inclusão digital.

As bibliotecas já existem, mas devem ampliar seu acervo de livros didáticos, paradidáticos, jogos pedagógicos e outros tipos de materiais didáticos que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Além da ampliação do acervo da biblioteca, seria pertinente a construção de quadras de esportes nas escolas que não possuem, que seria utilizado para as atividades escolares e para a comunidade, como um espaço para eventos e reuniões.

Implantar sistema de vigilância e segurança patrimonial. Como forma de reduzir a questão da insegurança, em 02 escolas, propomos ações como: contratação de vigilantes, ampliação do Projeto Ronda Escolar, atuação dos guardas municipais

da PMM, e instalação de segurança eletrônica, nas escolas que são alvos constantes de assaltos e arrombamentos.

Realização de concurso para professores e técnico-administrativos. Como forma de sanar o déficit de recursos humanos existente nas escolas, que estão diretamente relacionados ao funcionamento adequado das escolas, sobretudo para espaços como biblioteca, sala de AEE e laboratório de informática, contribuindo dessa forma, para uma maior diversidade de atividades das atividades escolares.

Maior integração escola x comunidade. Apesar das famílias participarem ativamente dos eventos realizados pela escola, constatamos que não existe um projeto específico desenvolvido com o apoio comunidade, dessa forma compreendemos que a parceria da família x escola deve ir além da participação de eventos escolares.

Oferta de cursos de formação continuada para os professores, em parceria com as universidades públicas. Realizar cursos de formação específica sobre educação do campo, para todos os professores, especialmente os que trabalham nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Elaboração e implantação de uma proposta pedagógica voltada para as escolas do campo. Elaborar e implantar uma proposta pedagógica para essas escolas, coordenada pela SME, mas articulada à equipe escolar, ouvindo os grupos locais existentes em cada comunidade, atrelada a contribuições de movimentos sociais, universidades, e demais órgãos governamentais e não governamentais relacionados ao campo.

Enraizar o ensino da reforma agrária nas escolas localizadas nos assentamentos rurais. Através do planejamento e criação de ações e projetos escolares interdisciplinares, que envolvam todas as disciplinas. Pois discutir sobre a importância da reforma agrária, é responsabilidade de todas as disciplinas, e não somente das disciplinas da área de ciências humanas.

A temática reforma agrária deveria ser adotada como central no planejamento da escola, e a partir dele, todas as disciplinas deveria trabalhar projetos integrados, aumentando a parceria escola x comunidade e da escola com outras instituições. Dessa forma, estariam contribuindo para que os povos do campo, aumentassem sua consciência sobre os direitos que possuem enquanto cidadãos.

Podemos dizer que, além da violência armada, materializada em assaltos e arrombamentos nas escolas, podemos falar da “violência simbólica” de não trabalhar

o tema reforma agrária na escola, em se tratando de escolas localizadas em áreas de assentamento rural.

O planejamento e execução dessas ações, devem ser articuladas a uma proposta curricular específica, aprofundando parcerias com todos os setores envolvidos na elaboração de proposta pedagógica que priorize discussões sobre o campo, especialmente sobre a reforma agrária.

Ampliação e consolidação das parcerias das escolas com as universidades públicas. Acreditamos que a criação e expansão de parcerias entre SME e IES públicas existentes em Mossoró, como UERN, IFRN e UFERSA seria viável em diversas frentes.

Algumas parcerias dessas instituições com as escolas já existem, mas ainda se configuram como ações pontuais, e precisam de ampliação, no desenvolvimento de ações mais concretas como cursos de formação, palestras, projetos de pesquisa e de extensão, e até mesmo como campo de estágio.

O desenvolvimento dessas ações beneficiaria não somente as escolas e as comunidades, mas também às universidades, oportunizando a seus estudantes e professores a convivência com experiências diversas nessas escolas localizadas no campo.

Nesse sentido, essas universidades públicas teriam um papel importante, porque em conjunto com a equipe escolar e com comunidade, juntamente com outras instituições que atuam no campo, poderiam desenvolver projetos com temáticas específicas voltadas para o fortalecimento da educação do campo e ensino da reforma agrária.

A reforma agrária nunca foi prioridade no Brasil, conseqüentemente, nunca houve interesse das elites político-econômicas, que este tema seja amplamente conhecido e discutido pela população em geral, e nem que seja apropriado e debatido pelos sujeitos da escola.

Constatamos ao longo da pesquisa, a partir das narrativas dos sujeitos, que as escolas dos assentamentos rurais de Mossoró, utilizam a *mesma proposta pedagógica das escolas da cidade*, ou seja, não colocando em prática a educação do campo. Reproduzem práticas pedagógicas descontextualizadas da realidade em que estão inseridas, com isso, podemos dizer então, que essas escolas estão localizadas *no campo*, mas não são *do campo*.

O debate não se encerra por aqui, e esperamos que surjam novas pesquisas, que apontem cada vez mais, a necessidade do ensino da reforma agrária nas escolas do campo, em especial daquelas que se localizam nos assentamentos rurais, para que os sujeitos do campo sejam mais valorizados e respeitados, e que a reforma agrária não seja completamente “esquecida”.

REFERÊNCIAS

ACTIONAID BRASIL. Grupo de Mulheres Decididas a Vencer. In: **Mulheres e Agroecologia: sistematização de experiências de mulheres agricultoras**. Vol.1 Rio de Janeiro: 2010: ACTIONAID/ANA, 2010. 85-96p

ALVES, Maria Zenaide; DAYRRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação & Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

AZEVEDO, Alessandro Augusto de. **Educação e Reforma Agrária: memórias, vivências e representações de trabalhadores rurais**. Natal: EDUFRRN, 2012.

_____. Elementos conceituais para um projeto de ação pedagógica em escolas do campo, numa perspectiva territorial. In: AZEVEDO, Alessandro Augusto de et al (Orgs). **Educação do Campo: saberes e experiências do Programa Escola da Terra no Rio Grande do Norte**. Natal: SEDIS/UFRN, 2018.

BARRETO, Bruno. **Exclusão digital: vereador denuncia que 27% dos alunos da rede municipal de ensino estão sem aulas em Mossoró**. Blog do Barreto. Disponível em: <http://blogdobarreto.com.br/>. Acesso em julho de 2020.

_____. **Rosalba vira as costas para os filhos dos pobres**. Blog do Barreto. Disponível em: <http://blogdobarreto.com.br/>. Acesso em julho de 2020.

_____. **Por meio de nota, Prefeitura rebate números apresentados por vereador**. Blog do Barreto. Disponível em: <http://blogdobarreto.com.br/>. Acesso em julho de 2020.

_____. **Ao apagar das luzes da gestão Rosalba envia projeto que vai impedir Allyson de nomear 250 cargos comissionados**. Blog do Barreto. Disponível em: <http://blogdobarreto.com.br/>. Acesso em dezembro de 2020.

_____. **Articulação age contra projeto da gestão democrática nas escolas**. Blog do Barreto. Disponível em: <http://blogdobarreto.com.br/>. Acesso em dezembro de 2020.

BENINCÁ, MAINARA DA COSTA (et al). A Relação Campo/Cidade Associada à Evasão de Jovens Rurais de Assentamentos do Sudoeste de Goiás. **Anais do XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. 1-14. Uberlândia: UFU, 2012.

BERGAMASCO, Sônia M.; NORDER, Luís Cabello. **O que são assentamentos rurais**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BEZERRA, Antonio Hugo Brito. **Escolas do campo e as tecnologias em tempos de pandemia**. Blog Carol Ribeiro. Disponível em: <https://www.blogcarolribeiro.com.br/2021/02/escolas-do-campo-e-as-tecnologias-em.html>. Acesso em fevereiro de 2021.

BRASIL. **Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências**. Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

_____. **Confere o título de Capital do Semiárido à cidade de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte**. Lei Nº 13.568, de 21 de dezembro de 2017.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Estabelece as Diretrizes e Bases para Educação Nacional**. Lei Nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: MEC, 2010.

_____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. **As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5**. Brasília: Presidência da República/CDES. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: INEP, 2020.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre O Programa Nacional De Apoio Ao Transporte Escolar (PNATE)**. Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/pnate/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pnate>. Acesso em abril de 2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da População do Brasil em 2020**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/mossoro/panorama>. Acesso em agosto de 2020.

_____. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Incra nos estados – Informações gerais sobre os assentamentos da Reforma Agrária**. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em maio de 2020.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino. **Terra Livre**. São Paulo, n. 16, 2001.

_____. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Espaços da Escola**. Editora Unijuí, Ano 12, Nº 47, 2003.

_____. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. **Anais do VIII Congresso Luso – Afro – Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Sociais, 2004.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANÁRIO, Rui. Escola rural: de objeto social a objeto de estudo. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 33-44, jan/abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, Edilson Alves de; FELIPE, José Lacerda Alves; ROCHA, Aristotelina Barreto. **Economia do Rio Grande do Norte: estudo geo-histórico e econômico**. João Pessoa: Grafset, 2011.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. Juventude Rural, do Campo, das Águas e das Florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. **POLÍTICA & TRABALHO** Revista de Ciências Sociais, nº 45, Julho/Dezembro de 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

COPATTI, Carina Copatti; CALLAI, Helena Copetti. O Ensino de Geografia em Educação do Campo e o Uso do Livro Didático. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí, Ano 33, nº 105, p.222 – 247, 2018.

COSTA FERNANDES, Maria José. Uma leitura geográfica da reforma agrária potiguar. In: **Globalização e marginalidade: o Rio Grande do Norte em foco**. VALENÇA, Márcio Moraes; BONATES, Mariana Fialho (Orgs.). Natal: EDUFRN, 2008.

CUNHA, Vanessa Tainara et all. Perspectiva Docente a Respeito do uso de Hortas Didáticas como ferramenta de Ensino. In: DIAS, Nildo da Silva (Orgs. et all). **Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável no Semiárido**. V.1. Mossoró: EDUFERSA, 2016.

DEON, Alana Rigo Deon; CALLAI, Helena Copetti Callai. A Educação Escolar e a Geografia como Possibilidades de Formação para a Cidadania. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, Ano 33 nº 104 Jan./Abr. 2018.

EMEL/Secretaria Municipal de Educação de Mossoró. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Evilásio Leão de Moura 2018 - 2020**. Mossoró/RN. 2018.

EMDCA/ Secretaria Municipal de Educação de Mossoró. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Deusdete Cecílio de Araújo**. Mossoró/RN. 2019.

EMSR/ Secretaria Municipal de Educação de Mossoró. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São Romão**. Mossoró/RN. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. Brasil: 500 anos de luta pela terra. Sociedade e Território. Natal, UFRN, v.14, n.1, p.7-16, jan./jun.2000.

_____. Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: Mônica Castagna Molina; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: NEAD, 2004.

FORMIGA JÚNIOR, Ivanildo Martins; CÂNDIDO, Gesinaldo Ataíde; AMARAL, Viviane Souza do. Sustentabilidade do cultivo de melão no assentamento São Romão em Mossoró/RN: determinação dos pontos críticos. **CAMPO-TERRITÓRIO**: revista de geografia agrária, v. 9, n. 19, p. 57-87, out., 2014

_____. O cultivo de melão no assentamento São Romão em Mossoró/RN: determinação dos indicadores de sustentabilidade através da metodologia MESMIS. **Sustentabilidade em Debate** - Brasília, v. 6, n. 1, p. 70-85, jan/abr 2015.

FORNASIER, Mateus de Oliveira e SCARANTTI, Danielli Regina. Internet no Campo: direitos humanos e políticas públicas de inclusão digital. **Extraprensa – Cultura e Comunicação na América Latina**. V.10 N.2. São Paulo: Portal de Revistas da USP, 2017.

GARCIA, Tânia Cristina Meire Garcia et al (Orgs.). **Ensino Remoto Emergencial: Proposta de design para organização das aulas**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020.

GUEDES, Zildenice Matias; MARTINS, Jacqueline Cunha de Vasconcelos. Agroecologia e Gênero: Perspectiva Socioambiental no Assentamento Mulunguzinho em Mossoró-RN. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**. v.5, n.1, p. 66 - 76 janeiro/março de 2011.

LEITE, Sérgio; MEDEIROS, Leonilde Servolo, (Org) et al. **Impactos dos Assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. São Paulo: IICA/NEAD/UNESP, 2004.

LEITE, Sérgio Pereira. Assentamento Rural. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Edvaldo Carlos de; SILVA, Juliane Faustino da; SILVA, Lenira Lins da. A educação do campo em uma perspectiva agroecológica no Assentamento Zumbi dos Palmares – Mari – PB. In: **Semiárido Brasileiro – Vol.5**. Editora Poisson: Belo Horizonte, 2020.

MAIA, Zildenice Matias Guedes; SIQUEIRA, Elisabete Stradiotto; ROZENDO, Cimone. Desenvolvimento local e Qualidade de vida na percepção de agricultoras no Assentamento Mulunguzinho em Mossoró – RN. **Polis, Revista Latinoamericana**. [online], 46| 2017.

MARTINS, José de Souza. O sujeito da reforma agrária (estudo comparativo de cinco assentamentos). In: MARTINS, José de Souza et al (Orgs.). **Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

____. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: EDUSP, 2000.

MEDEIROS, Leonilde Servolo; LEITE, Sérgio (Orgs.). **Assentamentos rurais: mudança social e dinâmica regional**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2004.

____. **A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

MELO, A. D. D.; SOUZA, S. C. de. Educação do Campo e o Programa Escola Ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos. **HOLOS**. Vol.2, Ano 29, pp 178-195, 2013.

MENEZES, Priscylla Karoline de. O Ensino de Geografia e os Contextos da Educação do Campo. **ANAIS do 14 Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG)**. Universidade Estadual de Campinas, 2019.

____. **Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás e suas relações com os conhecimentos geográficos**. 2018. 173f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Geografia. Instituto de Estudos Socioambientais. Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2018.

____. O Jovem do Campo: uma faceta da(s) Juventude(S) Contemporâneas no estado de Goiás. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 170-200, 2016.

____. **SER JOVEM, SER ESTUDANTE, SER DO CAMPO: a concepção de rural e urbano para jovens estudantes em escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade.** 2014. 144f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Geografia. Instituto de Estudos Socioambientais. Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva.** 17(3):621-626, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Benini de; RABELLO, Diógenes; FELICIANO, Carlos Alberto. Permanecer ou sair do Campo? um dilema da Juventude Camponesa. **Revista Pegada** - vol. 15 n.1. julho/2014. 136-150p.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. **As construções das Identidades de Jovens Rurais na Relação com o meio urbano em pequeno município.** 2010. 259 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PESSOA, Vanira Matos; RIGOTTO, Raquel Maria. Agronegócio: geração de desigualdades sociais, impactos no modo de vida e novas necessidades de saúde nos trabalhadores rurais. **Revista Brasileira de Saúde e Ocupação.** São Paulo, 37 (125): 65-77, 2012.

PMM. Prefeitura Municipal de Mossoró. **Jornal Oficial de Mossoró – JOM.** Ano XI. Nº 515. Mossoró, 21 de junho de 2019.

____. **Jornal Oficial de Mossoró – JOM.** Ano XI. Nº 533A. Mossoró, 30 de outubro de 2019.

____. **Jornal Oficial de Mossoró – JOM.** Ano XII. Nº 561. Mossoró, 08 de maio de 2020.

____. Gabinete da Prefeita. **Projeto de Lei Nº 1243,** de 23 de novembro de 2020. Dispõe sobre a Gestão Democrática da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Mossoró e dá outras providências. Mossoró: 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Portal da Aprendizagem Colaborativa**. Disponível em: <http://educacao.prefeiturademossoro.com.br/aprendizagemcolaborativa/>. Acesso em julho de 2020.

_____. Prefeitura Municipal de Mossoró. **Quadra poliesportiva da Escola Evilásio Leão é entregue à comunidade do Hipólito**. Disponível em: <https://www.prefeiturademossoro.com.br/quadra-poliesportiva-da-escola-evilasio-leao-e-entregue-a-comunidade-hipolito/>. Acesso em agosto de 2020.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais**. 2013. 352 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2013.

PUNTEL, Jovani Augusto Puntel; PAIVA, Carlos Águedo Nagel; RAMOS, Marília Patta. Situação e perspectivas dos jovens rurais no campo. **Anais do I Circuito de Debates Acadêmicos**. 1-20p. IPEA: 2011

QUINTEIRO, Maria da Conceição. Rio Paraíso, o paraíso conquistado. In: MARTINS, José de Souza et al (Orgs.). **Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

SÁ, Alcindo José de. **Geocultura Política Pós-Moderna: Limites e Fronteiras em Questão**. Recife: UFPE, 2016.

SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. **Nas Veredas por Reconhecimento Social: o papel da educação na desconstrução da inferioridade dos sujeitos do campo**. 2012. 264 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2012.

SILVA, Waldirene Alves Lopes da Silva. **Assentamentos da Reforma Agrária no Semiárido Piauiense: da identidade aos espaços da natureza**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e Cidadania nos Assentamentos de Reforma Agrária: projetos, possibilidades e limites. **PUBLICATIO UEPG – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**. 10 (1): 21-40, 2002

SOUZA, Júnia Marise Matos de. **Do Acampamento ao Assentamento: uma análise da reforma agrária e qualidade de vida em Sergipe**. 2009. 368 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2009.

STAEVIE, Pedro. Reforma Agrária e os Impactos Regionais dos assentamentos rurais no desenvolvimento socioeconômico: o caso brasileiro. **Textos e Debates**. n. 9, p. 229 a 256, ago/dez, 2005

STÉDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

UERN/Comissão Especial de Consulta. **Retomada de atividades acadêmicas por acesso remoto**. Mossoró: PROEG, 2020.

VENDRAMINI, Célia Regina A Escola diante do Multifacetado Espaço Rural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 145-165, jan./jun. 2004.

_____. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos Movimentos Sociais do Campo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

_____. **Escola em Assentamentos Rurais: o desafio na relação entre trabalho e ensino**. Araraquara: Uniara/NUPEDOR, 2010.

_____. Qual o Futuro das Escolas no Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 49-69, jul/set. 2015.

VEIGA, José Eli da. **O que é reforma agrária**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: **¿Una nueva ruralidad en América Latina?**. GIARRACCA, Norma. Buenos Aires (Argentina): CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2001.

_____. “Morar e trabalhar”: o ideal camponês dos assentados de Pitanga (estudo de caso no Nordeste). In: MARTINS, José de Souza et al (Orgs.). **Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

Funcionários Efetivos: _____

Funcionários Terceirizados: _____

ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA ESCOLA

07) QUAIS OS PRINCIPAIS EQUIPAMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS – PEDAGÓGICOS EXISTENTES NA ESCOLA PARA O SUPORTE DAS AULAS?

08) DESCREVA OS PRINCIPAIS DA ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA EM TERMOS DE SALAS DE AULA, BANHEIROS, BIBLIOTECA, LABORATÓRIO ETC.

09) QUAL A IMPORTÂNCIA DO PPP DA ESCOLA? QUAIS FORAM OS SEGMENTOS DA ESCOLA QUE PARTICIPARAM DA ATUALIZAÇÃO DELE?

10) ALÉM DO PPP QUE OUTROS DOCUMENTOS SÃO IMPORTANTES PARA O PLANEJAMENTO ESCOLAR?

11) COMO A ESCOLA TRABALHA COM QUESTÕES RELACIONADAS A ASSIDUIDADE, EVASÃO E REPETÊNCIA?

12) QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS PROJETOS PLANEJADOS PELA ESCOLA AO LONGO DO ANO?

13) COMO SE DÁ A RELAÇÃO DAS FAMÍLIAS COM A ESCOLA?

14) QUAIS SÃO OS PROJETOS DESENVOLVIDOS EM PARCERIA COM A COMUNIDADE?

15) QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS DA ESCOLA?

ASPECTOS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

16) COMO SÃO FEITOS PEQUENOS REPAROS NA ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA?

17) O TRANSPORTE ESCOLAR FUNCIONA REGULARMENTE?

18) TODOS OS ALUNOS POSSUEM LIVROS DIDÁTICOS SUFICIENTES?

19) A MERENDA ESCOLAR É ATENDE ADEQUADAMENTE AS NECESSIDADES DOS ALUNOS?

20) A ESCOLA É ADAPTADA PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS? OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS TÊM ALGUM ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO ESPECIAL?

21) A ESCOLA JÁ FOI VÍTIMA DE ALGUM EPISÓDIO DE VIOLÊNCIA ALGUMA VEZ?

22) COMO SE DÁ A QUESTÃO DA VIGILÂNCIA E SEGURANÇA DA ESCOLA?

23) NA SUA OPINIÃO, QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS PROBLEMAS ENFRENTADOS PELA ESCOLA NO MOMENTO?

ASPECTOS RELACIONADOS A TEMÁTICA REFORMA AGRÁRIA

24) VOCÊ GOSTA DE TRABALHAR NUMA ESCOLA LOCALIZADA NUM ASSENTAMENTO RURAL? CITE OS ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS.

25) NA SUA OPINIÃO QUAL A IMPORTÂNCIA DE ESCOLAS LOCALIZADAS EM ASSENTAMENTOS RURAIS?

26) A ESCOLA JÁ DESENVOLVEU PROJETOS COM A TEMÁTICA DA REFORMA AGRÁRIA?

27) QUAL O SUPORTE QUE A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DESTINA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO? E PARA AS ESCOLAS DO CAMPO LOCALIZADAS NOS ASSENTAMENTOS EXISTE ALGUM PROJETO ESPECÍFICO?

28) COMO A ESCOLA É AVALIADA EM RELAÇÃO A OUTRAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO LOCALIZADAS NA ZONA URBANA?

29) QUAL SUA OPINIÃO SOBRE REFORMA AGRÁRIA? VOCÊ CONSIDERA A REFORMA AGRÁRIA IMPORTANTE? COMO A REFORMA AGRÁRIA MODIFICOU O CAMPO EM MOSSORÓ?

30) QUAL SUA VISÃO/OPINIÃO SOBRE O MEIO RURAL EM MOSSORÓ COMO UM TODO (NÃO APENAS SOBRE ASSENTAMENTOS)?

Dúvidas sobre a pesquisa, entrar em contato no e-mail: mariacosta@uern.br

Sua colaboração é muito importante. Obrigada!!!

06) COMO VOCÊ AVALIA QUE AS PESSOAS QUE NÃO ESTUDAM OU MORAM EM ASSENTAMENTOS VÊEM A REFORMA AGRÁRIA EM MOSSORÓ? COMO ESSAS PESSOAS DE FORA VEEM ESTE ASSENTAMENTO?

07) COMO AS PESSOAS DA COMUNIDADE VÊEM A ESCOLA DO ASSENTAMENTO? QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A COMUNIDADE?

08) NA SUA OPINIÃO, A ESCOLA LEVA EM CONTA ESTAR EM UM ASSENTAMENTO NO SEU PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES? SE SIM: COMO? SE NÃO: POR QUÊ?

09) A ESCOLA COSTUMA REALIZAR ATIVIDADES EM CONJUNTO COM A COMUNIDADE DO ASSENTAMENTO QUE ESTÁ INSERIDA? DE QUE FORMA? EXISTEM PROJETOS OU ATIVIDADES DA ESCOLA EM CONJUNTO COM A COMUNIDADE?

10) COMO A ESQUIPE DA ESCOLA VÊ A REFORMA AGRÁRIA (PROFESSORES, FUNCIONARIOS, PROGRAMA PEDAGÓGICO, CURRÍCULO, DIRETORIA... ETC)? NO MOMENTO EXISTE ALGUM PROJETO RELACIONADO DIRETAMENTE À REFORMA AGRÁRIA?

11) QUE OUTROS ESPAÇOS, ALÉM DA ESCOLA, VOCÊ COSTUMA VER O TEMA REFORMA AGRÁRIA SENDO DISCUTIDO? DE QUE FORMA ISSO ACONTECE? COMO A TELEVISÃO E A INTERNET APRESENTAM ASSUNTOS RELACIONADOS A REFORMA AGRÁRIA?

12) NA SUA OPINIÃO O PODER PÚBLICO DÁ O SUPORTE NECESSÁRIO AO FUNCIONAMENTO ADEQUADO DA ESCOLA? EXISTEM DIFERENÇAS EM RELAÇÃO ÀS ESCOLAS LOCALIZADAS NA CIDADE?

13) QUAL SUA VISÃO/OPINIÃO SOBRE O MEIO RURAL EM MOSSORÓ COMO UM TODO (NÃO APENAS SOBRE ASSENTAMENTOS)?

14) QUAL SUA OPINIÃO SOBRE REFORMA AGRÁRIA? VOCÊ CONSIDERA A REFORMA AGRÁRIA IMPORTANTE? COMO A REFORMA AGRÁRIA MODIFICOU O CAMPO EM MOSSORÓ?

15) QUAL A SUA VISÃO SOBRE A RELAÇÃO CAMPO-CIDADE EM MOSSORÓ A PARTIR DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO?

Dúvidas sobre a pesquisa, entrar em contato no e-mail: mariacosta@uern.br

Sua colaboração é muito importante. Obrigada!!!

APÊNDICE C – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 8º E 9º ANOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeo
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM GEOGRAFIA – DINTER
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN**

PESQUISA DE CAMPO PARA O DOUTORADO EM GEOGRAFIA

A ESCOLA NO ASSENTAMENTO RURAL DO LADO DE CÃ: reforma agrária na visão dos profissionais da educação e jovens do campo em Mossoró/RN

NOME DA ESCOLA QUE ESTUDA: _____

DADOS GERAIS DO (A) ALUNO (A):

Idade: _____ Sexo: _____ Série: _____ Turno: _____

Há quanto tempo estuda nesta escola? _____

Onde você reside: () Assentamento () Comunidade Rural

Há quanto tempo você mora neste lugar? _____

Já estudou em outra Escola além desta? _____

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

01) CITE 3 PALAVRAS RELACIONADAS AOS TEMAS ABAIXO:

Reforma Agrária:

Assentamento Rural:

Campo:

Cidade:

02) O QUE SIGNIFICA PARA VOCÊ MORAR NUM ASSENTAMENTO RURAL? Cite os aspectos positivos e negativos.

Aspectos positivos:

Aspectos negativos:

03) QUANDO VOCÊ SE TORNAR ADULTO PRETENDE CONTINUAR MORANDO NO ASSENTAMENTO/COMUNIDADE?

() Sim

() Não

Por quê? _____

04) QUANDO VOCÊ SE TORNAR ADULTO PRETENDE CONTINUAR TRABALHANDO NO ASSENTAMENTO/COMUNIDADE?

