



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
LINHA DE PESQUISA 2: CULTURA ESCOLAR, DOCÊNCIA E DIVERSIDADE**

DANILLO EDER PINHEIRO CARVALHO

**ESCOLA DO CAMPO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO: LEITURAS DAS RELAÇÕES COM A
MINERAÇÃO NO ASSENTAMENTO NOVA ESPERANÇA**

Conceição do Coité – BA
2021

DANILLO EDER PINHEIRO CARVALHO

**ESCOLA DO CAMPO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
PEDAGÓGICO: LEITURAS DAS RELAÇÕES COM A
MINERAÇÃO NO ASSENTAMENTO NOVA ESPERANÇA**

Trabalho final de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-graduação no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus XIV, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Linha de pesquisa 2: Cultura Escolar, Docência e Diversidade.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Carvalho, Danillo Eder Pinheiro

Escola do campo e a organização do trabalho pedagógico: leituras das relações com a mineração no assentamento Nova Esperança. / Danillo Eder Pinheiro Carvalho. - Conceição do Coité, 2021.
183f.:il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Jucilene Lima Ferreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação Campus XIV. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

Contêm anexos e apêndices

1. Agroecologia. 2. Educação do Campo. 3. Matriz Formativa. 4. Organização do Trabalho Pedagógico. I. Ferreira, Maria Jucilene Lima. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO
"ESCOLA DO CAMPO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: LEITURAS
DAS RELAÇÕES COM A MINERAÇÃO NO ASSENTAMENTO NOVA ESPERANÇA"

DANILLO EDER PINHEIRO CARVALHO

Trabalho Final de Conclusão de Curso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 29 de novembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Maria Jucilene Lima Ferreira

Professor(a) Dr.(a) MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA

UNEB

Doutorado em Educação

Universidade de Brasília

Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo

Professor(a) Dr.(a) MARIA NALVA RODRIGUES DE ARAUJO BOGO

UNEB

Doutorado em Educação

Universidade Federal da Bahia

Caroline Siqueira Gomide

Professor(a) Dr.(a) CAROLINE SIQUEIRA GOMIDE

Unb - UNB

Doutorado em Geologia

Universidade de Brasília

Aos homens e mulheres do campo que simbolizam a luta pela vida.

À Pró Juci, pela sua tenra dedicação.

Ao meu Pai, homem da roça, que possibilitou meus primeiros contatos com a mãe terra.

À minha mãe Ju e irmãos Suca, Ielle e Gui.

Aos meus cunhados Will e Edu.

Aos meus sobrinhos e, em especial, a João...

À minha esposa Vana e aos meus filhos Pedro e Felipe.

Gratidão a todos (as) pela compreensão.

AGRADECIMENTOS

*Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar! Fé na
vida, fé no homem, fé no que virá!*

(Gonzaguinha)

De todos os escritos este foi o mais inquietante. Não sou o mesmo Danilo que chegou ao Mestrado em 2019.2 e, dizer isto, parece óbvio. Dia após dia, não somos os mesmos, mas o que traz um gosto especial é poder ter percebido esta mudança logo no primeiro dia de aula.

Foi preciso ir além dos conceitos pré-existentes. Foi reconhecer a existência de um mundo ainda não habitado por mim. E de repente, eu me deparava com novas perspectivas, novas visões de mundo que, embora muitas vezes não falassem comigo, elas existiam.

Mas segui e cheguei até aqui. E ainda temos uma pandemia para enfrentarmos. Milhares de vidas foram e são ceifadas e acreditem, um ano e dois meses da primeira morte no Brasil não temos uma diretriz no âmbito do Ministério da Saúde.

E neste momento dou início aos agradecimentos. Respeito e compreendo todas as definições, conceitos, imagens e representações feitas sobre Deus. Acolho e entendo também aqueles que não acreditam em sua existência ou na incapacidade de sua prova. Mas peço licença para revelar a minha gratidão a esta inteligência que a tudo coordena e constitui causa do que há.

Agradeço também a tantas pessoas de jornada que caminham comigo e me auxiliam diuturnamente. Desde já peço perdão, posto que é provável que em razão das minhas limitações, eu possa falhar nas lembranças de cada uma delas.

Longe de qualquer proselitismo eu agradeço pela pessoa que me tornei após o Mestrado. Não sei se uma pessoa melhor ou pior do que eu era, mas simplesmente por ter mudado, encontrado um mundo antes desconhecido, atendendo ao convite da evolução e do progresso. Hoje estou diferente do que um dia imaginei ser.

Agradeço aos Meus Pais, Amisael e Ju.

Agradeço às minhas irmãs e seus esposos. Ao meu irmão, também.

Aos meus companheiros de Escritório: Andressa, Valter e Marina.

Aos meus companheiros de Sindicatos, de Associações (Zicks...) e Municípios.

Aos meus avós pelas doces e afetivas lembranças das memórias infantis.

Às minhas famílias que me auxiliam em sorrisos e festas, terapias valiosas e significativas.

Neste momento, agradeço a minha Orientadora Professora Doutora Maria Jucilene Lima Ferreira. Quão bom ela possui de provocar reflexões... estimulando sempre a um olhar outro... ao exercício da leitura nas linhas, entrelinhas, do que está dito e não dito... assim é a Pró Juci.

Aos professores do MPED fica aqui o registro de afeto. Vocês estão fazendo muito por este Território. As vossas contribuições são fantásticas. Fica a minha gratidão.

Às professoras da Banca Dr.^a Caroline Siqueira Gomide e Dr.^a Maria Nalva Rodrigues Araújo Bogo, o meu sincero agradecimento. Os desafios da qualificação e as orientações especiais das senhoras contribuíram em conteúdo e forma para o resultado da pesquisa.

Aos Servidores do MPED (Davi e Marcelo) pela eficiência e presteza de sempre. Aos demais funcionários da UNEB, fica também a minha gratidão.

Aos meus e minhas colegas da turma 2019.2. Não tenham dúvidas de que vocês foram fundamentais, especiais, e marcadamente carinhosos durante todo o percurso.

Agradeço também às Docentes da Escola Municipal do Assentamento Nova Esperança, Cansanção – Bahia. Sou o testemunho do esforço de vocês para a contribuição numa educação de qualidade na comunidade.

Por fim, agradeço, saúdo e honro a todos (as) os (as) profissionais que atuam na Educação do Estado da Bahia no esforço contínuo para a construção de um ensino de qualidade que seja capaz de promover a autonomia e emancipação do sujeito.

E com a gratidão, a esperança é o que fica!!!

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

(Rubem Alves)

CARVALHO, D. E. P. **Escola do campo e a organização do trabalho pedagógico: leituras das relações com a mineração no assentamento nova esperança.** 157 fls. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional) Educação e Diversidade - MPED, Universidade do Estado da Bahia, Conceição do Coité, 2021.

RESUMO

O presente trabalho visa identificar e analisar as principais alterações pedagógicas que ocorreram na Escola Municipal do Assentamento Nova Esperança, em Cansanção, Bahia, após a ocorrência da instalação da empresa exploradora de Minério Yamana S/A, e as implicações na construção do trabalho pedagógico articulado à Educação do Campo. O Assentamento fica localizado na divisa entre os Municípios de Santaluz e Cansanção – BA. Indaga-se acerca do que foi feito do trabalho pedagógico a partir da instalação da mineradora nas proximidades da comunidade assentada e em que medida os impactos ambientais e sociais das atividades de exploração de minério, podem subsidiar aspectos da organização do trabalho pedagógico no âmbito da sala de aula e do Projeto Político da Escola do Campo. Os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa são: Caldart (2012), Ferreira (2015), Freitas (1994), Molina & Sá, (2012), Frigotto (2010), Freire (2019). O lócus é a Escola Municipal Assentamento Nova Esperança. De natureza qualitativa, com abordagem na forma participante/ação, utilizará como instrumento metodológico a correspondência de Cartas Pedagógicas cujo objetivo é estabelecer um diálogo horizontal sobre as transformações ocorridas no trabalho pedagógico desde a instalação da referida empresa na região. Igualmente, utilizou-se o questionário para levantamento das informações mais gerais sobre as participantes. A intervenção ocorre por meio da realização de curso de extensão para docentes que atuam na escola pesquisada. Este, focaliza a leitura da/na e sobre a docência; o estudo da história, concepções e princípios da Educação do Campo; igualmente, pautará as matrizes formativas na perspectiva de Caldart (2012), quais sejam: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a pedagogia da história; e a agroecologia como contraponto ao avanço do agronegócio. Objetiva-se ao final do curso de extensão a publicação de um e-book a partir das experiências e dos trabalhos desenvolvidos pelas docentes na escola do assentamento ao longo do curso, de modo que o pensar, construir, executar e avaliar ocorram em paralelo à formação das docentes. O estudo identifica a importância da escola municipal no

assentamento numa relação de identidade e de contribuição histórica para a comunidade. Assim como, aponta também para a ocorrência de alteração incipiente na atividade pedagógica e uma origem ainda embrionária na utilização de processos formativos que envolvem a educação do campo. Evidencia a invisibilidade de temas como sustentabilidade, agroecologia e agricultura familiar nas políticas públicas do Município de Cansanção no que tange à Educação e ressalta a necessidade de cumprimento da legislação vigente na municipalidade, em especial o Plano Municipal de Educação. Por fim, conclui-se que a ação da mineradora impactou diretamente a vida da comunidade assentada com a fragilização das relações sociais, culturais e econômicas, configuradas ainda pela omissão do próprio Estado e que se faz urgente o apoio estrutural, didático-pedagógico às escolas do campo e à formação docente para o fortalecimento de processos educativos que contribuam efetivamente para uma educação de perspectiva integral, interdisciplinar e crítico-emancipadora.

Palavras-chave: Agroecologia. Educação do Campo. Matriz formativa. Organização do Trabalho Pedagógico.

CARVALHO, D. E. P. **Rural school and the organization of pedagogical work: readings of the relationship with mining in the new hope settlement.** 157 pages. 2021. Dissertation (Professional Master's) Education and Diversity - MPED, State University of Bahia, Conceição do Coité, 2021.

ABSTRACT

The present work aims to identify and analyze the main pedagogical changes that occurred at the Municipal School of the Nova Esperança Settlement, in Cansanção, Bahia, after the installation of the mining company of Minério Yamana S/A, and the implications for the construction of the articulated pedagogical work to Rural Education. The settlement is located on the border between the Municipality of Santaluz and Cansanção – BA. It is questioned what was done with the pedagogical work after the installation of the mining company in the vicinity of the settled community and to what extent the environmental and social impacts of the mining activities can support aspects of the organization of the pedagogical work in the scope of the room classes and the Political Project of Escola do Campo. The theoretical assumptions underlying the research are: Caldart (2012), Ferreira (2015), Freitas (1994), Molina & Sá, (2012), Frigotto (2010), Freire (2019). The locus is the Assentamento Nova Esperança Municipal School. Qualitative in nature, with a participant/action approach, it will use as methodological instruments the correspondence of Pedagogical Letters whose objective is to establish a horizontal dialogue about the transformations that have taken place in the pedagogical work since the establishment of the referred company in the region. Likewise, the questionnaire was used to gather more general information about the participants. The intervention takes place through the realization of an extension course for teachers who work in the researched school. This focuses on reading by/in and on teaching; the study of the history, conceptions and principles of Rural Education; equally, it will guide the formative matrices in the perspective of Caldart (2012), namely: work, social struggle, collective organization, culture and the pedagogy of history; and agroecology as a counterpoint to the advance of agribusiness. At the end of the extension course, the aim is to publish an e-book based on the experiences and work developed by the teachers at the settlement school throughout the course, so that thinking, building, executing and evaluating occur in parallel with the teacher training. The study identifies the importance of the municipal school in

the settlement in a relationship of identity and historical contribution to the community. As well, it also points to the occurrence of incipient change in pedagogical activity and a still embryonic origin in the use of training processes that involve rural education. It highlights the invisibility of topics such as sustainability, agroecology and family farming in the public policies of the Municipality of Cansanção with regard to Education and highlights the need to comply with the legislation in force in the municipality, in particular the Municipal Education Plan. Finally, it is concluded that the mining company's action directly impacted the life of the settled community with the weakening of social, cultural and economic relations, also configured by the omission of the State itself and that structural, didactic-pedagogical support to schools is urgently needed. From the field and to teacher training for the strengthening of educational processes that effectively contribute to an education with a comprehensive, interdisciplinary and critical-emancipating perspective.

Keywords: Agroecology. Rural Education. Formative matrix. Organization of Pedagogical Work.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – DESCRIÇÃO DO OBJETO	63
GRÁFICO 2 – ÁREA DE INFLUÊNCIA DA EXPLORAÇÃO	64
GRÁFICO 3 – NATUREZA DO VÍNCULO JURÍDICO DAS PARTICIPANTES	89
GRÁFICO 4 – FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES	90
GRÁFICO 5 – DA FILIAÇÃO OU ASSOCIAÇÃO À ENTIDADE DE CLASSE	91
GRÁFICO 6 – ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO	92
GRÁFICO 7 – FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PARTICIPANTES	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAECDT	Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAR	Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EP	Educação Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimento Sem Terra
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PAE	Pesquisa aplicada à Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RIMA	Relatório de Impacto sobre o Meio Ambiente
SEC-BA	Secretaria da Educação da Bahia
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Rural
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

“PRIMEIROS ESCRITOS” - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NUM MESTRADO PROFISSIONAL.....	16
CAPÍTULO I - UM PEDACINHO DE TERRA PARA PLANTAR, CULTIVAR E SOBREVIVER. BREVES CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS À PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL DO ASSENTAMENTO NOVA ESPERANÇA.....	21
CAPÍTULO II - PARTICIPAR E AGIR PARA “DESTRUIR A PSEUDOCONECRETICIDADE”.....	70
CAPÍTULO III - COMUNICAÇÃO DIALÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	87
III.1 - Elementos filosóficos, políticos e educacionais do Trabalho Pedagógico de uma escola do campo sob um viés teleológico.....	99
III.2 - O projeto de Educação do Campo e a visível invisibilidade nos documentos legais – PME e LC 03/2012.....	114
IV - CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS.....	131
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE I - MAPA DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE.....	142
APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DAS PARTICIPANTES.....	143
APÊNDICE III - CARTAS PEDAGÓGICAS I E II.....	145
APÊNDICE IV - RESUMO DO CURSO DE EXTENSÃO.....	147
APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	148
ANEXO I - METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CANSANÇÃO-BAHIA.....	152

"PRIMEIROS ESCRITOS" - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NUM MESTRADO PROFISSIONAL

Desde o primeiro dia de aula no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, alguns desafios estavam postos: como produzir um trabalho final de conclusão de curso que contemplasse as discussões propostas, a profundidade dos debates, os ideais possíveis e concretos para a contribuição na melhoria no âmbito das escolas de assentamento de reforma agrária popular no Território do Sisal?

Foi a partir desta realidade, ao atuar também como profissional do Direito, vinculado à Ordem dos Advogados do Brasil e entendendo o papel da profissão no sentido de buscar, reparar ou restabelecer direitos vilipendiados que houve o interesse em estudar os processos pedagógicos ocorridos na escola do Assentamento Nova Esperança no Município de Cansanção, Bahia, para a formação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, sua relação com a realidade local e o contexto de luta em que estão inseridos, compreendendo que nos últimos séculos a busca desenfreada pelo desenvolvimento econômico atrelado ilimitadamente ao avanço da industrialização, em especial do agronegócio, remeteu à condição de elemento coadjuvante a qualidade de vida da população em geral e, em especial, a do campo.

Movido e marcado por uma atuação profissional, em especial na área de políticas públicas, inquieto diante da força da exploração do capital e da ampliação das fragilidades, da precarização das condições sociais e de saúde da população assentada, surgiu a preocupação inicial de entender como a Escola Municipal do Assentamento Nova Esperança recebia as interferências externas e, de alguma forma, como estas alteravam ou não a rotina e o trabalho pedagógico daquela unidade de ensino.

Ademais, também a condição de docente da Rede Estadual de Ensino no Território do Sisal instigou a reunir informações acerca do trabalho pedagógico que a escola realiza e a traçar com a comunidade escolar possibilidades de um projeto formativo articulando a natureza da Escola do Campo e a realidade social do Assentamento.

Por ter atuado também na defesa jurídica do Assentamento junto aos órgãos de fiscalização, motivado ainda pela necessidade da busca na redução dos impactos

e consequências da exploração do ouro sobre os assentados, esta pesquisa objetiva, sobretudo, analisar as alterações pedagógicas ocorridas na Escola Pública Municipal Assentamento Nova Esperança, Cansanção-BA, que atende diretamente os estudantes da educação básica das séries iniciais e finais do ensino fundamental, após a instalação da unidade de exploração de Minério, e suas implicações na organização do trabalho pedagógico articulados à Educação do Campo.

Havia um projeto de pesquisa pensado e desenhado desde a seleção para aluno regular. Mas a cada aula eu percebia que se tratava de um longínquo rascunho que carecia de longas e muitas longas horas de estudo, pesquisa e debates para alcançar minimamente uma estrutura desejável.

Os semestres seguiram e os componentes curriculares, por suas Docentes, foram importantíssimos. Pesquisa Aplicada à Educação (PAE) I, II, Laboratório de Prática Educacional (LAB) I, II, III, as optativas e tantos outros componentes, foram todos eles, sem sombra de dúvidas, fundamentais para a estruturação da pesquisa, a definição epistemológica, os instrumentos a serem utilizados, a realização da intervenção e o produto.

E de repente começa-se a desenvolver um novo olhar sobre aquele primeiro rascunho de pesquisa. Surgem as primeiras leituras e, com elas, as iniciais definições sobre os enfoques epistemológicos, dentre eles o materialismo, o positivismo ou a fenomenologia.

E eis que surgem textos e mais textos. Às vezes o vocabulário mínimo e a falta de hábito em leituras específicas sobre a temática denotam e escancaram as fragilidades da escrita do projeto e das próprias falas.

Pouco a pouco, como numa verdadeira admiração consegue-se reconhecer e vislumbrar o caminho a ser seguido, de tal sorte, que guardando e definindo-se para onde quer chegar, nem todos os caminhos servem.

Nesse caminhar e movimentar, os desafios da leitura vão diminuindo e à medida que se escreve, o projeto cede espaço e começa a surgir o embrião de uma pesquisa. Agora o olhar já está na qualificação.

Mas antes mesmo de retomar sobre a qualificação é preciso fazer algumas ponderações sobre a turma do MPED de 2019.2. Ah! Quantas inquietações!! Quantas dúvidas e debates intermináveis numa turma marcada por uma heterogeneidade e diversidade que só a UNEB tem.

Quantas lágrimas ficaram pelo caminho dos escritos, das leituras, dos debates, das críticas ferozes que por vezes sacudiam as estruturas egóicas... mas tudo era em prol do êxito nas pesquisas.

Mas sorrisos também ficaram. Em tardes memoráveis às sombras das mangueiras discutia-se gênero, diferença, diversidade, protagonismo estudantil, docência e, nisso tudo, ainda sobrava espaço para devaneios múltiplos de histórias outras.

É uma turma especial, alegre e gentil!

A qualificação já estava marcada. E uma frase dita por Pró Juci até hoje ecoa correspondendo a uma expectativa que vinha brotando... ela disse: “o texto já possui elementos para a qualificação”.

Era um gesto de que o norte adotado e consentido começava a fazer algum sentido. E a ansiedade ocupava os dias e horas para o momento oportuno.

Chegava a data da qualificação e três profissionais excepcionais faziam a análise do texto submetido. Eram elas Prof.^a. Dr.^a. Caroline Siqueira Gomide, Prof.^a Dr.^a. Maria Nalva Araújo Bogo e a Prof.^a Dr.^a. Maria Jucilene Ferreira.

Movido por profunda emoção, estava superada a fase de qualificação com oportunas observações oriundas da banca.

Neste período, mudança brusca ocorre na vida de todos os brasileiros e no planeta. Chegava no Brasil o Coronavírus (COVID 19) e uma grave pandemia se instalava.

As aulas presenciais do mestrado foram suspensas. As aulas na educação básica do Estado da Bahia, também. Era hora agora de rearranjar as definições e ocupações almeçadas para o futuro.

As salas de aula estavam nos tablets, nos smartphones e nas esferas mais privadas de cada indivíduo. As estratégias metodológicas também precisavam ser repensadas em razão das medidas de distanciamento e/ou isolamento social.

Era necessário e urgente repensar alguns aspectos da própria pesquisa. Era oportuno repensar a própria sala de aula do mestrado e, de alguma forma, as relações firmadas entre docentes e discentes do MPED.

Não menos do que isso, as próprias expectativas precisavam ser readaptadas e uma nova forma de pesquisa fazia da inexperiência também um desafio. E eis que as possibilidades estavam sendo redimensionadas. Nesse momento o Conselho de Ética já havia autorizado a pesquisa. E iniciava-se o primeiro contato com o campo.

Agora as leituras, os debates, discussões, seminários, componentes curriculares e as orientações já permitiam enxergar e construir as novas possibilidades. E as respostas do campo começam a chegar, a dar um sentido concreto a tudo que foi pensado, projetado ao longo do ano.

E em tudo isto, contribuir para a melhoria da educação básica brasileira já é uma possibilidade concreta, enraizada, transformando a realidade e fazendo brotar uma práxis libertadora (ainda que frágil), conciliando os princípios orientadores e basilares da UNEB, partindo do pressuposto da necessidade de defesa das minorias sociológicas e de escuta das participantes da pesquisa.

Você que ler este escrito talvez perceba um esforço deste que escreve para que a produção seja feita em terceira pessoa do singular, talvez movido por uma ingênua ideia de que a distância do “eu” ao objeto cognoscível e estudado revele ainda uma neutralidade científica pensada pelos positivistas, mas tão logo chegará a ruptura necessária e que estando absolutamente envolvido com a pesquisa, não se faça nem se estabeleça diferença daquele que escreve, daquele que foi o pesquisador e os resultados na obra pesquisada.

Neste momento é necessário trazer à baila que o objeto da presente pesquisa é a mudança ocorrida no trabalho pedagógico da Escola Municipal do Assentamento Nova Esperança, em Cansanção-BA a partir da instalação da empresa de minério no território próximo à comunidade local, suas características e mediações com o projeto de Educação do Campo protagonizado pela luta social das trabalhadoras e trabalhadores.

E para o alcance do fim a que se propõe, será fundamental identificar as alterações pedagógicas ocorridas no trabalho pedagógico da escola municipal, caracterizando os principais elementos e suas perspectivas filosóficas, políticas e educacionais, para ao final, contribuir para uma construção de proposta teórica-metodológica sob a forma de um e-book.

Por fim, nesta caminhada ao conciliar a formação de Bacharel em Direito e de Licenciado em Matemática, a pesquisa em tela ao tempo em que foi preciso considerar o desafio momentâneo em razão da pandemia, propiciou o aprofundamento da formação teórica e o desenvolvimento de estratégias metodológicas que pudessem e possam orientar nos diversos espaços em que este pesquisador atua e, paralelamente, subsidiar as participantes na atuação direta e

construção das atividades que contribuam nos processos de aprendizagem e na relação com a Educação do Campo.

E neste momento é provável que a frase de Freire já tenha muito mais sentido e força, e já seja possível afirmar: “Ensinar *exige* a convicção de que a mudança é *possível*.”

CAPÍTULO I - UM PEDACINHO DE TERRA PARA PLANTAR, CULTIVAR E SOBREVIVER. BREVES CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS À PESQUISA NA ESCOLA MUNICIPAL DO ASSENTAMENTO NOVA ESPERANÇA.

Não tenho muito o que falar daqui, não gosto deste lugar...

(Professora Maria)

Para você que ler este escrito pela primeira vez não espere encontrar um texto carregado de formalismos linguísticos, de simbologias, de teorias e movimentos por vezes descomprometidos e desconexos da realidade de quem escreve e daquelas que vivem numa comunidade assentada. Aqui se fala e escreve sobre lugar, terra, gente, vida, resistência, opressão, trabalho, disputa, escola, capital exploratório e de esperança, evidenciando as contradições existentes, ocupando espaços numa perspectiva contra-hegemônica e de fortalecimento da agricultura familiar e do campo.

E o convite é de destruir a pseudoconcreticidade¹, fragilizar os pré-conceitos que são carregados e encontram-se insculpidos num pensamento coletivo, a partir de um movimento dialético, tendo em vista que o histórico da sociedade brasileira foi construído, marcado profundamente pelo latifúndio, pela negação de direitos do povo brasileiro do campo, pelas desigualdades sociais extremas, e por uma visão equivocada de que campo significa atraso e lugar não alcançado e almejado por uma perspectiva de modernidade.

Compreenda-se o presente escrito também como uma carta em que estão sendo postas inquietações e incertezas em relação aos movimentos de disputas entre o capital e homem do campo. E partindo do pressuposto que toda carta é um diálogo, que ao final de sua leitura você encontre um espaço de reflexão e, quiçá, uma outra forma de perceber a realidade.

Se há uma questão que diuturnamente é pautada seja no campo acadêmico, na construção das políticas públicas ou ainda sob a perspectiva de embates

¹ Termo utilizado por Karel Kosic na obra *a Dialética do Concreto*. Em breve síntese, segundo o Autor o mundo da pseudoconcreticidade se apresenta pelo conjunto de fenômenos que integram o cotidiano das pessoas, com uma aparência, regularidade, imediatismo e evidência. Portanto, destruí-la significa desconstruir esta pretensa independência, perquirindo uma lei, o interno, por trás do fenômeno que é a essência.

²https://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=5&Parameters

econômicos e sociais, tem-se a disputa entre o avanço do capital por meio da exploração de minério e a garantia de direitos de comunidades indígenas, quilombolas e assentadas que estão localizadas, inseridas ou não, em áreas estratégicas de obtenção e extração destes recursos minerais.

Fato é que este debate, seja em nível global, nacional ou local, está subsidiado por forte interesse econômico, alicerçado nas estruturas do capitalismo como, por exemplo, os meios de produção e as relações entre o capital e o trabalho. Diametralmente, a garantia de direitos de determinadas minorias exploradas diretamente ou não pelos agentes econômicos e empresariais, surge como um elemento divergente e, portanto, um obstáculo a ser superado ante às finalidades primárias do modelo econômico vigente, exploração e lucro.

Desta forma, neste cenário de disputas em que condições de vida, de existência de determinados grupos estão materializadas, há de se verificar como o Estado, sob o prisma da compreensão de Gramsci decorrente de uma sociedade organizada, compreendendo aqui também a partir de suas funções estatais - Executivo, Legislativo e Judiciário, pode contribuir ou não, a partir das construções e execuções de políticas públicas que sejam capazes de dimensionar materialmente as contradições e desigualdades existentes pela exploração do capital e a realidade das comunidades, contribuindo efetivamente para, querendo, atenuá-las. Ou ainda, se representa um aparato legal e formal que cede aos interesses do agronegócio, desconsiderando as comunidades minoritariamente e fragilmente existentes.

É nesta discussão que cabe localizar o leitor e aqui trazer as dificuldades enfrentadas pelo Assentamento Nova Esperança, Cansanção – BA, em especial pela Escola Pública Municipal lá localizada e considerada como uma Escola do Campo, em razão da instalação de empresa de exploração de minério próximo à comunidade assentada.

É nesse contexto que está inserido o Projeto do Assentamento Nova Esperança e Alto Bonito. Com código BA - 0165000 possui capacidade para implantação total de 130 (cento e trinta) famílias e atualmente conta com 109 (cento e nove) assentadas, numa área de 6.391,18 Km², (seis mil, trezentos e noventa e um, dezoito quilômetros quadrados).

²https://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=5&Parameters%5BPlanilha%5D=Nao&Parameters%5BBox%5D=GERAL&Parameters%5BLinha%5D=3

Encontra-se situado no Território de Identidade do Sisal, localizado no interior do Estado da Bahia, que compreende os Municípios de Araci, Barrocas, Biritinga, Candéal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

Segundo o que consta no painel do INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária³, o Assentamento Nova Esperança foi criado em 11/03/1998, tem como situação atual a de consolidação e está localizado no Município de Cansanção na divisa com o Município de Santaluz – BA.

Nesse aspecto é importante apresentar que os Territórios de Identidade, sendo um total de 27 (vinte e sete) no Estado, foram reconhecidos pelo Governo da Bahia considerando as peculiaridades de cada região e com a metodologia que perpassou pelo sentimento de pertencimento e por elementos que configurem uma identidade, seja ela cultural, territorial, dentre outras.

Segundo a Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia o Território pode ser definido como um espaço físico, definido geograficamente com características específicas de uma população ainda que, com grupos sociais heterogêneos, expressam de alguma forma elementos representativos de uma identidade própria, uma coesão e aspectos culturais, territoriais que se relacionam. Para a SDR⁴,

O território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (BAHIA, 2021)

A história do assentamento Nova Esperança se confunde com a de dezenas de famílias que resolveram ocupar a Fazenda Volta do Riacho em 1º maio de 1996, localizada no Município de Cansanção, Bahia.

É lá que está localizada a Escola Municipal Assentamento Nova Esperança e conta com a colaboração de 8 (oito) educadoras, sendo seis docentes, uma coordenadora e outra gestora, que na condição de participantes desta pesquisa aqui

³https://painel.incra.gov.br/sistemas/Painel/ImprimirPainelAssentamentos.php?cod_sr=5&Parameters%5BPlanilha%5D=Nao&Parameters%5BBox%5D=GERAL&Parameters%5BLinha%5D=3

⁴ Disponível em: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em: 18/04/2021.

denominada de professoras, e em respeito aos princípios éticos inerentes ao trabalho, terão os seus prenomes substituídos por outros por elas escolhidos.

Nesse contexto de pandemia uma dúvida deve estar presente. Como os diálogos com os sujeitos participantes da pesquisa ocorreram? Lembre-se do que foi dito anteriormente: compreenda-se como uma carta e foi por elas e através delas que as comunicações foram estabelecidas.

Como dito, constitui o objetivo da presente pesquisa analisar as principais alterações pedagógicas ocorridas na Escola Pública Municipal Assentamento Nova Esperança, Cansanção-BA, após a instalação da unidade de exploração de Minério Yamana S/A e suas implicações na construção do trabalho pedagógico articulado à Educação do Campo.

E para o alcance de tal desiderato, foram utilizados o questionário e as correspondências das cartas pedagógicas. Aquele foi utilizado para identificar as questões introdutórias da pesquisa como identificação, formação, filiação à entidade de classe. Estas, por sua vez, encaminhadas por e-mail para cada uma das docentes, trataram das questões atinentes à formação profissional, a aspectos do cotidiano escolar e do trabalho pedagógico, de modo que serviram como instrumento central para coleta de dados no presente estudo.

Importa esclarecer que à medida que as cartas foram escritas e devolvidas pelas participantes, elas foram devidamente identificadas, organizadas e destacados os assuntos de interesse da questão central da pesquisa. Inicialmente foi emitida a primeira carta (nº I), tratando de aspectos gerais voltados às educadoras e, logo depois, a segunda Carta (nº II) abordando acerca do trabalho pedagógico e de questões relacionadas também ao assentamento.

Retomando a história da comunidade, constituiu uma luta o direito de adquirir “um pedacinho” de terra que para além da existência, representava um movimento de esperança, com assim manifesta a docente Bruna, “O assentamento foi formado no dia 1º/05/1996 onde as famílias acampadas conseguiram perante à justiça o direito de adquirir seu pedacinho de terra para plantar, cultivar e sobreviver com mais igualdade e esperança de dias melhores” (Resposta à Carta I, maio de 2021).

Quanto ao surgimento do assentamento, o papel e a importância dos líderes desses movimentos para a ocupação da terra e representando a luta social, a Professora Maria também relata os primeiros passos, a necessidade de auto-organização, as dificuldades e fontes de renda do assentamento em sua gênese.

No dia 1º de maio de 1996 foi a data em que as pessoas assentaram. Nesse dia chegaram várias pessoas de localidades diferentes para acampar no lugar que batizaram com nome de Cubango. Com o passar dos dias as pessoas decidiram invadir a Fazenda, que se chamava Volta Riacho Direito, não foi nada fácil, mas com ajuda de algumas pessoas fomos ganhando força. Lembro que tivemos uma grande ajuda da Irmã Cecília, Padre Luiz, Nelson Preto era assim que nós chamávamos eles.

Então, assim os homens começaram a trazer suas famílias e daí elas foram aumentando, a cada dia chegava gente nova. Vivemos muitas dificuldades, a comida era comunitária, pegamos fila para pegar a comida... Com passar dos anos já estávamos todos assentados com a terra ganha e todos com seus barracos. Tivemos muita ajuda de vários órgãos. Com passar dos anos dividiram a terra por lotes e cada poceiro teve direito a 100 tarefa de terra. Nossa maior fonte de renda era o sisal e nossos pais trabalhavam no motor. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

Nesse contexto, fica evidente a importância dos movimentos sociais e seus líderes, assim como, o efeito contributivo de cada um deles na ocupação da região denominada de “Cubango”. Da mesma forma, aponta para a necessidade da realização de reforma agrária, exterioriza os elementos constituidores do campesinato, e o papel da terra na distribuição de renda e de oportunidade para que as famílias pudessem alcançar melhores condições de vida.

Quanto à história da Escola, teve seu funcionamento inicial nas casas dos moradores, na sede da fazenda ou ainda em barracões construídos pelos assentados. Nesse sentido, é importante e necessário ressaltar a valiosa contribuição dos movimentos sociais nos aspectos embrionários do surgimento da escola na comunidade. Assim informa a Professora Bruna,

A escola nem sempre teve essa estrutura e no início do assentamento a escola funcionava nas casas ou na sede da fazenda, ou em barracão construído pelos acampados, com ajuda da igreja católica e dos movimentos sociais CETA/CPT e sindicatos dos trabalhadores rurais que organizavam o assentamento, juntamente com professores leigos que não tinham a formação adequada, mas tinham vontade de contribuir e repassar seus conhecimentos ao próximo. As dificuldades naquela época não foram poucas. Somente entre o ano de 1999 a 2000 recebemos o projeto de construção do prédio escolar com boa estrutura. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

Somente após alguns anos de instalação das famílias, houve a construção do prédio da Escola, proporcionando a geração de emprego, renda e tantas outras expectativas. A Professora Bruna expõe, “somente entre o ano de 1999 a 2000 recebemos o projeto de construção do prédio escolar com boa estrutura. Com a

chegada de uma escola nova e espaços, novos horizontes se abriram na comunidade com geração de emprego e renda,...” (Resposta à Carta I, maio de 2021).

Os anos seguiram, a comunidade se desenvolvia, se organizava a partir da agricultura familiar e da produção do sisal. A escola possuía uma posição central no assentamento dada a posição contributiva para a formação das famílias e, de alguma forma, consolidava uma realidade de profunda identidade. Com a instalação da empresa exploradora de ouro, transformações ocorreram.

É importante mencionar algumas das características do capitalismo atual, que sustentado numa economia de mercado contribui indubitavelmente para a desigualdade social, define e prioriza as políticas públicas a partir das ideias defendidas pelas classes dominantes, e impõe condições severas nas vidas das populações mais frágeis financeiramente. Maria apresenta uma síntese da difícil relação com a mineradora.

Foram várias e várias reuniões entre os anos 2012 a 2018 com a participação da Empresa, Incra e direção da comunidade, para decidir o que iam fazer conosco, ou seja com a nossa comunidade, pois continuar ali era impossível. Então, em 2017 chegou a triste notícia de que nós tínhamos que procurar um outro lugar para morar. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

No mesmo sentido, a Professora Margarida manifesta que coube à comunidade expor os problemas que vinham enfrentando em razão das detonações e o papel negligente da mineradora no que tange ao cumprimento das condições estabelecidas por meio de acordos.

A comunidade que tomou a iniciativa de procurar a mineradora e informar os impactos que ela estava provocando aos moradores da comunidade; esse primeiro contato com a mineradora aparentemente era amigável, porém os acordos que fazíamos para amenizar o sofrimento dos moradores, na maioria das vezes, eram descumpridos por parte da mineradora. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

Dentro desse contexto, expondo as dificuldades enfrentadas pelo assentamento e contrapondo à força do capital, é que a figura do Estado e a Educação ganham especial relevância. Isto porque ele o será a partir das ideias defendidas pelas classes dominantes dentro de um recorte temporal e espacial, construindo dessa forma para as classes submetidas e dominadas a ilusão de que estes mesmos valores, costumes... não estão relacionados a determinados

interesses materiais de quem os domina. Assim aponta Karl Marx e Friedrich Engels (1998, p. XXXII),

Assim como o Estado é o Estado da classe dominante, as ideias da classe são as ideias dominantes em cada época. A classe que exerce o poder material dominante na sociedade, é ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. Mas os enlaces das ideias dominantes com a classe dominante se obscurecem. As ideias dominantes parecem ter validade para toda a sociedade, isto é, também para as classes submetidas e dominadas. Forja-se a ilusão histórica de que cada época da vida social resulta não de determinados interesses materiais de uma classe, mas de ideias abstratas como as de honra e lealdade (na sociedade aristocrática) e as de liberdade e igualdade (na sociedade burguesa).

É nesse sentido que analisar determinado fenômeno social - disputa entre o capital oriundo da mineração e o assentamento - implica inicialmente em reconhecer o mundo da pseudoconcreticidade com toda sua estrutura natural e independente, para então destruí-la, propósito do pensamento dialético, por meio de um processo de construção da realidade concreta e uma outra visão da realidade. Para Kosik (2002, p. 15),

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade.

Dessa forma, ao destruir a pseudoconcreticidade não se nega a existência o ou caráter objetivo dos fenômenos, mas evidencia o imediato e sua relação de dependência e de natureza derivada de outros fenômenos que naturalmente estão marcados por espaços de disputa, como, por exemplo, o capital e a educação. Para Kosik (2002, p. 21),

A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar- não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter imediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado.

Do ponto de vista dialético constitui-se pela tentativa de obter explicações racionais e lógicas para também os fenômenos sociais. Por outro lado, já no que tange ao aspecto histórico, dada a sua relevância, perpassa pela análise dos fatos

num contexto socioeconômico, longe dos ideais heroicos e idealizados por Feuerbach. Nesse sentido, aborda Triviños (1987, p. 51),

O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. Marx e Engels colocaram pela primeira vez, em sua obra *A ideologia Alemã* (1845-46), as bases do materialismo histórico. Nela criticam os jovens hegelianos e Feuerbach, que acham ainda que a história era resultado das ideologias e da presença dos “heróis” ao invés de ir buscar nas formações socioeconômicas e nas relações de produção os fundamentos verdadeiros das sociedades.

É neste contexto de análise histórica e de um movimento dialético, compreendendo que as forças políticas e econômicas dominantes definem, ou pelo menos orientam, o papel do Estado, que a educação tem papel especial no sentido de tornar-se uma prática social que seja capaz de quebrar a lógica das leis de mercado, das diversas formas de adestramento, propondo uma transformação das relações sociais de produção e de dominação, nos termos em que manifesta Mézáros (1981, p. 272) “se essas instituições – inclusive educacionais – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas – é esse o verdadeiro debate.”

Neste ambiente a educação aparece como um espaço de luta, de disputa hegemônica tendo em vista que constitui um “local” sensível e apto a produzir resultados, profissionais capazes de atuarem nas diferentes esferas da vida social e de acordo aos interesses da classe que a constitui. Nesse sentido, salienta Frigotto (2010, p. 27),

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

É nesse cenário de dependência, de disputa entre classes e, por conseguinte de mercados, que o debate sobre o papel da escola pública e privada ganha especial evidência, compreendendo que o capital enxerga no próprio processo educativo uma forma de manter sua própria existência, tornando a educação como

uma mercadoria, um objeto de reprodução e negociação. Marx (2003, p. 669), traz importante evidência sobre tal aspecto,

A reprodução da classe trabalhadora envolve ao mesmo tempo a transferência e a acumulação de habilidade, de uma geração para a outra. O capitalista considera a existência de uma classe trabalhadora dotada de habilidade entre as condições de produção que lhe pertencem; vê nela a existência de seu capital variável.

Por esta razão, compreende-se a importância da discussão sobre a educação como possibilidade para a construção da força de trabalho, posto que nos processos educacionais esta força será, provavelmente, utilizada em sua existência como uma mercadoria a ser objeto de valor e de existência tanto para a classe trabalhadora quanto para a detentora do capital.

É nessa perspectiva que cabe aqui trazer a função política dos processos educativos que, segundo Frigotto (2015, p. 23), aponta para o desafio da classe trabalhadora que é de construir e produzir concepções de conhecimento e práticas que rompam a reprodução das relações sociais capitalistas existentes. Assim assevera,

Assim como a burguesia produziu e produz concepções e instituições educativas para desenvolver conhecimentos, valores e práticas, que são funcionais na reprodução das relações sociais capitalistas, o desafio da classe trabalhadora e de seus intelectuais orgânicos é a produção de concepções de conhecimento, práticas e valores que concorram para a construção do socialismo - sociedade sem exploradores e explorados. Nisto reside a função política revolucionária dos processos educativos e de conhecimento, vinculados aos interesses da classe trabalhadora.

É preciso considerar que a educação como instrumento de dominação, numa perspectiva hegemônica do capital, pressupõe a existência e conformação dos educandos quanto ao mundo marcado pela opressão e esperar a renúncia por parte dos opressores configura atitude ingênua, ante à busca pela manutenção do status quo vigente. Nesse sentido, manifesta Freire (2019, p. 92),

A educação como prática de dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo.

É neste cenário que é preciso considerar o papel da escola no assentamento, os seus elementos constitutivos e formadores, seja pela produção de conhecimento, pelas características culturais, sociais e históricas inerentes e indissociáveis entre as entidades que subsidiaram a formação e consolidação, inclusive a própria identidade da comunidade.

No fim da década de 90 a escola foi construída no assentamento pela CAR (Companhia de Desenvolvimento e Ação Regional) e a unidade escolar mais próxima estava localizada a pelo menos 45 Km. A Professora Maria revela a natureza orgânica e indissociável entre a comunidade, os movimentos sociais e o âmbito educacional, “por volta de 1998 a Escola foi construída pela CAR, o nome era Escola M.S.T Nova Esperança, lá estudava até a 4ª série e a partir daí íamos para o Sítio das Flores, povoado distante daqui uns 45 km” (Resposta à Carta I, maio de 2021).

Com a finalidade de trazer novos elementos para o surgimento da unidade, no que tange ao histórico da escola, o projeto político-pedagógico traz informações relevantes de como ocorreu e como configurou o processo de nucleação das escolas próximas à região da comunidade assentada. Assim consta no PPP (2019, p. 04),

Após esse período de 2007 a 2010 a escola passou a ser nucleada à Escola Santo Ambrósio, localizada no Povoado Santo Ambrósio, há aproximadamente 17 km da nossa comunidade. No ano de 2011, a nova gestão municipal entendeu e atendeu à reivindicação dos assentamentos que era ter uma escola dirigida pelos próprios professores dos assentamentos, foi aí que a Prefeitura Municipal de Cansanção, decretou a Escola Municipal Alto Bonito e Nucleação, composta pela Escola Municipal P.A. Nova Esperança, Escola Municipal P.A. Nova Vida e Escola Municipal Saturnino Bispo de Lima, expandindo ofertas dos anos finais do ensino fundamental.

Portanto, é possível afirmar a natureza orgânica da escola que acompanha a origem da própria comunidade assentada, configurando e contribuindo, nesse sentido, para a existência de uma identidade de elementos formadores que intercambiam com a própria existência dos sujeitos do campo e com a necessidade de aspectos formativos da própria luta dos assentados.

Instalada no assentamento Nova Esperança e iniciados os primeiros movimentos relacionados à educação na comunidade assentada, novos elementos passaram a fazer parte do debate com a Secretaria de Educação do Município de

Cansanção-BA, apontando-se a necessidade de uma educação contextualizada, com a formação de cidadãos do campo que fossem capazes de atuar nos trabalhos pedagógicos da escola. Segundo a Professora Bruna,

Mas ainda se travava uma “briga” com a secretaria de educação do município para que entendesse que a escola do assentamento tinha que ter uma educação contextualizada de deveres e fazeres, pessoas do campo capazes de darem andamento nos trabalhos pedagógicos da escola; ali surgiram as oportunidades e interesse de filhos de poceiros e também assentados que tinham habilidades e conhecimento para exercerem essa profissão, mas que tão somente ainda faltava a faculdade. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

Nos mesmos escritos as docentes relatam a relevância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA na formação do professor e o papel da escola no contexto do assentamento para a garantia da aprendizagem. Nesse ínterim, ressalta-se aqui a relevância das políticas públicas com o propósito de uma educação de qualidade. Para a Professora Bruna,

Foi onde surgiu o PRONERA e vários filhos de poceiros se profissionalizaram, em uma educação contextualizada capaz de entender a realidade do estudante. No ano de 2010 a situação foi minimizada assegurando o direito do professor assentado licenciar; os professores participavam da formação oferecida pelo PRONERA. A escola tem a função de garantir o direito de aprendizagem, de cada cidadão oferecendo uma aprendizagem de qualidade. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

Cumprе salientar o papel decisivo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo em vista que em razão das experiências acumuladas num processo histórico de luta, de invisibilidade perante o Estado, assim como, de inexistência de políticas públicas, sobretudo no âmbito da educação, possibilitou a necessidade de construção de metodologias, práticas diferenciadas que contemplassem no âmbito escolar, uma educação voltada ao ambiente em que estes movimentos estavam integrados. Surge assim, um movimento de educação do campo. Neste aspecto, aponta Munarim (2008, p. 59),

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo.

Como dito, é importante mencionar que a Educação do Campo protagonizada pelos movimentos sociais e sindicais está intrinsecamente relacionada à luta, à resistência e a identidade de uma parcela da população residente no campo. Profundamente ligada aos movimentos sociais, influenciada por um projeto socialista, é fruto de uma construção de direitos cujos sujeitos estão marcados por suas experiências, organizações, pela educação como formação humana e a partir da existência de um trabalho que além de contribuir para a realização do indivíduo, reflete outras dimensões da cultura e do lazer, por exemplo. Nesse sentido, manifestam Santos, Paludo, Oliveira (2009, p. 35),

A educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação. A educação do Campo compreende o trabalho como produção da vida. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como ocupação ou emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho. Ele é comprometido como uma relação social que define o modo humano de existência que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas... Em síntese, o trabalho é compreendido como fator de humanização permanente e é este o sentido que a Educação do Campo busca resgatar.

Dessa forma, ao tratar da educação básica do campo espera-se estabelecer em seus fundamentos um vínculo entre sujeitos, educação e direitos, porque em se tratando de movimentos sociais eles são feitos, conduzidos e orientados numa perspectiva de respeito às pessoas, às diversidades, considerando a sua concretude e historicidade. Para Arroyo e Fernandes (1999, p. 20),

Esta pode ser uma característica fundamental da educação básica no campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais, ser feito por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos. Então, a primeira característica: vincular a educação com os direitos e, vinculando a educação com direitos, vincular a educação com sujeitos. Os sujeitos concretos, históricos, tratados como gente na escola. Como é forte ver os rostos do sem-terra erguidos, orgulhosos de sua condição, seguro dos direitos pelos quais lutam. Esses mesmos sujeitos vão à escola, lutam pela educação com o mesmo rosto erguido.

E partir deste propósito e com esta finalidade, mitigar e combater o reacionarismo que acompanha o modelo de escola vigente significa romper e fragilizar as relações sociais que historicamente mantêm-se em padrões de dominação, opressão e exclusão. Significa para a escola trazer uma perspectiva de movimento e de afetação das lutas e dos problemas sociais, um caminho também a ser trilhado pelos movimentos sociais para ocuparem os diversos espaços e inclusive a escola. Neste aspecto, Caldart (2005, p.119) pondera,

A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de autonomia e de neutralidade política. Quando defendemos um vínculo explícito da escola com processos pedagógicos de formação de sujeitos que têm propósitos de transformação social, é necessário ter clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo, junto com os educadores que estão, o seu novo projeto educativo.

Trata-se de uma escola do campo que prioriza uma educação que em suma vislumbra contribuir para os interesses da coletividade, em seus diversos aspectos, proporcionando a produção de valores, conhecimentos, sempre pautada numa perspectiva de formação humana crítica e na busca de um desenvolvimento econômico e social, permeado pela igualdade na sua população. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 53),

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população.

Sendo assim, a instituição do campo num caminhar marcadamente dialético deve assumir o compromisso de contribuir na formação dos camponeses como sujeitos de direitos organizados e em movimento, o que implica necessariamente em contribuir para a humanização do coletivo, da sociedade, com um povo apto a colaborar a partir de sua cultura, do seu modo de viver e pelos seus saberes, no bojo de uma identidade própria para um projeto coletivo de futuro. Para Benjamin e Caldart (2000, p. 42),

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

É a partir deste projeto de escola e reconhecendo o ordenamento jurídico como um dos alicerces, mas não o único, e buscando a apropriação desta garantia, é importante salientar que o processo de redemocratização do Brasil em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, trouxe a educação como um direito de todos e dever do Estado e da Família, visando o desenvolvimento da pessoa, a gratuidade do ensino, a qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania. Eis o que dispõe o art. 205 da C.F.

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 da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Estabelecido o texto constitucional, estavam lançadas as bases jurídicas para a construção de uma legislação que dispusesse sobre as diretrizes básicas da educação nacional e que permitisse uma maior autonomia para os sistemas de ensino, tudo com base em suas peculiaridades. Sendo assim, entrou em vigor a lei 9.394/96 e em seu art. 28 trouxe à baila as disposições atinentes para a oferta da educação básica à população rural.

Diante do exposto, não se deve deixar de fazer a seguinte reflexão: o presente diploma legal constitui em si um avanço da pauta das reivindicações dos movimentos sociais do campo ou evidencia a estratégia para o avanço de propostas de educações voltadas ao espaço rural, ainda nos moldes pensados pela classe dominante?

Dentre alguns aspectos, preconizou a necessidade de adaptações necessárias às peculiaridades e especificidades da vida no campo e em cada região, tanto a partir do currículo quanto à organização da escola, de seu calendário e atividades escolares. Assim consta na Lei nº 9.394/96,

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.

Registre-se que, mesmo após a Lei 9.394/96, a incipiente existência de políticas educacionais voltadas à população do campo implicou em desvalorização destes espaços e proporcionou a ausência e a impermanência dos indivíduos nas comunidades assentadas. Mas a dinâmica de luta contínua implementada pelos movimentos sociais, o crescente apoio de diversas entidades e a necessidade de implementação de políticas educacionais consolidadas, continuaram a contribuir para o advento de novas matrizes jurídicas no ordenamento brasileiro, conforme infere-se a seguir.

Nesse ínterim, anos após, outro instrumento legal foi a Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ressaltou como é definida a identidade da escola tendo como ponto central sua vinculação à realidade, suas características e a que se pretende. Assim estabelece em seu art. 2º, no parágrafo único,

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

Outro dispositivo legal que tratou e dispôs sobre a Educação do campo foi o Decreto nº 7.352/2010, que trata da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Nele estão definidas quais as condições para uma escola ser considerada do campo, seja a partir da localização, seja por meio da população que atenda, bem como, quais populações podem assim ser consideradas. O art. 1º do Decreto 7.352/2010, assim disciplina sobre o tema,

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.

§ 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.

Estabelecidas algumas fontes do Direito como a Constituição Federal, a Lei 9.394/96, o Decreto 7.352/2010, é necessário ponderar que parte desta legislação optou conceitualmente pela utilização do termo campo e, neste aspecto há uma diferença fundamental entre campo e rural. Nesse sentido, o campo “é um espaço de vida, ou um tipo de espaço geográfico, onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 37).

E ao falar sobre o campo, há uma imediata relação com o conceito de território, sendo este como a percepção de um espaço que reúne dimensões produtivas, culturais, econômicas, em suma, a existência em si do próprio sujeito, que vê na terra e no trabalho seu sustento, numa perspectiva diametralmente oposta ao agronegócio. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 28, 29, 33)

[...] onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista [...]. Enquanto o agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias [...], o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, necessitando desenvolver todas as dimensões territoriais [...]. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidade.

É preciso ressaltar que as propostas educativas iniciais e associadas a este movimento estabelecem uma vinculação com a realidade, de modo que possam contribuir para o êxito na relação com a terra, sua conquista e o alcance de resultados satisfatórios no processo de desenvolvimento e de melhorias no assentamento, a partir das contradições existentes.

Portanto, há uma questão a ser delineada. Como a escola pode contribuir para a reunião de aspectos, embora distintos, mas correlacionados, pautando por um processo educativo que enfrente o cotidiano do assentamento e suas tensões

existentes, com a utilização dos conhecimentos científicos adquiridos que propiciem a intervenção na realidade?

Como é possível para a escola, a partir do regramento jurídico existente e, assim como, de outros instrumentos legalmente instituídos como o Projeto Político-pedagógico (PPP) contribuir para o fortalecimento e execução de ações que permitam a permanência e a sobrevivência das famílias com aquilo que se produz, faz e refaz do campo?

E nesse sentido, segundo Caldart et al. (2012, p. 7), há um desafio em conciliar as demandas imediatas da sociedade e os processos formativos que demandam tempo considerável para sua implementação. Trata-se de uma contradição que necessita ser trabalhada.

O vínculo entre escola e realidade, põe o processo educativo em movimento real, o que sempre tensiona o tempo: atender demandas imediatas (por exemplo, a formação de habilidades técnicas necessárias para enfrentar as questões da produção), pode não combinar sempre com os desafios formativos mais largos, com a apropriação dos conhecimentos científicos mais de fundo que a própria transformação dessa realidade requer, e necessariamente exigentes de um tempo de mais longa duração. Mas essa é uma boa contradição, que precisamente ser trabalhada, não eliminada!

Nesse sentido, Caldart et al (2012) estabeleceu um diálogo entre a concepção marxista de educação e a organização do processo educativo no âmbito dos MST, identificando as matrizes formadoras fundamentais, sendo o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a pedagogia da história. Considerando-as como elementos formadores do sujeito, assumem natureza pedagógica, a partir de uma intencionalidade educativa que concilie o momento histórico, as necessidades pedagógicas inerentes a cada ciclo, idades estudantis e suas realidades.

É importante também trazer à baila o conceito de trabalho aqui considerado e construído por Pistrak (2011, p. 30) na sua obra Fundamentos da Escola do Trabalho em que aponta a necessidade de relação ao aspecto social e útil, sendo que em via contrária, perderia o seu valor essencial. Assim aponta,

O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se de um lado, à aquisição de normas técnicas, e, de outro, a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático.

Da mesma forma, Pistrak apresenta uma tese fundamental em que considera a relação existente entre o trabalho e os objetivos da educação. Para ele, (2011, p. 85), “o trabalho na escola não pode ser concebido sem que se considerem os objetivos gerais da educação.” Aqui está, dentre outras, uma das abordagens necessárias a serem observadas num projeto político-pedagógico de uma escola do campo.

No que tange à matriz pedagógica do trabalho, trata-se de elemento da formação humana capaz de conferir uma vinculação dos conhecimentos escolares ao mundo da cultura e do trabalho produzidos pela própria escola, numa perspectiva de superação da forma que assumiu numa sociedade capitalista. É, numa visão geral, a atividade humana que cria e, no âmbito da matriz, com uma formação cooperativa entre os sujeitos. Para Caldart et al. (2012, p. 8),

É preciso manter na compreensão dessa matriz o sentido geral do trabalho como atividade humana criadora e o princípio básico da nossa luta maior para converter todos os seres humanos em trabalhadores. É nessa concepção que defendemos o trabalho como base principal do projeto educativo da escola e que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura por ele produzida, participando das lutas de superação da forma histórica que o trabalho assume na sociedade capitalista.

Discorrer sobre a luta enquanto matriz é ressaltar a essência dos diversos movimentos que atuaram e atuam em favor dos camponeses, quilombolas, indígenas, sem-terra, com o propósito de permanecer nos seus espaços que representam muito além da sobrevivência. Resistir e lutar para ficar na terra. Foi a partir destes ideais que os assentamentos surgiram e foram institucionalizados, que as áreas indígenas foram demarcadas (embora ainda haja imensa fragilidade legal), e todos esses elementos históricos jamais podem ser esquecidos. Nessa seara, acrescenta Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 138),

Portanto, a visão de campo de vida só pode ser construída a partir da luta pela terra e da luta e da resistência para ficar na terra. E essas lutas foram desenvolvidas pelos sem-terra, pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas. Foram eles que com suas formas de luta, resistência, conquista e esperança construíram essa realidade. Foi dessa forma que os assentamentos foram implantados, que as terras quilombolas foram reconhecidas e regularizadas, que os territórios indígenas começaram a ser demarcados e, inclusive, sua população voltou a crescer. Essa história não pode ser ignorada nem esquecida.

A segunda matriz pedagógica é a luta social. Esta perpassa pelo processo de formação do estudante a partir da existência do inconformismo e de contestação social, compreendendo que não se trata do papel da escola formar militantes de movimentos sociais. Tem a intencionalidade de contribuir para a percepção e de indignação diante das injustiças sociais, para fundamentar e decidir em determinadas posições, mobilizações e decisões a partir de uma realidade e de uma sociedade que se almeja, considerando ainda uma construção coletiva. Caldart et al. (2012, p. 9), assevera,

A direção dessa intencionalidade no dia a dia da escola implica em trabalhar o ambiente educativo de modo que exija e ajude a desenvolver uma postura cotidiana que inclua como aprendizados: pressionar as circunstâncias para que sejam diferentes do que são, construindo a convicção de que nada é impossível de mudar; projetar o futuro (dimensão do projeto, de utopia); construir parâmetros coletivos que orientem cada ação na direção do projeto; desenvolver o sentimento de indignação diante das injustiças e buscar contestar e enfrentar as situações que desumanizam; capacitar-se para tomada de posição e de decisões, para fazer análise da realidade, para querer construir e para agir de forma organizada (aprendizados necessariamente produzidos na relação com outras matrizes).

A organização coletiva é outra matriz pedagógica. Compreenda-se como processo de formação do estudante a partir do desenvolvimento de um trabalho coletivo, organizado, verificando a necessidade do que precisa ser feito a partir da realidade existente, seja no plano individual, para assim derivar num plano coletivo de vida das pessoas em especial daquela comunidade assentada. Trata-se de uma intencionalidade marcada pela ação coletiva de gestão e de auto-organização. Assim aborda a mesma autora (2012, p. 10),

A direção desta intencionalidade pedagógica no dia a dia da escola exige a participação ativa dos estudantes na construção da vida escolar. Nosso objetivo é chegar a formas cada mais coletivas de gestão e de organização do trabalho da escola (envolvendo os estudantes). Para isso já descobrimos como é fundamental desenvolver atividades que exijam processos de auto-organização dos estudantes.

Noutro aspecto, vale a pena ressaltar que a auto-organização não deve ser compreendida como atividade rotineira, mecanicista e desprovida da função eminentemente educativa. Pelo contrário, que seja capaz de conciliar e contribuir para o senso de coletividade, de respeito ao aspecto formativo do sujeito, que tenha resultado social útil e que seja capaz também de contrapor aos modos de

exploração vigente. Quanto a esta forma de compreender, Freitas (2008, p. 112), contribui,

Estimular a auto-organização dos alunos não é, deixe-se claro, cuidar da horta coletivamente, ter um grêmio, cuidar da limpeza da sala de aula e da escola. Essas tarefas poderão estar incluídas, mas haverá sempre que se ter clara a função educativa da atividade. Quando uma atividade torna-se rotineira, perde sua função educativa, não tem mais sentido. Pode vir até a explorar o trabalho infantil no interior da escola, diante da precariedade dos investimentos em educação.

A cultura, outra matriz pedagógica, deve ser compreendida como um conjunto de experiências humanas advindas dos processos de luta, transformação social, do trabalho e da organização coletiva que, de alguma forma define valores, conhecimentos, ciência, artes, objetos, valores, símbolos, passando a ter e ser uma herança daquele povo, grupo, que especificamente reflete ou traduz um modo de viver ou jeito de ser. Assim descreve Caldart et al. (2012, p. 10),

Entendida como experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em um modo de vida ou em um jeito de ser humano (grupo, pessoas) que produz e reproduz conhecimentos, visão de mundo e que passa a ser herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias, símbolos.

Situando a relevância especial que possui a cultura, é necessário ponderar que embora a escola esteja vinculada ao mundo da produção, ela também se encontra marcadamente atrelada à cultura que está envolvida e se origina dos processos produtivos e sociais, sendo necessária a especial atenção às diversas matrizes culturais quem compõem o universo do homem e da mulher do campo. Neste ponto, Arroyo e Fernandes (1999, p. 22),

Chegamos a outro ponto central, na construção de um projeto e uma prática de educação básica do campo: reconhecer que os processos educativos, ou melhor, que a educação básica tem que prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo. Vamos ver se eu deixo isso mais claro. A escola se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula sobretudo aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. A escola se vincula, sobretudo, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo. Vincula-se às mudanças culturais que o movimento social provoca.

Portanto, há uma intencionalidade de contrapor à cultura hegemônica na sociedade capitalista, e com um cultivo dos hábitos e valores que priorizem aquilo que é produzido na comunidade, mantendo viva a história e guardando a memória do assentamento ou do movimento.

Por fim, a quinta atividade humana que compõe a matriz pedagógica é a história. Em movimento, superando as contradições existentes que esta dimensão se faz, reconhece-se e contribui no processo de formação, com uma intenção que reflete na projeção do futuro tendo como pressupostos o que ocorreu no passado e que, de alguma forma representa e integra o presente. Salienta Caldart et al. (2012, p. 12),

Precisamos intencionalizar na escola: o enraizamento dos sujeitos (pessoas e coletivos) no movimento entre raiz e projeto, vínculo entre passado, presente e futuro, incluindo conforme as capacidades de cada idade a discussão do projeto de vida humana, de sociedade; a compreensão do que são e qual o papel das contradições no desenvolvimento histórico, das sociedades, de cada ser humano.

Apresentadas as matrizes formadoras fundamentais relacionadas à educação do campo e seu papel de resistência ao agronegócio e ao modelo neoliberal, é preciso salientar a necessidade de formulação de práticas pedagógicas que as contemplem de forma conjunta e coletivamente, visto que se encontram correlacionadas, levando-se em consideração a realidade da escola, os propósitos educacionais que se almeja e os objetivos a que se destina.

Feitas tais considerações, necessário se faz agora salientar que, com a chegada da Base Nacional Comum Curricular – BNCC os desafios que já eram muitos, agora tornaram-se maiores. Pensar uma educação do campo na perspectiva de emancipação e de respeito às individualidades, trata-se de um trilhar que parece não conciliar com a proposta estabelecida na nova BNCC tendo em vista que esta carrega consigo um projeto de sociedade fortemente marcado pela mentalidade neoliberal, pela presença do empresariado na educação, pela homogeneidade dos estudantes e ampliação das desigualdades socioespaciais. Nesse aspecto salienta Lima (2019, p. 67),

Não obstante a essas questões, a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC carrega consigo para além da aparência, um projeto societal de reprodução ideológica da sociabilidade para o mercado para a formação de mentalidades individualistas neoliberais

a partir de metodologias pautadas na percepção e subjetividades individualizadas descontextualizadas da totalidade concreta.

Os fundamentos sociais do documento mostram, a olhos nus, o empresariamento da educação, o rebaixamento intelectual dos conteúdos, a centralização e controle dos conhecimentos, a perda de autonomia didático-pedagógica dos docentes, o aumento das desigualdades socioespaciais, e a adequação lógica da sociabilidade em crise do capital com enfoque na flexibilização, nas habilidades, competências e empreendedorismo, ou seja, uma nítida reprodução ideológica aos ditames da acumulação flexível.

Construir um cenário de base nacional comum lastreado em interesses econômicos, reduzindo os espaços de diálogos e a relevância dos objetos de conhecimento a serem utilizados nos espaços de educação formal, configura um espaço de implementação de uma educação incapaz de superar a alienação típica das sociedades modernas e de contrapor às contradições existentes. Nesse sentido, cabe também à Escola do Campo esse movimento de ruptura e tensionamento, capaz de conciliar um horizonte de transformações e de intervenções, dando dessa forma relevância e sentido ao que se estuda e aprende. Assim salienta Enguita (1989, p.223),

A ênfase que a escola coloca na submissão dos alunos a rotinas distantes de seus centros de interesse facilitou tudo isso, pois, como tal, a melhor rotina é a que não tem outra justificativa nem projeção que ela própria. A indiferença para com o conteúdo concreto do trabalho escolar de que se gloriam os professores e, induzidos a isso, os alunos, possibilita que não se pergunte sobre a relevância do aprendido ou, o que é a mesma coisa, não se interrogue sobre o que seria relevante aprender. A velha sentença, segundo a qual a escola está separada da vida pode ser interpretada dessa forma, pois, embora não haja dúvidas de que a escola prepara para a incorporação ao trabalho assalariado (a forma fundamental de trabalho em nosso restrito conceito de economia) e para a vida política (tal como é e não tal como alguns de nós desejaríamos que fosse), tampouco há dúvidas de que o resto da vida social fica em grande parte fora de seu horizonte.

É nessa seara que, a partir de um movimento de compreensão da realidade que é contraditória e desigual, o materialismo histórico-dialético se apresenta como um paradigma epistemológico que busca utilizar as categorias desenvolvidas por Marx e de que forma elas aparecem no conflito estabelecido entre a comunidade assentada e a mineradora, buscando identificar as contradições existentes e da práxis constante na relação estabelecida entre escola x realidade do assentamento, com vistas à ampliação da consciência crítica, de transformação da realidade e agora também de contraponto à Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Nesse aspecto, diante do que está posto, já se faz oportuno mencionar o papel das categorias e, em especial da consciência, sendo necessário ressaltar a sua propriedade que é a de refletir a realidade objetiva, tendo como pressuposto que a capacidade de reflexão está interligada e numa razão de dependência, tanto a partir da própria realidade como também das condições a que ela está inserida. Nesse sentido, aborda Triviños (1987, p. 62),

A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos. Todos eles são imagens. Reflexões adquiridas, verdadeiras, da realidade objetiva. Estas imagens são produtos ideais.

É indubitável que a capacidade de reflexão da consciência depende não só das características da realidade material que deve ser refletida, mas também das condições próprias, peculiares, inerentes à consciência mesma.

Mas é importante e necessário ponderar que a consciência está intimamente relacionada ao pensamento dominante de cada época, e que este, por sua vez, constitui resultado das relações materiais dominantes, portanto, ideias de uma dominação. Sendo assim, como dito anteriormente, os indivíduos que detém o poder material dominante, também possuem o pensar e como produtores de ideias definem a forma como se produz e se distribui os pensamentos de uma época. Assim manifestam Marx e Engels (1998, p. 48),

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos da sua época; suas ideias são, portanto, as ideias dominantes de sua época.

Dessa forma, aqueles que definem o modo e o que pensar enraízam suas ideias e utilizam-se da própria força estatal a fim de manterem as estruturas de alienação e de subordinação a serviço de quem domina. E no que tange ao Estado, esse se constitui e reflete as ideias da classe dominante, fazendo com que por ele os interesses comuns façam valer, e igualmente as instituições sejam objeto de mediação, de uma estrutura e forma política nos moldes daqueles que detém o poder material de quem domina. Para Marx e Engels (1998, p.74),

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta.

Numa perspectiva contra a hegemonia do capital, reconhecendo a importância e o papel da formação humana para uma nova forma de pensar o trabalho, o sujeito, sobretudo marcado pelas lutas sociais é que deve fazer um esforço no sentido de humanizar a sociedade, que diariamente está marcada num contexto de mercantilização do indivíduo, dos espaços e territórios. Para Freire (2019, p. 251),

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens.

Diga-se de passagem, que, embora pouco debatida ou discutida, há no materialismo marxiano uma oportunidade de se pensar a questão da alteridade, do outro, considerando que “humanizar os homens” pressupõe a forma como estes se compreendem, inclusive a partir das contradições que tenham em relação ao outro indivíduo, sobretudo, distante de um viés mercadológico.

É oportuno mencionar que a predominância das relações capitalistas na sociedade tende a caracterizar o indivíduo e a educação como uma mercadoria. Dessa forma, numa relação direta é provável que à medida que a mercadoria assume e influencia a vida humana, é evidente que o humano assume a sua feição mercadológica. Para Marx (1980, p. 41-42),

A riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em "imensa acumulação de mercadorias", e a mercadoria, isoladamente considerada, é a forma elementar dessa riqueza. Por isso, nossa investigação começa com a análise da mercadoria. A mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou fantasia. Não importa a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção.

Sendo assim, o outro passa não a existir como humano, mas tendo um valor, como fonte de lucro e de acúmulo de capital e, nessa perspectiva, buscar-se-á confrontar a prática dos docentes quanto aos processos de formação para uma educação que se configure emancipadora, seja entre os professores, seja para com os estudantes, tendo por base o pedagógico da unidade escolar.

Feitas tais considerações, passa-se à organização do trabalho pedagógico, que para Freitas (1994, p. 90) a sua existência ocorre em dois níveis, quais sejam: "a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola".

Mas é preciso ter clareza de que nessa perspectiva existem categorias (contraditórias), denominadas por Freitas de provisórias, da atual escola capitalista e evidenciá-las permite uma análise dos objetivos sociais que permeiam o desenvolvimento do trabalho e quais limites são impostos à esta produção em sala de aula. Freitas (1994, p. 91) propôs a examinar as seguintes categorias:

Os objetivos gerais/avaliação da escola (enquanto função social); e o conteúdo/forma gerais do trabalho pedagógico da escola (onde destacamos a artificialidade da vida escolar separa da produção material, a fragmentação do trato como o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante. Estas categorias modulam categorias mais específicas no interior da sala de aula, tais como: objetivos/avaliação de ensino, avaliação/método, etc.

Nesse aspecto, é relevante que a escola do campo esteja vinculada à sua realidade, a partir dos saberes dos estudantes, buscando conciliar ciência e tecnologia para, a partir daí, das contradições existentes seja na atividade diária da escola, seja na formação/atuação do (a) professor (a) e do (a) gestor (a), promover e produzir possíveis soluções com vistas a qualidade social da vida da comunidade

assentada, para de alguma forma, contribuir numa relação entre universalidade e singularidades integrantes.

E nessa perspectiva, o trabalho docente na escola do campo, sem abrir mão da natureza e da importância da formação política dos seus objetivos, deve ter por propósito e fim a emancipação dos estudantes para um movimento de resistência, enfrentamento e transformação da realidade, pautado, sobretudo, na coletividade. Nesse sentido, para Ferreira (2015, p. 111),

Reafirmamos que o trabalho docente na Escola do Campo não pode abdicar da natureza formativa e política de tais objetivos, pois dessa natureza se origina toda uma organização do trabalho pedagógico escolar que deve ser planejada coletivamente pelos docentes, estudantes e outros sujeitos da escola e da comunidade, edificando uma perspectiva de educação escolar para a emancipação humana, para o enfrentamento e transformação da educação que deseduca e do sistema socioeconômico que explora e oprime.

Mas uma educação com características emancipadoras, a partir de uma sociedade capitalista, pressupõe a superação da sociabilidade do capital, não estando pautada numa aparência e na ausência de uma ação-reflexão, de modo que pela proposição de atividades educativas seja possível ir além da prática de um discurso humanista para uma sociabilidade emancipada. Assim salienta Tonet (2003, p. 11),

Certamente, podem-se estabelecer políticas educacionais mais ou menos progressistas e, por isso, a luta nessa esfera não deve ser menosprezada. Porém, o conjunto da educação só poderá adquirir um caráter predominantemente emancipador na medida em que a matriz da sociabilidade emancipada – o trabalho associado – fizer pender a balança para o lado da efetiva superação da sociabilidade do capital [...] Propor, hoje, uma “educação emancipadora” não pode passar da simples projeção de um desejo, de um discurso humanista abstrato. O que é possível fazer, hoje, a nosso ver, são atividades educativas que apontem no sentido da emancipação.

E ao discorrer sobre a emancipação é necessário pontuar que ao emancipar-se, o indivíduo liberta-se. E a libertação é o fazer, refazer, experimentar a práxis, com a ação e reflexão do homem sobre o mundo, compreendendo-se como um ser social, histórico numa realidade marcada pelas contradições, sem alienar-se. Freire (2019, p. 93) sugere,

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Nesse sentido, emancipar-se para Freire (2019, p. 41), corresponde a um processo de libertação, de modo que os oprimidos ao buscarem sua humanidade libertada, não se tornem opressores, para que numa perspectiva de restauração tanto libertem a si mesmo, quanto aos que os oprimem.

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criação, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si mesmo e aos opressores.

É nesse contexto que é preciso refletir se a escola do assentamento constitui um instrumento de reprodução do capital na própria perspectiva do sistema, ou se a partir das contradições existentes na sociedade, compromete-se como um espaço formativo para sujeitos capazes de transformarem a realidade e que vislumbrem um outro modelo de sociedade, sobretudo, menos desigual. É importante salientar que Mészáros trouxe à baila o mecanismo de internalização tendo em vista que as escolas operam e certamente fazem parte de um sistema global que reproduz a orientação dominante. Assim salienta, (2008, p. 44)

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não por mais ou por menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais o menos resignada) dos princípios orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas.

É nessa seara que se deve identificar as contradições existentes na sociedade atual, propondo ao mesmo tempo, a construção de novas relações sociais pautadas na luta dos contrários, com vistas a participação dos sujeitos numa matriz pedagógica histórica, de luta social e de organização coletiva. Nesse sentido, Caldart, Stedile e Daros (2015, p. 2) propõe debate bastante elucidativo,

Mas esta questão pode ser formulada desde outro polo, que é o de como potencializar as contradições da sociedade atual para vincular esta instituição educativa ao desafio de construção de novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumirem como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade.

E nesse propósito, é preciso compreender que a escola se encontra vinculada a uma realidade bem particular para os estudantes de um assentamento. Entretanto, ela mesma está também implicada com uma realidade mais geral, que a partir de um caminhar dialético possibilita uma transformação mais ampla, geral para toda uma comunidade. Há um pressuposto que se faz necessário estabelecer, pois há uma relação entre aquilo que é particular e universal, pautada num trilhar dialético e a partir das próprias contradições. Assim aborda Caldart, Stedile e Daros (2015, p. 3),

Que processos produtivos estão em confronto na realidade atual do campo, quais suas características e contradições? Que lutas sociais estão sendo travadas pelos trabalhadores camponeses na sua resistência ativa à expansão destrutiva do capital sobre a agricultura? Que práticas formativas integram estes processos? Como a escola se articula (ou não) com as relações sociais que produzem seu entorno, com os processos culturais que constituem seus sujeitos?

Dito isto, é preciso saber onde se quer chegar. Ao assumir uma diretriz, um compromisso, a escola traçará caminhos metodológicos, projetos e ações que visem e estejam alinhados com a perspectiva formativa que se deseja. É a partir dessa diretriz que o projeto político-pedagógico surge como um instrumento a orientar e guiar toda a comunidade escolar.

A Escola Municipal pode, a partir de sua realidade, utilizar o projeto Político-Pedagógico - (PPP), como este instrumento de gestão e de trabalho a colaborar no realinhamento e significação das suas próprias finalidades com uma comunidade eminentemente campesina. Para Freitas (2004, p. 69), o PPP - (Projeto Político-Pedagógico), representa um compromisso político para ser utilizado como referência.

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromisso aceitos e firmados pela escola consigo mesma.

Nesse diapasão, é importante mencionar que o projeto político-pedagógico não se confunde com a organização do trabalho pedagógico, embora a integre, tendo em vista que por meio dela será possível uma nova dimensão na prática escolar que seja capaz de extrapolar os limites por ela estabelecidos e dando sentido a uma produção de conhecimento que, embora esteja marcado por um espaço escolar seja capaz de, numa perspectiva histórica, contribuir para novas metas, caminhos que vinculem e relacionem, sobretudo, com a realidade dos estudantes, superando a ausência de trabalho material, da fragmentação e da alienação impostas pelo modelo capitalista. Para Freitas, (2008, p. 113-114),

A relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) leva-nos a reconhecer que somente a sua superação na prática da escola, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites dessa organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor/aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da 'didática' tem que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho pedagógico na escola. Deveremos resistir à tendência de permanecermos isolados no interior da sala de aula atual.

Quanto ao Projeto político-pedagógico, com o advento da Lei 9.394/96 houve autonomia para que os estabelecimentos de ensino elaborassem e executassem sua proposta pedagógica, desde que respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, observando-se ainda a participação dos profissionais de educação na elaboração do respectivo plano. Assim dispõem os arts. 12 e 14 da Lei supramencionada,

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- (...)

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da 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;

Dessa forma, o PPP constitui importante documento a ser produzido pela instituição de ensino e, nesse caso do campo, tendo em vista que representa ou pelo menos deve representar a realidade da escola, corresponde a uma direção a ser seguida, devendo está vinculada à realidade da comunidade em que está inserida, com diretrizes e compromissos de todos os profissionais envolvidos, demonstrando sua natureza coletiva e democrática.

Com o papel fundamental de contribuir para a formação do estudante e sua emancipação, a Escola do Campo tem em sua natureza orgânica o fundamento para proporcionar aos sujeitos que sejam capazes de desenvolver a criticidade sobre a realidade social, fortalecendo suas lutas, a capacidade de decisão pautada na coletividade para, nessa perspectiva, superarem as injustiças sociais. Segundo Ferreira (2015, p. 102),

A Escola do Campo tem o papel elementar de contribuir com a materialidade de processos formativos em que os conhecimentos objetivem a formação e emancipação dos sujeitos do campo, e estes possam, a partir de tais processos, fazer leituras críticas da realidade social em que se encontram, fazer escolhas, tomar decisões de âmbito coletivo, bem como fortalecer as lutas e disputas políticas para a melhoria da vida e para a superação de injustiças e desigualdades sociais.

Pautada nesta função social, conciliando o conhecimento produzido ao longo da história, deverá fundar-se na ação cumulativa e conjunta para, numa base científica, formar os sentidos sobre a realidade social de cada um dos estudantes, que num movimento dialético se reconheçam como sujeitos e, portanto, aptos a promoverem uma realidade que é pautada e que se faz pela própria contradição. Para Ferreira (2015, p. 103),

Nesse sentido, a Escola do Campo, tendo como função social garantir o acesso ao conhecimento edificado pela humanidade ao longo da história e, também, de produzir conhecimento crítico sobre a realidade social que movimenta o mundo, deve ancorar-se na ciência e, concomitantemente, na formação de sentido.

E nessa perspectiva, estando a escola municipal num contexto de uma comunidade assentada que se encontra nas proximidades de uma mineradora, representante do agronegócio, a instituição do campo, como elemento integrante de um projeto de classe, deve contribuir para o fortalecimento da classe trabalhadora e de resistência ao capital hegemônico. De acordo com Molina & Sá (2012, p.326),

Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios.

Portanto, como dito anteriormente pressupõe-se que alterações pedagógicas ocorreram na Escola Municipal Assentamento Nova Esperança após a instalação da mineradora Yamana Gold e é importante compreender como tais transformações subsidiaram ou foram relacionadas com os princípios norteadores da Educação do Campo.

Sob o prisma do MHD e com os resultados da pesquisa se possibilita a formação docente para num movimento dialético destruir a pseudoconcreticidade e contribuir para uma educação emancipadora, alicerçada numa matriz formativa, de modo que no fortalecimento da agricultura familiar haja espaço de resistência ao agronegócio.

Como dito, próximo à região do Assentamento Nova Esperança localizado no Município de Cansanção – BA, houve a instalação da Yamana Gold como forte elemento de industrialização com a extração de ouro e situada no Município de Santaluz – BA em área privada e adquirida da Cosibra – Companhia de Sisal do Brasil. No mesmo sentido, a Professora Margarida confirma a instalação da mineradora e o momento inicial dos impactos provocados.

Na verdade, a instalação da mineradora não foi especificamente no assentamento Nova Esperança, ela foi instalada na divisa entre Santaluz e Cansanção, há aproximadamente 500 metros do assentamento, os impactos provocados pela mineradora no assentamento se iniciaram desde da sua instalação. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

Com o início das atividades de exploração, estabeleceu-se uma série de problemas e impactos causados em razão das atividades da mineradora junto ao Rio Itapicuru, bem como às famílias e estudantes do assentamento que sobrevivem às margens desse rio. A professora Bruna confirma,

Passou o tempo e o assentamento cresceu e se estruturou, mas não imaginava que a chegada de uma mineradora iria travar novamente uma luta para garantir e defender o nosso espaço, o direito de sobrevivência. No início as promessas eram de emprego e renda para o assentamento, mas a realidade que o tempo mostrou foi outra completamente diferente. Foi uma empresa lutando pelo valor do ouro, e uma comunidade lutando pela sobrevivência, foi uma luta árdua de manifestações e desafios pois a

mineradora estava acabando com a esperança e saúde da comunidade. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

Os relatos das docentes quanto aos impactos na saúde da população do assentamento e as estratégias alienatórias do capital eram visíveis, bastando para isso verificar o relato da Professora. A título de esclarecimento e de constatação, alguns dos principais impactos oriundos da mineração podem ser: conflitos com as comunidades, a alteração da paisagem local, as emissões de gases na atmosfera, as poluições dos rios e lençóis. Assim consta no Dicionário Crítico da Mineração, (GOMIDE et al., 2018, p. 132),

Entre os principais impactos da mineração destacam-se: alteração da paisagem, as emissões atmosféricas, a poluição de recursos hídricos, os conflitos e distúrbios com comunidades e a precarização do trabalho. A mineração altera a paisagem, mudando a percepção e o valor social, a geomorfologia, o microclima, a fauna, a flora e a dinâmica hidrológica.

A partir da análise das cartas pedagógicas, há evidências de alguns impactos ambientais causados pela exploração do minério, sejam eles: a poluição atmosférica com a poeira oriunda das detonações e o odor proveniente da própria exploração do ouro. A Professora Bruna relata,

As principais causas foram a *poeira das detonações* que ia diretamente para a nossa comunidade. A nossa comunidade era coberta por uma nuvem escura de poeira com um forte *odor de pólvora*, ou seja, de explosivos usados nas cavas. Diante dessa situação, a comunidade começou a se manifestar diante de tanto descaso com as pessoas moradoras daquela comunidade. (Resposta à Carta II, maio de 2021)

No mesmo sentido, a Professora Maria também relata os efeitos das detonações na comunidade assentada, embora os mencionados impactos não constassem dos documentos legais (RIMA – Relatório de Impacto Ambiental) que serviriam de base para o licenciamento ambiental do empreendimento abordado no presente estudo.

Em 2011 uma realidade que nos custou acreditar. A Empresa viria e aí foi quando começou a contradição com a realidade e a gente não queria aceitar. Foi passando o tempo e a Empresa com nome de Yamana Gold, vinha explorando o ouro e por ser bem próximo da nossa comunidade, começou a nos prejudicar com poeiras e odor. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

No que tange aos efeitos sociais da mineração na comunidade assentada e também na escolar é possível trazer à baila a mercantilização e fragilização das relações sociais, alteração nas formas de sustento da comunidade, transformação na cultura local, tudo isso agravado pela mudança para a nova Agrovila em 2019, e perceptível nos escritos apresentados pelas participantes da pesquisa. A professora Bruna confirma a nova realidade cultural após a instalação da mineradora,

Como referência para descansar e se reunir com as pessoas para jogar conversa fora, antes tínhamos a casa grande que era um ponto turístico da antiga agrovila, nesse local eram realizadas as reuniões da associação, e aos finais de semana, as pessoas costumavam se reunir para se encontrar e jogar conversa fora. Na nova agrovila foi reconstruída um espaço parecido, porém pela localização acredito, só é utilizada apenas para reuniões. A cultura das pessoas se reunirem aos domingos se perdeu. (Resposta à Carta II, maio de 2021)

No mesmo sentido e confirmando o conjunto de alterações no cotidiano do assentamento, a Professora Margarida manifesta a mudança na rotina da comunidade e a alteração nos momentos de lazer.

Mudou bastante a rotina das pessoas, todos tiveram que se adaptar ao novo, de início foi bastante complicado, antes todos se divertiam tomando banho de rio, pois o rio Itapicuru ficava as margens do assentamento, hoje o rio continua sendo referência da nova agrovila, no entanto com uma distância maior de que antes.

A luta pela sobrevivência e a defesa da comunidade assentada ecoam nos relatos docentes e os conflitos sociais decorrentes da diminuição da qualidade de vida também são efeitos concretos em razão dos impactos da exploração de minério. Nesse sentido, faz registro o sobredito Dicionário da Mineração (GOMIDE et al., 2018, p. 133),

Os conflitos e distúrbios sociais são gerados tanto com e sobre comunidades locais, como com os próprios trabalhadores, em decorrência de deslocamentos compulsórios nos locais das instalações; perda de qualidade de vida das pessoas tanto em áreas rurais como urbanas; alteração das condições sociais pretéritas; condições de trabalho precário, degradante e com altos índices de acidentes e mortes.

Os problemas agravaram-se tendo em vista os impactos com as detonações, ocasionando uma visível dificuldade do assentamento no enfrentamento das

questões educacionais e sociais; houve a reconfiguração da cultura escolar local, a minimização da relação dos estudantes com seu espaço e o agravamento das demandas da comunidade assentada. De acordo com o que foi noticiado pela imprensa (DEIVISSON, 2013), as pessoas assentadas passaram a enfrentar problemas de todas as ordens.

Os assentados reivindicam a remoção das famílias para outro local, por estarem sofrendo com problemas de saúde, causados pela poluição da água, odor do cianeto, poeira, barulho e tremores de terra, provocados pelas detonações ocorridas na mina, além de serem prejudicados pelos danos causados ao Rio Itapicuru. (<http://noticiasdesantaluz.com.br/moradores-do-assentamento-nova-esperanca-bloqueiam-acesso-ao-projeto-c1-da-yamana-gold/>)

O capital vencia. A contradição oriunda das promessas de geração de emprego e renda com sustentabilidade e os impactos ambientais e sociais causados, evidenciavam a fragilidade da comunidade assentada e o poder econômico e financeiro determinava que o assentamento deveria ser afastado. Diante do conflito instaurado e a partir de um compromisso socioambiental estabelecido em 2014, houve a construção de uma nova Vila (Agrovila), inclusive como a mudança da sede da unidade escolar e toda a estrutura, afastando os assentados da poeira e barulhos decorrentes das atividades da mina.

A iniciativa é parte de um compromisso socioambiental firmado em 2014 pela companhia e mediado pelo Incra para realocar as então 82 famílias. O objetivo era melhorar a condição de vida dos moradores, afastando-os de poeira e barulhos decorrentes das atividades da mina. A nova vila foi construída no terreno do assentamento já existente (aproximadamente 13 mil hectares), tendo apenas se deslocado para uma área escolhida pelos moradores e que já tinha uma ligação com a comunidade, em função de que foi o ponto onde iniciou o assentamento. <https://www.portaldenoticias.net/cansancao-nova-vila-no-assentamento-nova-esperanca-sera-inaugurada/>

A Professora Bruna relata a experiência de luta pelo assentamento, os desafios em razão dos problemas de saúde, as incertezas em relação ao futuro e como foi obrigada a aceitar a nova vila, tudo em razão dos impactos da mineração. Revela ainda a dificuldade da empresa mineradora em honrar e cumprir os compromissos assumidos, apontando para incertezas em relação ao futuro.

Foi uma empresa lutando pelo valor do ouro, e uma comunidade lutando pela sobrevivência, foi uma luta árdua de manifestações e desafios pois a

mineradora estava acabando com a esperança e saúde da comunidade até que nos vimos obrigado aceitar uma relocação do assentamento para outro local. Mesmo depois de 2 anos de relocação ainda temos alguns laços de pendências com a mineradora e uma incerteza se será que realmente esse pesadelo acabou. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

Nos últimos anos pautou-se nos diversos espaços mundiais a necessidade de debate sobre o meio ambiente, sua proteção e conservação, assim como, as reduções de emissões de gases capazes de contribuir para o aquecimento global. Trata-se na verdade de uma grande crise planetária que coloca em risco a existência de inúmeros ecossistemas, a extinção da vida de inúmeras espécies e, inclusive a humana. Nesse ínterim, as causas destas destruições ambientais encontram suas origens no próprio sistema econômico capitalista. Para Foster (2011, p. 87),

Não é segredo que estamos enfrentando uma emergência ambiental planetária, que coloca em perigo muitas espécies do planeta, incluindo nossa própria, e que a catástrofe em curso tem suas raízes no sistema econômico capitalista.

Uma das contribuições de Marx nesse sentido foi com a teoria da fenda metabólica. De forma bem sintética, significa na crescente exaustão do solo em razão da retirada de seus nutrientes como potássio, nitrogênio e o transporte de todos eles para regiões distintas ocasionando a poluição noutros espaços. Fato é que a presente teoria explica a constante busca de ampliação de territórios por parte do agronegócio em geral, tendo em vista a relação metabólica existente entre a natureza e os seres humanos. Nesse aspecto Foster (2011, p. 90), relata,

A contribuição à ecologia mais apontada de Marx, entretanto, encontra-se em sua teoria de fenda metabólica. Construindo a partir do trabalho do grande químico alemão Justus Von Liebig, Marx argumentou que ao transportar alimentos e fibras por centenas e milhares de quilômetros até os novos centros urbanos de produção industrial, onde as populações iam aumentando de maneira concentrada, o capital acabou por roubar do solo seus nutrientes, como nitrogênio, fósforo e potássio, que ao invés de serem retornados para a terra, criavam poluição nas cidades.

No caso do assentamento, está posto que a extração do ouro evidencia a teoria da fenda metabólica no âmbito do território, seja pelo transporte de minérios por longas vias e depósitos em determinados locais, ou ainda, pelos efeitos oriundos

da mineração, comprometendo a qualidade de vida da comunidade assentada e do ambiente cuja mina está inserida.

E reconhecendo o papel dos processos educativos, é nesse cenário que se faz discutir sobre a disputa com o agronegócio, tendo em vista que no território brasileiro este comanda e de forma hegemônica determina as novas formas de produção do capital, baseada na exploração da terra e na subjugação da sua função social, sem perder de vista a determinação de novas forças produtivas que excluem os pequenos agricultores que sobrevivem da produção do campo. Para Ademar Bogo e Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo (2019, p. 105)

A pequena agricultura, apesar de suas grandes virtudes, para os capitalistas presentes no campo brasileiro ou fora dele, sempre cumpriu um papel marginal, isto porque, embora tendo as condições de produzir todos os tipos de alimentos o Brasil sempre importou trigo, milho, algodão, mostrando que o cumprimento da função social da terra nunca foi levado totalmente a sério pelos governos, desde a fundação da república. Para além disso, embora o modo de produção capitalista seja composto por um sistema complexo de relações, a exploração da terra e da natureza sempre esteve embalada pelos interesses mercantis, nesse caso, absorvendo todas as formas de produção.

As formas de produção capitalistas, comandadas nas últimas décadas pelo agronegócio, tornaram-se hegemônicas. Elas determinam os rumos do desenvolvimento das forças produtivas cada vez menos acessíveis e inviáveis para os pequenos agricultores.

E nesse sentido, amplia a degradação ambiental dominando territórios antes destinados às comunidades indígenas, quilombolas, reduzindo os espaços destinados à agricultura familiar, sem perder de vista que a ampliação destas fronteiras destinada à exploração vem acompanhada de contaminação por agrotóxicos dos rios, solo e das florestas em geral. Quanto aos caminhos contemporâneos para o agronegócio, salienta Bava (2014, p. 3),

O agronegócio quer continuar abrindo novas fronteiras para o gado e plantações, degradando o meio ambiente, destruindo as florestas, contaminando as águas com agrotóxico, expulsando a agricultura familiar. As mineradoras querem entrar nas reservas indígenas e explorar de maneira predatória os recursos minerais do país. [...] E os empresários exportadores, principalmente de commodities, querem ferrovias, portos, energia, melhores condições que alavanquem seus negócios, tudo isso financiado pelo dinheiro público. [...].

O modelo de produção agrícola que contrapõe ao agronegócio perpassa pela agricultura familiar. Nesse aspecto, a proposta do “fazer” agroecológico⁵, como subsídio a este contraponto, tem sua origem nas forças populares do campo mencionadas por Ademar Bogo e Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo (2019, p. 105), salientando as dificuldades em estabelecer modos de produção que não estejam vinculados às tendências capitalistas, demonstrando que os desafios dos movimentos sociais (Movimento Sem-Terra e camponeses) deveriam ser o de provocar uma inversão na relação política e econômica, de modo que aquela, a esta comande.

De outro lado, a agroecologia proposta pelas forças populares do campo, com suas formas de produção diferenciadas, não consegue se vincular às tendências não capitalistas que possam servir como fortalecimento do modo de produção oposto ao capitalismo. É um esforço venerável, mas sem força para impedir o avanço do modelo econômico dominante. Por esta demonstração, os desafios do MST e dos movimentos camponeses deveriam voltar-se para inverter o princípio estabelecido pelo capital, de que “o econômico comanda o processo político”, para fazer com que a “política comande a economia”.

Nesse ínterim, é importante mencionar o papel e a relação do campesinato com a agricultura familiar. Correspondendo em sentido amplo a uma estrutura social de produção e numa relação de existência a partir das próprias necessidades dos núcleos familiares, o campesinato configura um modo de viver e de uma própria cultura. Assim salienta Wanderley (2014, p.S026),

Numa perspectiva geral, o campesinato corresponde a uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura.

Embora exista uma compreensão distinta entre o conceito de campesinato e de agricultura familiar, caracterizada por uma heterogeneidade, o fato é que embora o campo brasileiro seja formado por produtores agrícolas, com identidades próprias, com famílias, grupos que interagem e possuem um modo de viver que estão

⁵ Dicionário da Educação do Campo (CALDART et al., 2012, p. 87) – Ao modelo do agronegócio passa a ser contraponto o modelo agroecológico, pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes.

marcados pelos laços afetivos de família e de vizinhança, aqui são compreendidos de forma equivalente. Para Wanderley (2014, p. S031),

“É a presença dessa característica que nos autoriza a considerá-los camponeses, para além das particularidades de cada situação e da conexão (ou superposição) das múltiplas referências identitárias, assumindo que os conceitos de campesinato e agricultura familiar podem ser compreendidos como equivalentes.

Nesse sentido, a mineradora enquanto projeto econômico e com a utilização de recursos financeiros de grande vulto, com o fim de exploração do ouro próximo ao Assentamento Nova Esperança, ocasiona impactos indesejáveis e confronto entre os diversos interesses, parametrizados em desiguais relações de poder, de modo “que estes conflitos não são consequências espontâneas dos processos de exploração dos recursos naturais, mas produzidos a partir das diferentes formas de apropriação do meio que são mediadas pelas relações desiguais de poder” (SOUZA & MILANEZ, 2015, p. 6816).

Portanto, o campesinato é uma forma de viver a partir da preservação dos recursos ambientais com a utilização de tecnologias diversas, que sejam capazes de eliminar a pobreza no campo e reconhecendo o direito dos sujeitos que nele vivem, entendendo que os movimentos sociais e a academia podem e devem contribuir para que se afirme e corresponda a um modo de viver que representa e constitui resistência ao agronegócio e às suas commodities. Para Wanderley (2014, p. S041),

Cabe aos movimentos sociais demonstrar a sensibilidade e a firmeza para assumir a luta pela preservação de uma outra agricultura, que seja, de fato, econômica, ambiental, e socialmente sustentável. E cabe à academia produzir os conhecimentos necessários, capazes de inspirar novas políticas de inclusão social, que efetivamente considera o campesinato enquanto forma de produção e modo de vida.

Dessa forma, é preciso salientar que a disputa entre mineradora e assentados vem acompanhada de conflitos e apropriação de recursos naturais, sempre representando a submissão e precarização dos grupos mais vulneráveis numa relação com o capital, e da forma como estes aglomerados ocupam os territórios determinando uma nova relação com o espaço ocupado. Nesse sentido Pereira et al. (2020, p. 185),

Cabe reconhecer que projetos industriais desse porte, como a mineração, hidrelétricas e monoculturas, são criadores de conflitos socioambientais, ou ainda, injustiças ambientais, sendo que o conflito é gerado quando a utilização dos recursos é apropriada por um determinado grupo em detrimento dos usos que outros grupos possam fazer de seu território e, com isso, assegurar a reprodução do seu modo de vida, como tem acontecido na região em estudo.

E ao tratar da expansão do agronegócio se faz necessário pontuar a crescente monocultura com as commodities⁶ agrícolas, implementadas no território brasileiro que de alguma forma refletem a ampliação da fronteira agrícola sob um viés de economia de mercado que orienta e define a ação estatal, de modo que se utilizando das políticas públicas ocasionam a redução dos espaços ocupados pela produção de gêneros agrícolas da agricultura camponesa, precarizando a forma de viver e distanciando-se cada vez mais de um proposta de reforma agrária para o Brasil. Para Ferreira (2012, p. 73),

A espacialização da soja por diferentes estados brasileiros revela simultaneamente a expansão da fronteira agrícola e os interesses da economia mundializada. Cabe, portanto, enfatizar o papel das políticas públicas no que tange a essa commodity, pois o acréscimo dessa monocultura inibe a produção de outros gêneros agrícolas oriundos da agricultura camponesa, que vivencia fortes especulações em função dessa fronteira agrícola sob a conivência das políticas públicas.

Portanto, a agroecologia cujo conceito fundante está na transição agroecológica, aqui compreendida como uma etapa gradual e, a longo prazo, que permite novas formas de manejo dos agroecossistemas e com vistas a integração de novas tecnologias em base ecológica para variados estilos de agricultura, constitui interessante modelo capaz de conciliar produção agrícola de base sustentável e de preservação do modo de viver das famílias que integram a agricultura familiar. Para Caporal e Costabeber (2004, p. 12),

Portanto, na Agroecologia, é central o conceito de transição agroecológica, entendida como um processo gradual e multilinear de mudança, que ocorre através do tempo, nas formas de manejo dos agroecossistemas, que, na agricultura, tem como meta a passagem de um modelo agroquímico de produção (que pode ser mais ou menos intensivo no uso de inputs industriais) a estilos de agriculturas que incorporem princípios de tecnologias de base ecológica. Essa ideia de mudança se refere a um

⁶ Dicionário da Educação do Campo (2012, p.136) – As commodities agrícolas “duras” incluem produtos como algodão, trigo, soja, carnes, arroz, milho e outros, produzidos tanto em países periféricos quanto em países centrais de clima temperado, de modo que sua forma de produção e seus preços são afetados por fatores diversos daqueles que afetam os produtos tropicais.

processo de evolução contínua e crescente no tempo, porém sem ter um momento final determinado.

Com sua origem na agricultura e tendo como centro a produção de alimentos com considerável qualidade biológica, a agroecologia representa uma potencialidade num estilo de agricultura e de processos rurais sustentáveis, compreendendo que há uma relação de interdependência entre os sistemas sociais e ecológico que sejam capazes de contribuir para uma preservação ambiental, contrapondo-se, portanto, ao modelo de produção implementado pelo agronegócio. Abordam Caporal e Costabeber (2004, p. 15),

A Agroecologia proporciona as bases científicas e metodológicas para a promoção de estilos de agriculturas sustentáveis, tendo como um de seus eixos centrais a necessidade de produção de alimentos em quantidades adequadas e de elevada qualidade biológica, para toda a sociedade. Apesar de seu vínculo mais estreito com aspectos técnicos agrônômicos (tem sua origem na agricultura, enquanto atividade produtiva), essa ciência se nutre de diversas disciplinas e avança para esferas mais amplas de análise, justamente por possuir uma base epistemológica que reconhece a existência de uma relação estrutural de interdependência entre o sistema social e o sistema ecológico (a cultura dos homens em có-evolução com o meio ambiente).

A Agroecologia apresenta a potencialidade para fazer florescer novos estilos de agricultura e processos de desenvolvimento rural sustentáveis que garantam a máxima preservação ambiental, respeitando princípios éticos de solidariedade sincrônica e diacrônica.

Dessa forma, por todas as razões expostas fica evidente o papel da agroecologia no sentido de contribuir para o desenvolvimento de agriculturas sustentáveis, capazes de subsidiar a agricultura familiar e dar efetivas condições para que o homem permaneça e sobreviva no campo, configurando, portanto, um contraponto ao *modus operandi* do agronegócio. É nesse contexto que a educação do campo e os movimentos sociais têm função fundamental.

Evidenciando a força do capital econômico e sua profunda mercantilização das relações estabelecidas, seja entre pessoas, indivíduos e seus lugares, ou ainda que com empresas, o fato é que o reassentamento não foi satisfatório, agradável e oportuno. A Professora Maria manifesta sua indignação em razão da mudança ocorrida no ano de 2019 e a ausência de pertencimento e identidade ao novo local, visto que não representa espaço de luta e de resistência da comunidade... “Em março 2019 foi a mudança, tivemos que deixar nossa amada comunidade. E

estamos vivendo aqui há dois anos. Não tenho muito o que falar daqui, não gosto deste lugar...” (Resposta à Carta I, maio de 2021).

Dessa forma, ficou evidente a disputa estabelecida entre a Yamana e o Assentamento, expondo toda a comunidade assentada aos diversos riscos e consequências advindas da exploração do minério em local tão próximo. Mas o fato é que novamente o capital financeiro exerceu seu poder político e econômico, promovendo a retirada de dezenas de famílias de seu espaço original de convivência.

E aqui cabe uma reflexão. No momento da instalação da mineradora e considerando a existência de um assentamento tão próximo, não era possível prever no RIMA a existência e o alcance dos impactos oriundos das detonações na comunidade assentada?

Eis o que dispõe a legislação sobre o assunto em comento.

É importante considerar que a atividade da mineradora constitui por si utilizadora dos recursos naturais e potencialmente poluidoras ou capazes de causar degradação ambiental, razão pela qual, faz-se necessário o prévio licenciamento ambiental, nos termos da Lei Complementar (LC) nº 140, de 08 de dezembro de 2011.

Embora não esteja como foco central da pesquisa a questão atinente ao processo para o deferimento da licença ambiental, compreenda-se o Licenciamento como sendo um procedimento administrativo cuja finalidade é licenciar atividades que utilizem recursos ambientais, tendo em vista a natureza de efetiva ou potencialmente poluidoras e que de alguma forma podem ocasionar degradação ambiental, situação esta que naturalmente atravessa a questão da mineradora localizada no Município de Santaluz-BA.

O Ministério Público Federal (MPF)⁷ também salienta e reconhece a atividade minerária como potencialmente capaz de utilizar os recursos naturais e potencialmente poluidora, de modo que, independentemente do porte depende de prévio licenciamento seja para instalação e operação, tudo nos termos da Resolução Conama nº 237/1997. Assim consta no relatório elaborado pelo MPF (2020, p. 54),

⁷ <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr4/dados-da-atuacao/publicacoes/roteiros-da-4a-ccr/ManualMineraoLegaldoOuroNaAmazoniaVF.pdf>

A atividade minerária, como atividade utilizadora de recursos naturais e potencial – e efetivamente – poluidora está naturalmente sujeita a prévio procedimento de licenciamento ambiental, tratando-se da primeira tipologia de empreendimento sujeito a tal procedimento constante do Anexo I da Resolução nº 237/1997. Não há dúvida, portanto, a respeito da necessidade de qualquer empreendimento minerário, de qualquer porte, depender de prévio licenciamento, no bojo do qual sejam emitidas as licenças ambientais pertinentes – prévia, de instalação e de operação, nos termos da Resolução em causa.

Segundo o que consta no Relatório de Impacto sobre o Meio Ambiente (RIMA), as minas estão localizadas no Município de Santaluz, distrito de Maria Preta, região nordeste da Bahia, Brasil, com investimento estimado de R\$ 238,2 milhões, sem impostos, e geração de aproximadamente 3.328 postos de trabalho, desde a construção até a operação do Projeto C1 – Santaluz. O referido relatório, dentre algumas finalidades, possuiu por propósito subsidiar o processo de licenciamento ambiental para extração de ouro no município, sendo parte do processo administrativo nº 2006- 005472/TEC/LL-0057, conforme consta:

Este Relatório de Impacto Ambiental - RIMA tem por objetivo subsidiar o processo de licenciamento ambiental da atividade de extração de ouro no empreendimento, situado no município de Santaluz, denominado Projeto C1 - Santaluz, da Mineração Fazenda Brasileiro S.A., em atendimento ao Art. 2º da Resolução CONAMA (Conselho Nacional do Meio Ambiente) 001/86 e ao Termo de Referência elaborado pelo CRA – Centro de Recursos Ambientais do Estado da Bahia (Processo CRA nº 2006- 005472/TEC/LL-0057).

O RIMA (2009), documento fundamental no processo de autorização para exploração do ouro por parte do empreendimento, segundo o que se infere foi elaborado pela empresa responsável a Yamana Gold que tem atuação em diversos países e foi criada no ano de 2003, no Canadá.

Nos termos da legislação correlata, o objetivo do relatório é identificar, avaliar os impactos ambientais causados pelo empreendimento com vistas à proposição de medidas que sejam capazes de, dentre outras, reduzir os efeitos negativos ou ampliar os positivos diante da exploração. Assim consta no RIMA⁸ (2009, p. 05),

Assim, o Estudo de Impacto Ambiental e o respectivo Relatório de Impacto Ambiental (EIA/RIMA) do Projeto C1 - Santaluz atende às determinações das Resoluções Nº 001/86 e Nº 237/97, do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) e ao Termo de Referência elaborado pelo CRA. O objetivo maior desses estudos é avaliar os impactos ambientais que um empreendimento pode ocasionar e propor medidas não só para reduzir,

⁸ http://www.inema.ba.gov.br/wp-content/files/RIMA_projeto_santa_luz_parte1.pdf

É importante mencionar que os Layouts (4 e 5) que integram o Relatório de Impacto Ambiental, produzido pela Yamana Gold, já indicam e confirmam a existência do assentamento no leito do Rio Itapicuru, em área próxima às cavas, às pilhas existentes e a barragem de rejeitos. É necessário ressaltar que a obtenção do minério ocorre por meio de detonações com o uso de explosivos à base de nitrato de amônia nos chamados corpos de lavra, denominados Corpo C1/Antas I (próximo ao Assentamento), Antas II e Antas III. Tal informação consta do RIMA (2009, p. 31, 32),

O desmonte do minério será realizado predominantemente com o emprego de explosivos obedecendo a um plano de fogo definido onde primeiro é efetuada a perfuração primária da rocha e carregamento com explosivos, à base de nitrato de amônia e ligados por cordel detonante. Após a detonação em bancadas, acontece o carregamento e transporte do minério para a unidade de beneficiamento. (...)

No Gráfico 2¹⁰, em tracejado amarelo consta o limite de influência direta do Projeto destinado à exploração do minério, estando a unidade assentada e naturalmente a escola municipal, inscritas na aludida área.

GRÁFICO 2 – ÁREA DE INFLUÊNCIA DA EXPLORAÇÃO.



Fonte: RIMA, Santaluz, 2009.

¹⁰ Layout que consta na página 49 do Relatório de impacto ambiental. Disponível em: http://www.inema.ba.gov.br/wp-content/files/RIMA_9projeto_santa_luz_parte1.pdf

Como dito, convém salientar que o mesmo relatório fornecido ao Instituto do Meio Ambiente e Recursos Hídricos (INEMA), órgão ambiental vinculado ao Estado da Bahia, aponta o assentamento como área de influência direta dos impactos oriundos da exploração. Contudo, como dito houve a invisibilidade da comunidade diante dos efeitos nocivos da mineração.

Diante das detonações diárias para retirada do minério em área próxima a um assentamento e, em especial à agrovila e à produção agrícola da comunidade assentada, quais os caminhos possíveis em razão da forte intervenção do capital? Os impactos enfrentados pela escola do assentamento foram capazes de promover alguma alteração na organização do trabalho pedagógico e nos seus processos formativos? Que mudanças podem ser feitas na rotina da comunidade escolar e da organização do trabalho pedagógico em função do contexto sociopolítico e econômico do assentamento? Estas são as indagações que darão suporte ao presente estudo.

No que tange à fundamentação teórica da presente pesquisa, será pautada dentre algumas questões sobre o conceito de Educação do Campo, Agroecologia, Organização do Trabalho Pedagógico e ainda sobre a Legislação atinente, por exemplo, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, as Diretrizes operacionais estabelecidas na Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002 e o Decreto 7.352/2010 que trata da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Diante de todo o ocorrido, era necessário estabelecer as seguintes indagações: o que foi feito do trabalho pedagógico da escola a partir da instalação da mineradora nas proximidades da comunidade assentada? Em que medida os impactos ambientais e sociais das atividades de exploração de minério, na comunidade assentada, podem subsidiar aspectos da organização do trabalho pedagógico no âmbito da sala de aula e do Projeto Político da Escola do Campo?

Isto porque, trata-se de uma escola que integra uma comunidade assentada que teve drasticamente alterada a realidade da população do assentamento, o modo de viver, compreender e intervir, isso decorrente da exploração do ouro pela Yamana Gold e, por conseguinte, a partir da apropriação de uma nova Vila, com obra concluída em 2019.

Entendendo, pois, que os assentamentos¹¹ de Reforma Agrária surgiram justamente em decorrência da falta de terra, emprego e renda para inúmeros sujeitos que estão à margem da sociedade, almejando uma vida digna e sustentável através da agricultura familiar de subsistência, o papel da escola passa a ser fundamental na construção de alternativas, resistências ou mecanismos de manutenção das famílias no campo.

Um último aspecto que foi decisivo na presente pesquisa é que essa temática central, além de profundamente contemporânea, relacionando temas como desenvolvimento, sustentabilidade, educação do campo, agroecologia e organização do trabalho pedagógico, pode contribuir, ser utilizada ou permitir um conjunto de diálogos com outras pesquisas desenvolvidas e que estão marcadas pela disputa entre o capital e as comunidades do campo, colaborando em processos pedagógicos das escolas localizadas em comunidades assentadas.

Dos enfoques nas pesquisas sociais, é preciso de forma sucinta justificar o porquê da não utilização do positivismo ou de outros paradigmas no presente estudo.

Para a corrente positivista, idealização de Augusto Comte, não havia uma preocupação em compreender as causas dos fenômenos, priorizava-se por sua vez, os dados desprovidos de subjetividades, sem a necessidade de intervenção e solução dos problemas postos. Triviños (1987, p. 36) apresenta um conjunto de características inerentes ao positivismo,

- b) O positivismo não aceita outra realidade que não sejam os fatos, fatos que possam ser observados. (...)
- c) Mas ao positivismo não interessavam as causas dos fenômenos, porque isso não era positivo, não era tarefa da ciência. (...)
- d) Este conhecimento objetivo do dado, alheio a qualquer traço de subjetividade, eliminou qualquer perspectiva de colocar a busca científica ao serviço das necessidades humanas para resolver problemas práticos.

Posto isso, adotar o positivismo com paradigma epistemológico na presente pesquisa é negar a própria natureza do estudo que encontra sua referência central

¹¹ A instrução normativa INCRA, nº 15, de 30 de março de 2004 (p. 148), define o projeto de assentamento como [...] um conjunto de ações planejadas e desenvolvidas em área destinada à Reforma Agrária, de natureza interdisciplinar e multissetorial, integradas ao desenvolvimento territorial e regional, definidas com base em diagnósticos precisos acerca do público beneficiário e das áreas a serem trabalhadas, orientadas para a utilização racional dos espaços físicos dos recursos naturais existentes, objetivando a implantação dos sistemas de vivência e produção sustentáveis, na perspectiva do cumprimento da função social da terra e da promoção econômica, social e cultural do trabalhador rural e seus familiares.

na natureza de participação, ação e de disputa entre classes. O que se pretende na formação das docentes e o produto que se espera não guardam semelhança e convergência com as características definidoras do movimento positivista.

Dessa forma, tendo em vista o que se propõe e a metodologia adotada, considerando ainda os instrumentos metodológicos a serem utilizados, os fatos ganham relevância considerável no estudo, razão pela qual não se adotou o positivismo, mas desde já se reconhece a sua importância para as pesquisas em geral.

Feitas tais considerações em relação ao positivismo, passa-se a apresentar os motivos pelos quais não se adotou a fenomenologia como enfoque no presente estudo. Definida com uma ideia centrada na intencionalidade busca compreender o indivíduo em essência e existência. Para Triviños (1987, p. 42) trata-se de um movimento epistemológico

na qual o fenômeno se apresente puro, livre dos elementos pessoais e culturais, chegando-se a um nível de fenômeno que denomina das essências. Desta maneira, a fenomenologia apresenta-se como um “método” e como um “modo de ver” o dado.

E essa intencionalidade inerente à consciência encontra-se relacionada a um objeto, que ao descrever o fenômeno ignora os componentes históricos, culturais e prioriza a descrição fenomenológica e a essência em seu verdadeiro significado.

Dessa forma, baseado no que se propõe o estudo em tela não há como renunciar aos componentes históricos, sociais e culturais que de alguma forma possibilitam a descrição, a análise e interpretação dos fatos a serem estudados. Ignorar a existência dos espaços de disputa, da exploração do capital que reprime e assola a comunidade assentada, dos elementos que compõem a resistência daqueles que vivem e sobrevivem do e no campo, traria um vazio ao próprio sentido de existência da pesquisa.

Posto isso, a escolha do materialismo histórico para a presente pesquisa não significa dizer que tanto o positivismo quanto a fenomenologia constituem enfoques ultrapassados, inservíveis ou incapazes de produzirem estudos válidos e científicos. É preciso fazer uma escolha que guarde coerência com a natureza da pesquisa, com os instrumentos metodológicos a serem empregados, aliando-se à proposta de formação, intervenção, fundamentada também na justificativa proposta para o

presente estudo, e nesse aspecto, o materialismo histórico se apresenta como aquele mais coerente e apto a possibilitar tal abordagem.

Portanto, a partir do questionário e das análises realizadas nas cartas pedagógicas, houve a necessidade de contribuir para a formação e atuação docente no universo digital, e de igual forma, a contribuição teórica para discussão dentro e fora do ambiente escolar, decidiu-se para a intervenção da pesquisa com a realização do curso de extensão.

Fato notório foi a existência da Pandemia (COVID 2019)¹² chegada ao Brasil no ano de 2020 que, como o próprio conceito sugere, espalhou-se por todo o globo. Com as medidas de distanciamento e isolamento social, houve mudança significativa na coleta de dados e na construção da metodologia da pesquisa.

É preciso ressaltar que no ano de 2021 as atividades relacionadas à Educação Básica ocorreram em sua grande maioria na forma virtual, ocorrendo a produção de aulas via plataformas digitais, como, por exemplo, Google Meet, Whatsapp.

Nesse sentido, houve a necessidade de aperfeiçoamento de muitos docentes para o uso dessas tecnologias, ocasionando uma sobrecarga emocional e de trabalho sobre os profissionais da educação o que, naturalmente, exigiu um redimensionamento das próprias cartas pedagógicas.

É oportuno mencionar que a Pandemia da COVID 19 também influenciou decisivamente na estruturação do curso de extensão (intervenção), tendo em vista que com a ocorrência das aulas na Escola Municipal por meio de plataformas digitais, pôde-se ainda subsidiar novas estratégias didático-metodológicas para as participantes da pesquisa.

É importante salientar que, diante das medidas de distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais, outras fontes de pesquisa passaram a fazer parte do presente estudo de modo que pudessem subsidiar e contribuir para a solidez das análises a serem realizadas. Nesse sentido, considerando que o trabalho pedagógico da unidade escolar é fortemente influenciado pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola, pelas legislações correlatas do Município, optou-se pelo

¹² O Brasil, infelizmente, alcançou 603.282 mortos por covid-19. Em 2021, 408.333 cidadãos brasileiros perderam suas vidas, o que colocou nosso país no triste primeiro lugar do mundo em óbitos em 2021. Trecho retirado do Relatório final aprovado na Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI da Pandemia. Acesso em 1º de novembro de 2021. Atualizado em 18/10/2021 e disponível em: https://s3.documentcloud.org/documents/21092288/relatorio_final.pdf

estudo das respectivas fontes do direito com o propósito de verificação da presença da educação do campo e os processos educativos a ela relacionados.

Considerando a abordagem metodológica da presente pesquisa, sua natureza qualitativa e os instrumentos utilizados, buscou – se identificar os impactos ambientais e sociais oriundos da instalação da mineradora Yamana Gold, bem como a relação destes com o trabalho pedagógico da escola.

Por fim, houve o propósito também de levantar as alterações pedagógicas ocorridas no trabalho pedagógico da escola, no âmbito dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, da gestão e na proposição/condução dos pares dialéticos correspondentes aos processos formativos; caracterizar alguns elementos do trabalho pedagógico e suas perspectivas filosóficas, políticas e educacionais na Escola municipal assentamento Nova Esperança; produzir, junto às (aos) educadoras/es que atuam na escola, uma sugestão de proposta teórico-metodológica, a partir das matrizes formativas da Educação do Campo e a sistematização de atividades pedagógicas durante o ano letivo de 2022, sob forma de um e-book, tendo em vista uma construção coletiva envolvendo todos os segmentos que participem do referido curso de extensão, tendo por base a destruição da pseudoconcreticidade.

CAPÍTULO II - PARTICIPAR E AGIR PARA DESTRUIR A PSEUDOCONCRETICIDADE

No início, as promessas eram de emprego e renda para o assentamento, mas a realidade que o tempo mostrou foi outra completamente diferente. Foi uma empresa lutando pelo valor do ouro, e uma comunidade lutando pela sobrevivência; foi uma luta árdua de manifestações e desafios pois a mineradora estava acabando com a esperança e a saúde da comunidade até que nos vimos obrigados a aceitar uma relocação do assentamento para outro local.

(Professora Bruna)

É nesse contexto que os discursos que prometem a geração de emprego e renda não exteriorizam a essência e o propósito de uma empresa exploradora de minério. Há uma aparência, uma regularidade, um imediatismo acompanhado de um conjunto de soluções para os problemas que assolam uma comunidade sedenta de postos de trabalho.

Todavia, os efeitos ambientais e sociais que acompanham a exploração do ouro apontam para um conflito cujo centro da disputa está a sobrevivência de uma comunidade e de lutas sociais. É neste ínterim, que é preciso destruir a pseudoconcreticidade e de logo contribuir para uma nova realidade, uma outra visão de mundo, novos valores e estruturas sociais vigentes tensionadas, que pelas suas próprias contradições, possibilitem uma práxis.

Tendo em vista a força predatória do capital, buscou-se estudar e compreender a realidade local a partir de algumas das categorias construídas por Marx, quais sejam: a historicidade, a consciência, as contradições e a práxis, para perseguir a intencionalidade da pesquisa numa perspectiva entre escola e a realidade do assentamento, tendo como ponto central a organização do trabalho pedagógico.

É oportuno mencionar que há um sentido de que o trabalho pedagógico possa, dentro da e na realidade docente e, por conseguinte nos educandos, contribuir para o extrair e articular leituras da realidade também a partir dos conhecimentos científicos, de modo que possam cada vez mais se apropriarem das intervenções sempre num movimento teoria e prática - práxis. Para Molina e Sá (2012, p. 241),

O trabalho pedagógico centra-se no princípio da práxis, como modo de conhecimento que articula em um mesmo movimento teoria e prática; conhecimento e realidade. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido nessas experiências citadas mostrou-se intencionalizado na perspectiva de que os educandos desenvolvam a capacidade de articular a leitura de suas realidades, valendo-se do conhecimento científico, aprofundando este a partir de releituras e análises que vão se complexificando à medida que estes educando vão avançando em seus processos de escolarização, no decorrer da alternância dos tempos e espaços educativos, qualificando assim as intervenções em suas comunidades.

Dessa forma, há uma preocupação com as diversas dimensões dos fenômenos sociais, dentre eles o histórico, e o pressuposto de que os fatos serão interpretados à luz da relação existente entre as superestruturas e os modos de produção que permeiam a própria formação social e o conflito estabelecido. Nesse sentido, salienta Gil (2002, p. 22),

Quando, pois, um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais. A partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.) é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados.

Sendo assim, é necessário examinar a relação entre os projetos formativos da escola e a realidade social do assentamento, quiçá para a contribuição de uma outra forma de pensar (empírico-abstrato-concreto), de modo que a partir do PPP, os educadores compreendam seu real papel numa escola do campo inserida num assentamento agrário.

Constitui-se necessário verificar sobre as intencionalidades que devem compor a formação de educadores. E nesse aspecto, embora exista quem entenda como uma espécie de autoritarismo, tal característica não há de configurar. Destituir o educador dessa intencionalidade no ambiente formador da educação é permitir que outros agentes ocupem tais espaços, buscando de alguma maneira formar cidadãos dentro de uma perspectiva marcada pelo consumo e pela passividade diante de algumas questões relacionadas à coletividade. Para Caldart et al. (2012, p. 128),

Há quem considere isto autoritário: como podemos querer pensar a priori o que vai acontecer como o outro em sua formação? Mas o ato educativo é possível sem alguma projeção de perfil e a diretividade que lhe corresponde? Entendemos que não. A direção pode não ser consciente, pode não ser explicitada; pode não ser emancipatória, pode não ser

autoritária; não é absoluta, é histórica. Mas defender que educadores não sejam diretivos significa pedir que alguns abram mão de educar para que outros assumam a tarefa. Em nosso tempo, isso quer dizer para que outros “entes” do ambiente social hegemônico pelo capital se encarreguem disso (indústria cultural, por exemplo), buscando formar pessoas subservientes à sua lógica: ativas no consumo e passivas diante das principais questões da vida em sociedade e no planeta.

Portanto, como aponta ainda Caldart et al. (2012, p. 128), a intencionalidade se apresenta na perspectiva de formação de um sujeito criador de uma nova realidade, destruindo a pseudoconcreticidade, ciente das tensões e contradições existentes, formando-se nelas e a partir delas, de modo que considerando a existência de outros valores e numa inconformação possam promover as transformações necessárias.

Queremos formar sujeitos criadores do novo, construtores do futuro, mas fazemos isso pela interiorização da cultura, dos valores, da história já construída, “conformando” as novas gerações aos parâmetros sociais e humanos (contraditórios) já existentes. Ou seja, o ser humano produtor de novo se forma na própria tensão entre conformação e inconformação social; entre estabilidade e instabilidade; entre inserir-se no mundo que aí está e participar de sua transformação.

Outro conceito que contribui para orientar a formação de docente é aquele apresentado por Ferreira (2015, p. 65) em que aponta para um processo contínuo da aprendizagem na própria essência do ensino, que implique ao mesmo tempo a compreensão sobre um determinado conhecimento, conciliando-o a uma prática social entre os professores e que manifeste um contributo para o fortalecimento da profissão de educador.

Por formação de professores, entendemos o processo inicial e continuado de aprendizagem sobre o ato de ensinar, o qual envolve, ao mesmo tempo, apreensão de um conhecimento especializado, experiência da prática social entre os pares, relação com o objeto de trabalho (o educando) e exercício da práxis criadora, a fim de consolidar processos da profissionalidade que contribuam para o fortalecimento do significado político e epistemológico desse ofício.

E diante dessa necessidade de tensionar a realidade, provocando os embates necessários entre o conformismo e o inconformismo, por meio de um movimento teórico-prático e de uma formação intencional, será possível quebrar a

pseudoconcreticidade a ponto de que novos elementos de consciência, históricos e contraditórios possam orientar os novos caminhos.

Para Saviani (1986, p. 11), há uma necessidade de o educador transpor daquilo que é comum (realidade) para a consciência filosófica na forma que compreende e realiza a organização do trabalho pedagógico, apresentando o método materialista histórico-dialético como referência relevante para a prática e produção de uma realidade que supere o pensar em abstrato, partindo do empírico e ao ponto de tornar-se concreto e com isso a superação da etapa de senso comum para uma consciência, com uma realidade concreta e compreendida.

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Por isso, é necessário ponderar e compreender que as categorias abordadas no materialismo não estão esvaziadas, desconexas da realidade. Pelo contrário, estão vinculadas a um contexto histórico, político, econômico e social de modo que este se faz e refaz a partir de contradições e que está marcado por um profundo movimento de exploração e de produção de saberes oriundos de alguma forma por uma intencionalidade.

E neste propósito de destruir a pseudoconcreticidade, não há outro caminho coerente senão de que a abordagem do presente estudo tenha a sua natureza em pesquisa qualitativa. Não sendo tarefa fácil definir tal essência, Triviños (1987, p. 120) aborda pelo menos duas dificuldades: 1 - Quanto à abrangência do conceito, seus limites de investigação; 2 - E a própria inexistência de uma concepção precisa.

De toda forma, pela própria natureza do estudo não há de se conceber que o mesmo tenha natureza quantitativa. Isto porque, como se verifica ao longo desta carta escrita, há elementos, variáveis, fatores, fatos e narrativas que seriam impossíveis de serem quantificadas. Dessa forma, pela exclusão nega-se qualquer

possibilidade de vinculação a um estudo de natureza meramente objetivo, embora se reconheça a importância de cada um deles.

Feitas tais considerações, e como dito anteriormente a existência de informações sobre a comunidade assentada e os conflitos existentes em razão da instalação da mineradora em localidade próxima ao assentamento, bem como a busca pela alteração no trabalho pedagógico da escola apontam para um caminho outro, marcado essencialmente por aspectos que não podem ser de alguma forma quantificados.

Por outro lado, isso não significa a impossibilidade, inutilização ou o abandono dos fundamentos teóricos que subsidiaram as pesquisas, sobretudo positivistas. Pelo contrário, reconhece-se a importância dos estudos de natureza quantitativa, todavia, em razão das especificidades desta pesquisa e como de tantas outras nas Ciências Sociais, a utilização de aspectos qualitativos sobrepondo-se aos quantitativos neste estudo merecem maior relevância, embora possa em algum momento apoiar-se na estatística para fundamentá-lo.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa com fundamento no MHD traz algumas características próprias, seja pela relevância do ambiente na formação do sujeito e de seus diversos problemas, seja pela busca não somente do fenômeno em si, mas também as suas causas, seus efeitos e relações possíveis. Aponta Triviños (1987, p. 129 - 130) quanto às características aqui mencionadas,

Ambos os tipos de pesquisa, a com base fenomenológica e a com fundamentos materialistas e dialéticos, ressaltam a importância do ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito. (...) a segunda pensa o meio como uma realidade muito mais ampla e complexa, distinguindo nela uma base, ou infraestrutura ou superestrutura. Ambas as realidades, dialeticamente, relacionam-se e influenciam-se transformando-se mutuamente na evolução do tempo. (...) A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana.

Portanto, em razão das características da pesquisa e os fins que ela almeja, verifica-se que a abordagem qualitativa com fundamentos numa perspectiva histórica e dialética constitui o melhor caminho a ser trilhado no presente estudo. E feitas tais considerações, passa-se a expor a natureza dupla de dentro do aspecto

qualitativo, que é de ter seus pesquisados como participantes e atores da própria transformação, situação que configura e evidencia uma pesquisa participante/ação.

É necessário ponderar a existência de uma preocupação metodológica no que tange à definição da pesquisa, sua relação com o objetivo a que ela se propõe, o contexto do lócus, a proposta de intervenção e o produto. Nesse sentido, vislumbra-se expor os riscos e estabelecer condições possíveis para a concretização do trabalho. No mesmo aspecto aponta Thiollent (2011, p. 33),

A preocupação metodológica dos pesquisadores permite apontar esses riscos e criar condições satisfatórias para uma combinação de técnicas apropriadas aos objetivos da pesquisa. Mesmo quando as distorções introduzidas pelo uso das técnicas não podem ser corrigidas, a simples evidência metodológica da sua existência já constitui um aspecto altamente positivo, podendo inclusive ser aproveitado na avaliação qualitativa do grau de objetividade alcançado.

Antes de adentrar especificamente quanto à pesquisa de natureza participante/ação é necessário estabelecer uma relação entre cada uma delas, apontando suas principais diferenças. Para Thiollent (2011, p. 14) a pesquisa-ação se constituiu com uma modalidade em que, com a natureza empírica, os participantes se envolvem de tal forma que visando uma solução do problema as pesquisadoras atuam de forma participativa.

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo operativo ou participativo.

Já a pesquisa participante, segundo Fals Borda (1983, p. 43), corresponde a uma metodologia mais voltada para as demandas das populações mais vulneráveis, a partir das necessidades, forças e saberes com vistas ao seu desenvolvimento.

... que responde especialmente às necessidades de populações que compreendem operários, camponeses, agricultores e índios - as classes mais carentes nas estruturas sociais contemporâneas - levando em conta suas aspirações e potencialidades de conhecer e agir. É a metodologia que procura incentivar o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior.

No caso em tela, propõe – se a utilização de uma pesquisa que tenha ao mesmo tempo a natureza de participante e ação, tendo em vista que se busca resultado socialmente relevante, configura-se pelo envolvimento do pesquisador e participantes que se comunicam horizontalmente, se identificam e estão ambos marcados pela subjetividade e pelo desenvolvimento autônomo.

Vislumbra-se com a presente pesquisa – participante/ação de alguma forma compreender a realidade local, inclusive a partir da utilização das contradições existentes, trazendo uma abordagem dialética e crítica, com a atuação e consentimento livre e esclarecido dos profissionais de educação da Escola Municipal Assentamento Nova Esperança, para querendo, estes possam contrapor e intervir ao *status quo* vigente. Quanto ao propósito e peculiaridades, assim aborda Silva (2008, p. 80),

Na pesquisa – participante/ação, junto com a participação está a ideia de transformação/intervenção, que contém as mesmas contradições e conotação ideológica, pois esse tipo de pesquisa visa sempre uma mudança. (...)

A contradição política e ideológica no conceito de transformação/intervenção/mudança abre a possibilidade para construir projeto alternativo, entretanto é necessário ter clareza a respeito de toda essa problemática, para que não deixemos cooptar pelo aparentemente novo, que aponta, porém, a manutenção do status quo. São nessas contradições que se situam as possibilidades de movimento da educação e da pesquisa educacional que consiste, e historicamente, se caracteriza como campo de disputa pela hegemonia.

É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa no âmbito das ciências sociais embora vise compreender o fenômeno social é preciso ponderar que a participação/ação pode implicar numa contribuição para a transformação das estruturas sociais, utilizando as contradições, as lutas de classes existentes, ainda em contraponto aos interesses das classes hegemônicas e detentoras do capital. Para Silva, (2008, p. 74),

Isso significa que a modalidade de pesquisa qualitativa com ênfase na participação/ação pode servir igualmente para manutenção das estruturas sociais, enquanto ciência aplicada, como para transformação de estruturas sociais a partir das contradições e da luta de classes, segundo os interesses das classes sociais hegemônicas e as conjunturas concretas do desenvolvimento histórico.

É nesta percepção que esta pesquisa qualitativa visa compreender como os sujeitos relacionam e relatam suas experiências, sua vida, reconhecendo-se como seres históricos e sociais, compreendendo que o significado e suas raízes estão no centro de uma abordagem para uma análise do fenômeno social. Nesse sentido, Triviños (1987, p. 130), aponta,

A pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais.

Quanto ao papel do investigador, sob a perspectiva da pesquisa-participante/ação, vislumbra-se uma proximidade com a ideia do intelectual orgânico conforme construído por Gramsci, à medida que reflete e se configura pela consciência e relação com a classe trabalhadora, para a contribuição na construção de uma nova realidade, valorizando – se o saber, o conhecimento, para e pela práxis. Para Silva, (2008, p. 81),

Falar de pesquisa como processo participativo e ativo deve significar principalmente uma postura do investigador, próxima à ideia do intelectual orgânico, que se caracteriza pela consciência e vinculação com a classe trabalhadora e com a intencionalidade de reverter o trabalho científico, colocando-o a serviço da construção hegemônica dessa classe. O processo não implica banalizar a concepção de ciência, necessária para buscar a essência da realidade, ou mesmo confundir fazer pesquisa com ativismo; oferece elementos para a produção de conhecimentos pela práxis que possam contribuir para a transformação dessa realidade, pautando-se pelo compromisso científico e político, valorizando o saber prático e popular, mas considerando a pseudoconcreticidade e que a realidade social está sempre em movimento.

Feitas tais considerações sobre a abordagem metodológica, passa-se a relacionar os instrumentos que foram utilizados na presente pesquisa, como por exemplo o questionário para identificação das participantes e as cartas pedagógicas.

Embora tenha a natureza eminentemente positivista e aqui se apresenta a fundamentação para o seu papel secundário, fato é que o questionário permite uma reunião de informações objetivas e gerais que subsidiarão outras análises, isso em conjunto com as cartas e demais fontes documentais. No mesmo sentido aponta Triviños (1987, p. 137), quanto ao uso do questionário em pesquisa qualitativa,

Sem dúvida alguma, o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa. Às vezes o pesquisador desta última linha de estudo precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenha, nas associações de mães de vila, etc).

Neste aspecto, o caráter objetivo do questionário e sua possível confrontação com as demais informações a serem obtidas ao longo da aplicação dos instrumentos metodológicos, apresenta pequenos riscos e desvantagens no que tange a não representação da realidade posta e de produção de falsos resultados na pesquisa. Razão pela qual, sua utilização de forma secundária também sustenta ainda que minimamente o presente estudo.

Portanto, como dito anteriormente, identificar a natureza do vínculo jurídico das docentes com o Município empregador, verificar o domicílio e residência de cada uma delas, analisar a formação e vinculação sindical das professoras e além de tantas outras informações, constituem elementos substanciais à própria pesquisa e, de alguma forma, contribuirão nos resultados, nas estratégias de intervenção, formação e possivelmente no produto.

Quanto ao questionário, foi composto por 21 itens, teve por propósito inicial a obtenção de informações gerais sobre as participantes como, por exemplo: natureza do vínculo jurídico com a municipalidade; aspectos atinentes à formação de cada uma; filiação à entidade de classe; e realização de curso de formação continuada.

Construído a partir do Google Forms, houve a confecção do instrumento e, em seguida, foi disponibilizado para cada uma das participantes. Nesse sentido, houve um diálogo prévio para verificação de habilidades e competências necessárias à resolução das perguntas. Ato seguinte, foi encaminhado o respectivo link por meio da rede social para realização e resposta do questionário num prazo definido coletivamente de 08 (oito) dias.

A existência das medidas de distanciamento social implantadas a partir de março de 2020 e a suspensão das aulas presenciais no referido ano implicaram em mudanças fundamentais na metodologia da presente pesquisa.

A opção por correspondência de cartas pedagógicas com as educadoras, participantes da pesquisa, deu-se a partir do momento histórico e da compreensão de que a escrita das cartas exige de alguma forma mais engajamento, interatividade

entre todos os participantes do estudo e a demanda por mais detalhes na preparação e resposta dos escritos.

Oportuno mencionar que, como referência, o presente estudo converge com a compreensão da carta pedagógica como um gênero, uma construção textual concreta, empírica, estabilizada, histórica e socialmente situada, com vistas a realização e de natureza sociocomunicativa, na mesma perspectiva de Marcuschi (2000, p. 18),

para quem o gênero é uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico. O gênero tem uma existência real que se expressa em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas, tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, instruções de uso, outdoor, etc. São formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa. Poderia dizer que os gêneros são propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para o produtor e o receptor.

Um aspecto inegável e positivo foi a mobilidade na produção das cartas, tendo em vista que como foram enviadas por e-mail não exigiu das docentes, tampouco do pesquisador, maiores dificuldades para a sua produção de forma simultânea.

Outra característica relevante foi o baixo custo na produção e execução do instrumento metodológico. Não houve a necessidade de deslocamento para o Assentamento e na medida em que foram respondidas pelas participantes e enviadas por e-mail, novas fases da pesquisa também seguiram ocorrendo.

Uma das dificuldades enfrentadas e constituiu por si uma desvantagem na produção das cartas era a possibilidade de que as mesmas fossem escritas de modo que não representassem a realidade da escola e da própria comunidade assentada.

Outra situação que poderia ocasionar dificuldade também na pesquisa era a não utilização e falta de domínio das tecnologias virtuais por parte das docentes, como, por exemplo, o encaminhamento de e-mails. Contudo, todas estas possibilidades foram analisadas na construção da metodologia da pesquisa e devidamente abordadas com as participantes.

Como dito, quanto aos procedimentos técnicos no que concerne à pesquisa deu-se a partir da correspondência de cartas pedagógicas virtuais, indagando

acerca do trabalho pedagógico realizado na escola e das mudanças ocorridas em razão da instalação da unidade mineradora no território do Assentamento. Foram emitidas duas cartas por e-mail a todos os (as) professores (as), coordenação e gestão da escola.

Nesse íterim, todas as participantes da pesquisa contribuíram com as cartas e os respectivos questionários. Eis uma síntese da participação das pesquisadas:

- Todas as participantes responderam/contribuíram com o questionário;
- 75% (setenta e cinco por cento) dialogaram por meio da carta pedagógica nº I e 62,5% (sessenta e dois inteiros e cinco décimos por cento) dialogaram por meio da carta pedagógica nº II¹³.

A proposição foi de estabelecer a correspondência de duas cartas temáticas: a primeira, indagando acerca da pessoa do professor/a (como se identifica, onde mora, vínculo profissional, formação, experiência profissional, suas informações acerca da instalação da unidade mineradora e os principais impactos ocasionados na escola, estudos que realiza); a segunda, indagando acerca de como se realiza o trabalho pedagógico, (condições de trabalho, material didático, rotina escolar, objetivos formativos da escola, sistema de avaliação) na unidade escolar.

É importante mencionar que as duas cartas pedagógicas foram consideradas suficientes para a pesquisa. Entretanto, na continuidade do processo de investigação houve a necessidade de diálogo, interação, análise e clareza sobre as informações até então obtidas.

De fato, houve uma preocupação inicial nas informações obtidas, na interpretação da realidade e, naturalmente nos “dados” da própria pesquisa. Nesse sentido, foi realizado inicialmente um diálogo relevante no sentido da importância de cada uma delas e, igualmente, a necessidade da manutenção de condutas éticas capazes de contribuir para que os resultados da pesquisa fossem efetivamente verdadeiros e encontrassem profunda conexão com a realidade estudada.

Participaram da pesquisa 08 (oito) integrantes da unidade escolar, ocupantes de cargo efetivos, contratos temporários e funções de confiança. Eis a composição a partir da função de cada uma delas: são 6 (seis) docentes, 1 (uma) coordenadora e 1 (uma) gestora escolar.

¹³ Importa mencionar que por questões éticas houve o respeito sobre a opção de algumas das participantes não responderem às cartas pedagógicas.

Quanto às cartas pedagógicas, foram utilizadas aquelas pensadas por Paulo Freire na obra *Pedagogia da Indignação*. Como dito, a escolha das cartas foi fortemente influenciada também em razão da existência da pandemia que afetou inclusive os processos educativos de modo geral. A proposta foi a de estabelecimento de uma comunicação, um diálogo de natureza horizontal e marcado por profunda intersubjetividade. Embora não seja questão central na pesquisa, é relevante marcar o momento pandêmico e sua influência na educação. A Professora Bruna, assim relata,

As aulas vêm atravessando um novo rumo de aprendizagem através do mundo tecnológico e infelizmente com as nossas escolas fechadas por motivo da COVID – 19, as aulas estão sendo realizadas pelo modo remoto com atividades dirigidas, ou seja, impressa para ser realizada com a ajuda da família e, assim, estamos dando andamento ao ano letivo com todas as turmas funcionando nessa modalidade, as aulas iniciam às 08h e finalizam as 12h. Planejamos as atividades impressas que vão sendo desenvolvidas e explicadas através de vídeos e áudios pela professora responsável por cada turma. (Resposta à Carta I, maio de 2021)

Tendo em vista que o propósito foi de verificar a existência de alteração pedagógica na escola municipal em razão da instalação da mineradora e as implicações no trabalho pedagógico, articulando-se com a educação do campo, a análise se dará sobre as estruturas discursivas construídas e presentes nas cartas, considerando que se encontram pontualmente situadas. Nesta esteira Marcuschi assevera (2000, p. 12),

Seria algo assim como a inserção da sociedade e da história nos processos de textualização e dos processos de textualização na sociedade e na história. Uma espécie de sedimentação das práticas sociais em estruturas discursivas com marcas das formas de produção textual de sentido para fins comunicativos.

Neste aspecto, embora o caminho para a busca de informações sobre o objeto de pesquisa seja pela relação estabelecida a partir das cartas pedagógicas, o pressuposto será de descrição e que estas terão no presente estudo a natureza analítica, considerando cada fato, comportamento, buscando uma completude para uma descrição do fenômeno estudado da forma mais verdadeira. Triviños (1987, p. 157), assim sugere:

Tudo isto significa que o investigador deve estar em permanente “estado de alerta intelectual”. Embora ele esteja profundamente atento ao processo de descrever fenômenos da forma mais verdadeira possível, toda sua mente estará envolvida no processo inteiro da pesquisa que inunda todas suas perspectivas, para que nada fuja ao quadro que está tentando esclarecer”.

Fato é que considerando a dinâmica da história e da cultura, relacionando-as com as revoluções tecnológicas, este instrumento revela-se como estratégia interessante para uma compreensão da realidade, a partir de um diálogo aberto, sério e seguro, pressupondo uma legitimidade e aceitação das eventuais posições diferentes. Para Freire, (2000, p. 19),

Protegidas do simplismo, da arrogância do cientificismo, as cartas, por outro lado, deveriam transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente. O que quero dizer é o seguinte: que, no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com o que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica. É possível até que jamais o leitor venha a ter um encontro pessoal com o autor. O fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. Aceitação respeitosa.

Nessa mesma assentada, constitui uma prática escrita que de forma interativa alcança tanto o remetente quanto o destinatário, construindo um espaço de diálogo que esteja longe das relações hierarquicamente definidas e que se origina de diferentes lugares sociais, e ainda sim, estão assentadas na intimidade e na interpessoalidade. Para Silva (2002, p. 111),

Concluindo, do que foi exposto pode-se inferir que a carta pessoal é um gênero das práticas da escrita que, interativa e discursivamente, opera sobre o destinatário, mas também sobre o remetente. Através de seus eventos, instaura-se um espaço discursivo em que os interlocutores agem fora do âmbito das relações marcadamente hierárquicas, ou, não obstante as diferenças de lugares sociais, por exemplo, mãe e filha, as relações são caracteristicamente assentadas no relacionamento afetivo, na intimidade e na interpessoalidade.

Portanto, advém da necessidade/possibilidade de ao aproximar-se do objeto ainda mais, distanciando-se dele epistemologicamente, contribuir para que o pesquisador seja capaz de, atento à rigorosidade do método, concluir por uma maior exatidão na coleta de materiais e na interpretação da realidade, para melhor comunicar o inteligido e assim contribuir para o sujeito participante da pesquisa. Nesse sentido orienta Freire (2000, p. 16),

Quanto melhor me “aproximo” do objeto que procuro conhecer, ao dele me “distanciar epistemologicamente”, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo como tal. O que quero dizer é que, como ser humano, não devo nem posso abdicar da possibilidade que veio sendo construída, social e historicamente, em nossa experiência existencial de, intervindo no mundo, inteligi-lo e, em consequência, comunicar o inteligido. A inteligência do mundo, tão apreendida quanto produzida e a comunicabilidade do inteligido são tarefas do sujeito, em cujo processo ele precisa e deve tornar-se cada vez mais crítico. Cada vez mais atento à rigurosidade metódica de sua curiosidade, na sua aproximação aos objetos. Rigurosidade metódica de sua curiosidade de que vai resultando mais exatidão de seus achados.

É importante mencionar que se trata de escola de pequeno porte, que hoje possui 08 (oito) docentes incluindo a gestora e coordenadora, sendo que todas possuem a rede social WhatsApp e e-mail. Nesse sentido, a utilização da carta pedagógica, permitiu que a pesquisa fosse realizada com baixo custo e com o alcance a todas as profissionais da unidade escolar, podendo ser respondida em maior prazo, com mais conforto e extensão na escrita por parte das educadoras e da gestão da escola do Assentamento Nova Esperança.

Por outro lado, algumas desvantagens também foram consideradas, como, por exemplo, a possibilidade de que o texto escrito não estivesse o suficientemente claro de modo que pudesse contaminar e apresentar uma falsa realidade do objeto da pesquisa.

Considerando o que se propõe no presente estudo e a necessidade constante do diálogo com os sujeitos a serem pesquisados, salientou-se incansavelmente a importância de cada uma delas e seu papel (participante/ação) quanto aos propósitos e resultados da pesquisa a ser executada.

Nesse sentido, é importante mencionar que o presente estudo utilizou “dados” e “materiais” de forma indistinta, embora manifeste-se que o termo “dados”, conforme sugere Lofland (1971 citado por TRIVIÑOS, 1987, p. 141), está marcado por um positivismo, quantificado, situação esta que não se amolda aos propósitos de uma pesquisa qualitativa que visa analisar determinado fenômeno social. Portanto, esta pesquisa opta pela utilização do termo “materiais”, conquanto este represente e esteja mais identificado com o que a pesquisa propõe.

Em razão da pandemia e da necessidade de cumprimento das condições sanitárias impostas, a pesquisa documental ganhou relativa importância, servindo de lastro no presente estudo, seja o relatório de impacto ambiental ou o projeto político-pedagógico. Embora constituam fontes ricas e estáveis de dados, subsistindo ao

longo do tempo e de baixo custo, podem não possuir representatividade e constituírem elementos subjetivos na interpretação.

Dessa forma, a legislação e documentação foram anexadas à presente pesquisa (RIMA, PPP, PME, LC 03/2012) e serviram de base para verificar se houve ou não nos documentos produzidos no âmbito municipal, uma preocupação formal e material, seja ainda pela legitimidade, pela representatividade e escuta da comunidade do assentamento Nova Esperança, tudo diante da forte intervenção e exploração do capital.

Nesse sentido, para a intervenção, observou-se a necessidade da realização do curso de extensão intitulado: *caminhos de leituras da/na e sobre a docência em escolas de assentamentos de reforma agrária*, a partir da identificação do perfil de cada uma das docentes, da necessidade de formação teórica, e das respostas obtidas após o questionamento sobre a não realização de cursos de formação continuada por parte da Secretaria Municipal de Educação de Cansanção – BA, que abordasse a Educação do Campo e seus diversos aspectos que vão desde sua relação com os movimentos sociais, a agroecologia e as novas concepções de aprendizagem a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Foi estruturado em 03 (três) módulos, pensados em coletivo com as docentes, com encontros quinzenais, ocorrendo duas vezes ao mês, e tendo um total de 120 (cento e vinte) horas, sendo 60 (sessenta) horas síncronas e 60 (sessenta) assíncronas, com 03 horas para cada encontro síncrono realizado e conforme o resumo anexo à presente pesquisa.

A partir das informações obtidas no curso de extensão, e como produto da pesquisa espera-se ao fim a produção de uma proposta teórico-metodológica, e-book, para o ano de 2022, a partir das experiências e dos trabalhos desenvolvidos pelas docentes na escola do assentamento ao longo do curso de formação, de modo que o pensar, construir, executar e avaliar ocorram em paralelo à formação e que encontra-se com uma estrutura totalmente aberta, podendo levar em consideração os seguintes aspectos: 1- Do resumo da pesquisa (objetivos, paradigma epistemológico, metodologia, intervenção e produto); 2 - Da análise das cartas pedagógicas e suas relações com os pares dialéticos e categorias de análise; 3 - Dos curso de formação: êxitos, dificuldades e desafios; 4 – Dos diversos gêneros textuais, verbais e não-verbais produzidos pelos docentes, conciliando a OTP e na perspectiva da Educação do Campo; 5 - Das atividades didático-pedagógicas

desenvolvidas com as matrizes formativas ao longo do ano (projetos, ações, resultados e avaliações); 6 – Desafios para a Educação do Campo num assentamento de reforma agrária.

Buscou-se a partir de informações acerca trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Municipal Assentamento Nova Esperança, subsidiar a formação docente de modo que as educadoras pudessem atuar como sujeitos da pesquisa, a partir também das suas narrativas/respostas apresentadas, compreendendo a necessidade da indissociabilidade entre a teoria e a prática, a práxis na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, Silva cita Vazquez (1968, p. 157),

A práxis é uma caminhada de conhecer-se a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou marcas e que só pode iniciar e acontecer na prática, na atividade do dia-a-dia; assim, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). A vinculação com a prática não implica, por si só, unidade entre teoria e prática, pois a prática não fala por si mesma, e os fatos práticos, como todo fato, têm de ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta ou imediata, ou a uma apreensão intuitiva.

É preciso pontuar que a metodologia considerou os pares dialéticos definidos por Freitas (2008) objetivo/avaliação, conteúdo/forma, além de outros aqui apresentados anteriormente, a partir das contradições, da práxis, da historicidade e da consciência, buscando, ao longo do processo de investigação, identificar as dimensões filosóficas, educacionais e políticas relacionadas ao objeto de estudo.

Segundo Freitas (1994), os pares dialéticos em unidade e oposição configuram e possuem uma estrutura relacional contraditória, que numa relação existencial permitem uma interpretação da realidade.

Dito isto, necessário se faz também compreender qual a função social que a escola desempenha no âmbito do Assentamento, pois pode contribuir para uma função social seletiva, com um espaço de preparação de mão-de-obra ou se representa um local de resistência, que segundo Freitas (1994, p. 92), “se não houver resistência, a escola traduz as desigualdades econômicas em desigualdades educacionais e, depois, retraduz tais desigualdade educacionais em desigualdades econômicas.”

Desta maneira, construiu-se um caminhar metodológico que fosse capaz de conciliar a participação-ação, com vistas para além de coletar informações, experiências, compreender os processos de construção da realidade, significasse

também em contribuir para a formação e atuação desses sujeitos no local em que estão inseridos, para ao final, numa proposta de coletividade destruírem a pseudoconcreticidade.

Assim, no próximo capítulo serão abordados os resultados e as comunicações realizadas com as participantes da pesquisa e de que forma houve alteração no trabalho pedagógico da escola municipal salientando os eventuais aspectos relacionados à educação do campo.

CAPÍTULO III - COMUNICAÇÃO DIALÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Mudou bastante a rotina das pessoas, todos tiveram que se adaptar ao novo, de início foi bastante complicado, antes todos se divertiam tomando banho de rio. (...) A cultura das pessoas se reunirem aos domingos se perdeu.

(Professora Margarida)

Antes de adentrar especificamente no perfil das participantes e atoras da pesquisa, tem-se o dever de apresentar em breves linhas teóricas a percepção sobre algumas características dos processos educativos-formativos, partindo essencialmente da relação comunicativa entre os sujeitos.

E ao discorrer sobre a mudança de rotina, as transformações culturais e a necessidade de adaptação ao novo, nos termos citados pela participante acima, evidencia-se a necessidade de construção de uma comunicação dialógica que seja capaz de exteriorizar e compreender as inquietações, as incertezas e fragilidades, ambas marcadas pelo sentimento de não pertencimento.

Sendo assim, nas linhas seguintes adota-se como premissa que: sem confiança, respeito e sensibilidade não há comunicação dialógica que seja libertadora.

Ao longo da pesquisa buscou-se, sobretudo, manter uma escrita pautada na terceira pessoa do singular, acreditando na possibilidade de que ao descrever, escrever, refletir e provocar, estivesse construindo uma pesquisa e uma escrita baseadas no rigor metodológico e capaz de obter informações efetivamente objetivas, concretas e representantes de uma realidade posta.

Os primeiros diálogos sobre a proposta de produção e execução da pesquisa foram iniciados através da Gestora da Escola do Assentamento Nova Esperança. Sempre muito atenciosa e com o propósito de estabelecer uma aproximação entre o pesquisador e das demais colaboradoras propôs a criação de um grupo através de aplicativo gratuito de transmissão de mensagens, vídeos e áudios.

No dia 18 de março de 2021 estava construído o primeiro encontro entre todos os participantes da pesquisa. Em 22 de março do mesmo ano, houve o

diálogo sobre a proposta de estudo. Por ocasião, falou-se sobre os objetivos, a metodologia e as ideias iniciais.

As respostas apresentadas pelas docentes trouxeram um fôlego, uma alegria a tal ponto que embevecido fazia compreender sobre o papel do Mestrado e da Universidade do Estado da Bahia seja na produção da pesquisa, seja na escuta da comunidade e na atuação no próprio Território e no Assentamento. As respostas foram as seguintes:

Professora Ana – Amei a ideia;

Professora Margarida - Bom dia, Sim. Sim...

Professora Rosa – Estamos juntos e será uma ótima oportunidade de estarmos fazendo o registro da história do assentamento.

Realizados os primeiros diálogos, passou-se ao encaminhamento do “Questionário” para a obtenção das primeiras informações e análise dos dados obtidos. Para isto, construiu-se o perfil das interlocutoras da pesquisa, e é importante mencionar que foi elaborado no Google Formulário um questionário constando de 21 (vinte e uma perguntas) que tratam desde a identificação, endereço, formação profissional, atuação, filiação a sindicato ou órgão de representação de classe, cursos de formação continuada, dentre outros.

As informações obtidas apontam que 62,5% (sessenta e dois inteiros e cinco décimos por cento) o equivalente a 5 docentes possuem domicílio no próprio assentamento. As demais residem no Município sede de Cansanção- BA. Todas se declararam heterossexual. Quanto à orientação religiosa, 50% (cinquenta por cento) informaram a origem católica; 25% (vinte e cinco por cento) pertencem ao segmento evangélico e 25% (vinte e cinco por cento) declaram não ter orientação religiosa.

Quanto à formação continuada em especialização lato sensu, 20% (vinte por cento) das participantes são especialistas o equivalente a duas docentes, sendo uma em educação do campo e a outra em psicopedagogia.

No que tange à carga horária semanal de atividades, observou-se o seguinte: 37,5% (trinta e sete inteiros e cinco décimos por cento) possuem 40 (quarenta) horas semanais distribuídas com outras escolas da nucleação; por outro lado, 62,5% (sessenta e dois inteiros e cinco décimos por cento) possuem 20 (vinte) horas semanais.

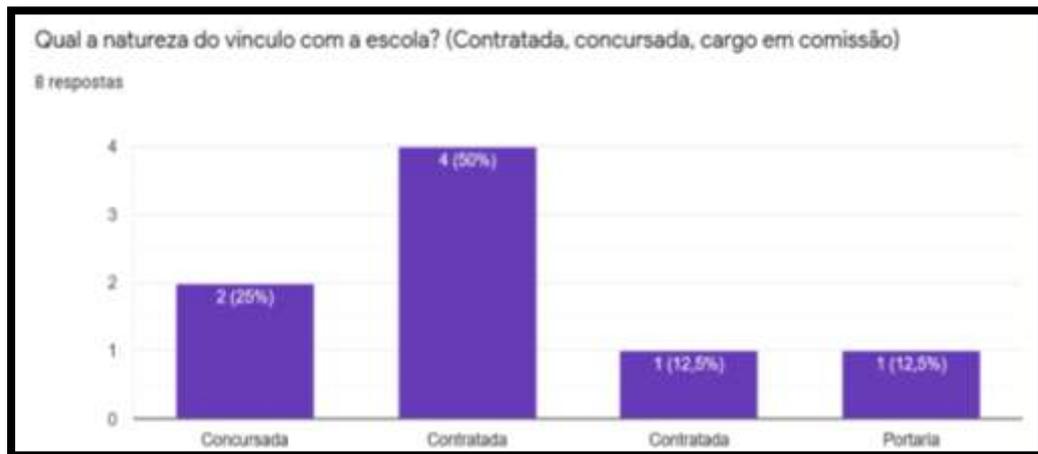
Referente à atuação na escola pesquisada, 50% (cinquenta por cento) das docentes possuem menos de 5 (cinco) anos; 37,5% (trinta e sete inteiros e cinco

décimos por cento) possuem mais de 10 (dez) anos de atividade na mencionada área; e 12,5% (doze inteiros e cinco décimos por cento) possuem entre 5 e 10 anos em atividade na educação campesina.

No que tange à realização pessoal e profissional do/no trabalho, 100% (cem por cento) das educadoras ressaltaram a satisfação na área educacional, e manifestaram a necessidade de reconhecimento da profissão, a valorização na remuneração, e a falta de disponibilidade de condições de trabalho como, por exemplo, infraestrutura e internet.

Foi indagado sobre a natureza do vínculo das participantes com o Município de Cansanção – BA. Das 8 (oito) participantes, verifica-se que 62,5% são docentes contratadas, enquanto apenas 2 (duas) são efetivas e concursadas do Município de Cansanção- BA; 1 (uma) ocupa cargo em Comissão/Portaria. Eis o gráfico que representa o vínculo das profissionais que atuam na Escola do Assentamento Nova Esperança com a municipalidade.

GRÁFICO 3 – NATUREZA DO VÍNCULO JURÍDICO DAS PARTICIPANTES.



Fonte: Dados da pesquisa, Cansanção, 2021.

Fato é que os contratos temporários implicam numa situação de precariedade das condições de trabalho com o Município em que as servidoras exercem suas respectivas funções. Isto porque, dentre outras questões, para tais relações jurídicas, por sua natureza de contrato, são inaplicáveis algumas das garantias e direitos previstos sejam nos estatutos dos servidores ou nos planos de carreira instituídos no Município.

Nesse sentido, é importante mencionar que a existência de servidoras contratadas (não aprovadas em concurso público) aumenta o poder discricionário da

administração tanto sobre o sujeito, quanto sobre aquilo que ele constroi, ante à precariedade do vínculo. Ademais, há uma limitação evidente na execução das políticas públicas atinentes à formação docente, face à contínua substituição de profissionais que atuam nos respectivos espaços.

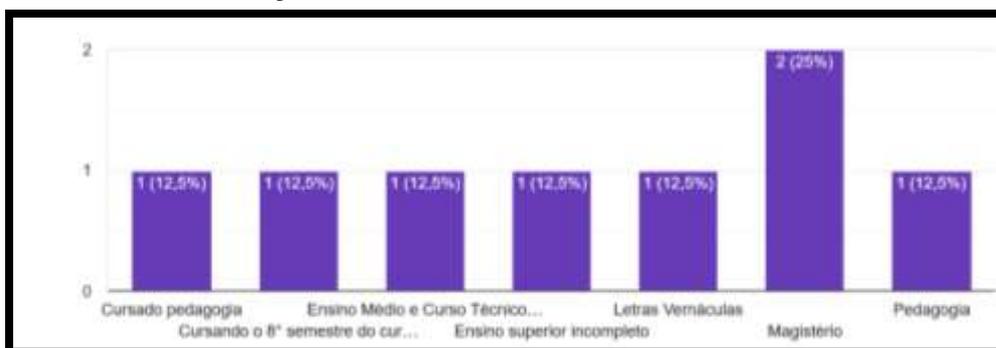
É importante salientar que a falta das condições de trabalho como infraestrutura, acesso à internet e melhor remuneração foram questões observadas na pesquisa por 50% (cinquenta por cento) das entrevistadas.

É evidente que a situação do trabalho explorado e as condições pelas quais as docentes estão submetidas elas refletem, dentre outras questões, no processo de ensino-aprendizagem, na formação das educadoras e nos índices educacionais do município, razão pela qual, fica a necessidade de execução de políticas públicas que sejam capazes de mitigar as fragilidades apresentadas.

Outro aspecto que merece ressalva é a existência de baixos vencimentos para os profissionais que atuam na educação por meio de contratos temporários, o não cumprimento do piso salarial nacional, a desvalorização da docência, de modo que tais situações podem efetivamente implicar no resultado dos trabalhos pedagógicos produzidos tendo em vista a necessidade de atuação em outras redes municipais, estaduais ou privadas de ensino.

Outro aspecto levantado na pesquisa, correspondeu à formação das docentes que atuam no assentamento. Das 8 (oito) entrevistadas, 2 (duas) possuem o Magistério o que corresponde a 25% do total; 2 (duas) possuem formação em nível superior o que equivale a 25% e 4 (quatro) apresentam formação em nível médio ou equivalente e encontram-se em nível superior incompleto. Eis o resultado da pesquisa quanto à pergunta: “qual a sua formação?”

GRÁFICO 4 – FORMAÇÃO DAS PARTICIPANTES.



Fonte: Dados da pesquisa, Cansanção, 2021.

Outro “material” obtido foi de que dentre as docentes, há uma maioria absoluta com formação em Instituições de Ensino Superior de natureza privada. Considerando que a formação docente seja uma das metas previstas no Plano Municipal de Educação – PME para todas as educadoras, fato é que até a presente data verifica-se a existência de profissionais que ainda não acessaram a formação para a educação do campo.

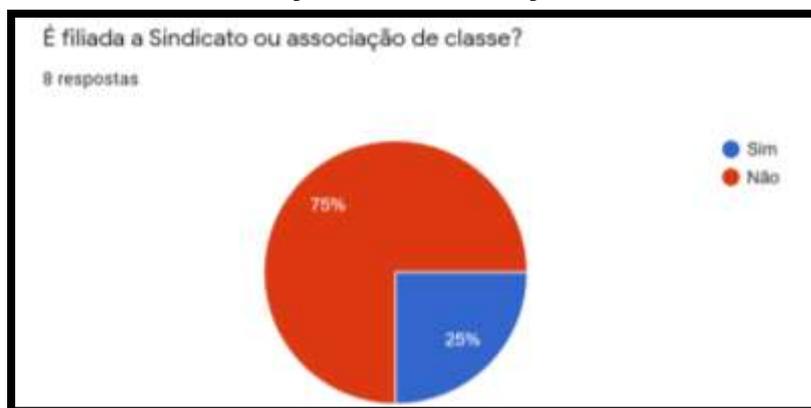
Compreende-se que a formação pode contribuir para a autoestima das participantes, para a ampliação das percepções em relação ao papel da própria comunidade, da escola enquanto espaço de inovação, valorização dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes e a utilização de metodologias, estratégias didáticas que possam contribuir nos processos formativos que envolvam a educação do campo numa comunidade assentada.

Dessa forma, fica evidente a necessidade de implementação de políticas públicas que sejam capazes de promover a formação docente, tanto para a atuação na educação do campo como na básica em geral.

Outro aspecto analisado foi a filiação das docentes à entidade ou associações de classe. Dentre as participantes, apenas 2 (duas) possuem vínculo sindical, o que é possível inferir sobre características políticas das docentes, suas visões de mundo e a promoção de ações de resistência, luta e de transformação social.

Esta informação obtida ela necessariamente relaciona com a questão atinente à luta de classes, à garantia de direitos e ao vínculo estabelecido entre as participantes da pesquisa com o Município de Cansanção. Eis o que consta no gráfico 5,

GRÁFICO 5 – DA FILIAÇÃO OU ASSOCIAÇÃO À ENTIDADE DE CLASSE.

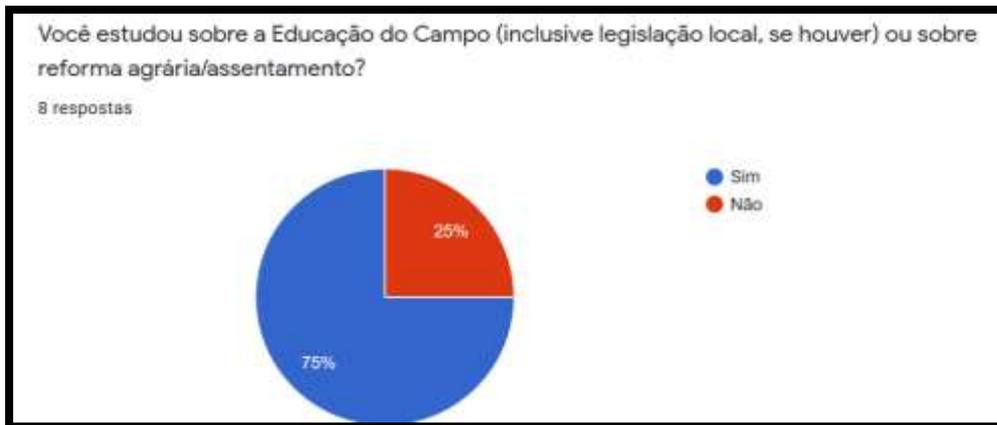


Fonte: Dados da pesquisa, Cansanção, 2021.

É importante mencionar que embora a filiação não signifique necessariamente inclusão em espaços de disputa, de participação social, de representatividade e de transformação como no caso em tela, com a baixa filiação é possível inferir que há dificuldade para as participantes no que tange à propositura e ao debate das necessidades e demandas da comunidade.

Quanto à informação sobre a educação do campo, 75% das participantes informaram que a estudaram, inclusive sobre reforma agrária. Tal resultado pode evidenciar os esforços dos diversos sujeitos que atuam na respectiva área da educação, levando-se em consideração a formação das docentes, sobretudo, decorrentes das ações originárias dos movimentos sociais. Eis o resultado obtido,

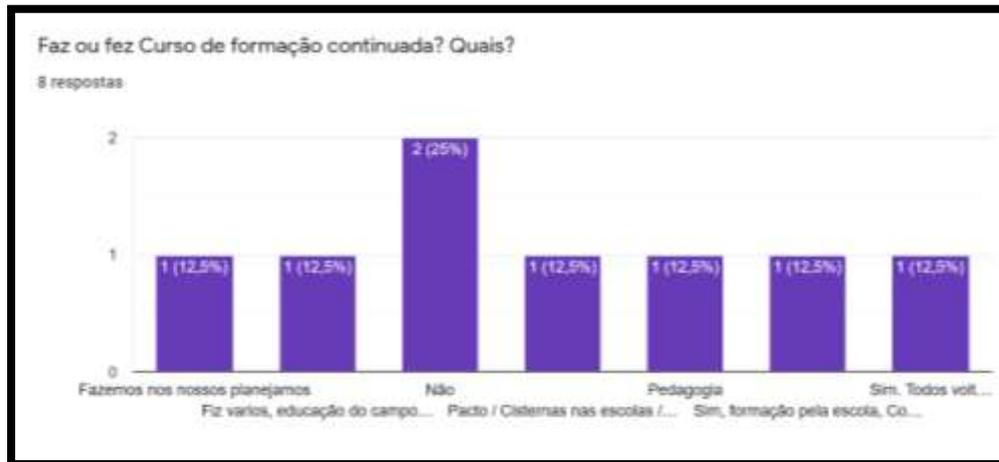
GRÁFICO 6 – ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO.



Fonte: Dados da pesquisa, Cansanção, 2021.

Quanto à formação continuada das educadoras, verifica-se a não realização de forma ampla e irrestrita para todas elas. Nesse sentido, o déficit no aspecto de formação continuada pode estar relacionado à própria natureza dos vínculos das servidoras que, em sua maioria são contratadas, ocasionando inequivocamente dificuldade nos processos formativos, de compreensão e identificação das contradições existentes, consolidando as estruturas alienantes e de não percepção da educação enquanto espaço de disputa. Segurem os resultados obtidos para o curso de formação:

GRÁFICO 7 – FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PARTICIPANTES.



Fonte: Dados da pesquisa, Cansação, 2021.

Quanto à relevância da formação para as docentes, a professora Margarida apresenta a sua satisfação, revela seu entusiasmo e salienta como tem sido sua experiência na escola da Comunidade assentada a partir da formação realizada pelo PRONERA,

Como fiz letras vernáculas pelo PRONERA, e era um curso que tinha o objetivo voltado totalmente para a educação do campo, compreendo que essa formação foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional, e como professora sinto-me muito feliz por estar conseguindo pôr em prática tudo o que foi aprendido durante minha formação.

Trabalhar a Educação do Campo e no campo tem sido uma experiência muito rica e surpreendente. (Resposta à Carta I, de maio de 2021).

No mesmo aspecto, a Professora Bruna manifesta a importância do PRONERA no âmbito da formação docente, ressaltando a necessidade de uma atuação contextualizada com a realidade do estudante. É necessário pontuar aqui o papel relevante da política pública como vetora de transformação social, à medida que amplia e estimula a participação dos sujeitos também na execução das estratégias, inclusive no que tange à ampliação da participação social. Assim assevera a participante,

[...] pessoas do campo capazes de dar andamento nos trabalhos pedagógicos da escola, ali surgiram oportunidades e interesses de filhos de poceiros e também de assentados que tinham habilidade e conhecimento para exercer essa profissão, mas que somente faltava a faculdade. Foi onde surgiu o PRONERA e vários filhos de poceiros se profissionalizaram, para

uma educação contextualizada capaz de entender a realidade do estudante.
(Resposta à Carta I, de maio de 2021)

Diante dos vários aspectos levantados ao longo do questionário, há itens que não foram apresentados anteriormente, não significando dessa forma que as outras informações aqui não elencadas tenham relevância secundária.

O questionário permitiu identificar o perfil das participantes, o tempo de atuação da educação do campo, suas perspectivas pessoais e profissionais. Mas também deixou evidente a necessidade da promoção do concurso público no âmbito municipal e da necessidade de ofertas de curso de formação para as educadoras que atuam em comunidades campesinas.

Igualmente, não se pode negar o papel do Estado no sentido de firmar parcerias com a municipalidade, de modo que possam ser ofertados cursos para profissionais que atuam diretamente em escolas do campo.

Em síntese, com o questionário pôde-se verificar a forte incidência de contratos temporários das docentes que atuam no âmbito da escola municipal do assentamento Nova Esperança, a baixa filiação aos movimentos sindicais, a necessidade de deslocamento das participantes da pesquisa tendo em vista o não domicílio na comunidade assentada e a importância das políticas de implementação de formação para as docentes com vistas à promoção da aprendizagem.

Evidenciou ainda a precarização do trabalho e a necessidade de valorização das servidoras municipais; a fragilidade nos processos de formação para atuação em escolas do campo; a alternância de atuação em espaços educativos e o tempo de serviço nestes ambientes e, por fim, o “distanciamento” das professoras na participação com as lutas sociais.

O passo metodológico seguinte foi, em razão das questões éticas, o convite a cada uma delas sobre a necessidade de escolha pessoal dos pseudônimos que desejariam que fossem utilizados durante a produção e apresentação da pesquisa.

Após 8 (oito) dias para a resposta do questionário por parte das docentes, passou-se ao diálogo por meio das cartas pedagógicas, de modo que as iniciais foram enviadas no dia 12 de abril de 2021. Os e-mails das participantes foram obtidos e as cartas enviadas de forma personalizada para cada uma das docentes.

Recebidas as primeiras cartas pelo pesquisador, as narrativas apresentadas traziam histórias de luta, sobrevivência e esperança. E a partir dos diálogos iniciais, necessário foi repensar a própria escrita e a forma de compreender a pesquisa que

estava sendo realizada. Eis um resumo dos principais aspectos abordados nas Cartas Pedagógicas I e II.

A primeira buscou compreender como a docente define o seu papel; de que forma se deu a formação do assentamento e qual a fonte de renda. Como ocorreu a chegada da escola, qual a relevância e a função dela na comunidade. Como foi a instalação da unidade mineradora e qual a relação da empresa com a comunidade do assentamento.

Na segunda Carta optou-se pela compreensão quanto à contribuição da escola para a comunidade, as atividades desenvolvidas pelos agricultores, como ocorreu o ensino durante a pandemia, quais as estratégias avaliativas, como se deu a instalação da mineradora e o que foi feito no âmbito do assentamento, da escola, e em especial, a relação com a educação do campo e o trabalho pedagógico.

E as cartas/correspondências foram trocadas. A partir daí, há um novo mundo que se descortina. Há escritos e relatos que merecem uma atenção especial, posto que evidenciam espaços de disputa que vão além da própria sobrevivência.

A escrita docente passa a ser um ato de existir. E as palavras ganham um sentido que extrapolam o próprio significado. É um bailar quase que metafísico no campo da própria existência, explicado aqui pelo materialismo que reconhece os sujeitos como históricos, sociais e aptos a produzirem os resultados na própria existência.

São escritos marcados por tristezas e por falsas percepções de fragilidades ante à força destrutiva do próprio capital financeiro. Mas ao mesmo tempo, eles representam uma espécie de consciência, de manifestos de esperança e de crenças numa coletividade, que somente todos juntos podem superar as incertezas e dores face às marcas deixadas em cada sujeito e no coletivo em razão dos efeitos da mineração. Eis o escrito da Professora Maria, referindo-se à mudança para a nova Agrovila: “E estamos vivendo aqui há dois anos. Não tenho muito o que falar daqui, não gosto deste lugar ” (Resposta à Carta I, de maio de 2021).

Nesse momento, o diálogo através das cartas pedagógicas constitui-se efetivamente um comunicar, marcado por uma curiosidade, pela intersubjetividade, por signos linguísticos de um mesmo sistema e, da mesma forma, por uma coparticipação.

E vislumbra-se uma curiosidade epistemológica, naquela concepção pensada por Freire, dialógica, curiosa, indagadora de tal forma que possa transformar a partir

de uma natureza espontânea, dar sentido e propor intervenção naquilo que parece impossível de se transformar.

E com este propósito de reflexão, de inquietação é que as cartas foram pensadas. Ao tempo em que se apresentava numa linguagem clara, próxima da realidade das docentes, buscava-se identificar os aspectos do cotidiano das participantes, suas incertezas e perspectivas em relação à profissão e a própria escola.

Nesse sentido, o pano de fundo é formado pela ideia e por uma provocação como salienta Freire (2021, p. 83) “estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar de passividade em face das explicações discursivas do professor...”

Sendo assim, considerando as circunstâncias postas e inclusive a amplitude na utilização das tecnologias, o uso de mediação tecnológica, a troca das cartas por meio de e-mails (mantendo-se a horizontalidade no diálogo) constituiu por si, importante instrumento de operacionalização da pesquisa, tendo em vista que ao tempo em que se respeitava as regras de distanciamento e de isolamento, e as recomendações das autoridades de saúde e dos governos estaduais e municipais, a própria pesquisa acontecia.

O diálogo, com a interação por meio das telas do computador e de um telefone, por vezes veio acompanhado de uma dificuldade na elaboração das próprias cartas, situação potencializada pela realidade de ensino remoto em ambientes virtuais, foi marcado por uma invasão do capital e do trabalho na vida privada de cada uma das envolvidas.

Reconhece-se que as cartas são infinitamente ricas em detalhes, em leituras e interpretações, e que as limitações culturais, profissionais e sociais por vezes impedem de ir além, de compreender todos os liames, as místicas que envolvem os escritos de cada uma delas.

E nesse sentido, aqui estão transcritos os trechos relacionados às questões centrais da pesquisa cumprindo o objetivo próprio da natureza desse instrumento metodológico, compreendendo-a como um diálogo, uma testemunha histórica, um ato de pensar a própria práxis, num verdadeiro encontro entre sujeitos.

Nesse aspecto, tentou-se ao longo das Cartas promover uma escuta e escrita sensíveis, uma relação de confiança e na tentativa de, horizontalmente, obter e verificar as transformações ocorridas no trabalho pedagógico da escola e as tensões

que marcaram a relação entre a comunidade e a mineradora. Neste sentido, as cartas da Professora Maria evidenciaram a disputa e a força do capital econômico,

Foi passando o tempo e a Empresa com nome de Yamana Gold, vinha explorando o ouro e por ser bem próximo da nossa comunidade, começou a nos prejudicar com poeiras e odor. Em 2012 decidimos tomar providências para que ela fosse embora, luta em vão pois é uma empresa poderosa e o dinheiro falou mais alto.

Então em 2017 chegou a triste notícia de que nós tínhamos de procurar um outro lugar para morar. Daí foi a vez de negociar como seria nossa mudança de vida, nem acreditava mais o inesperado aconteceu, as construções das novas casas, que por obra do destino seria no Cubango onde acampamos pela primeira vez. (Resposta à Carta I, de maio de 2021)

Fica evidente o sentimento de inquietação da professora Maria e a mercantilização das relações sociais quando manifesta que o “dinheiro falou mais alto”. Evidencia e escancara a força do capital explorador capaz de remover toda uma comunidade assentada, desconsiderando o processo histórico e cultural do assentamento, pois “em 2017 chegou a triste notícia de que nós tínhamos de procurar um outro lugar para morar”.

Ressalta-se ainda as contradições que se massificaram nos processos de disputa entre os envolvidos. A espera pelo “desenvolvimento” com geração de emprego e renda veio absolutamente acompanhada de impacto ambiental e social, ao tempo em que foi capaz de provocar um movimento de luta, mas de falta de consciência da própria força coletiva que a comunidade possuía no enfrentamento da demanda.

Nos escritos apresentados pela Professora Bruna, também estão presentes a narrativa da disputa entre a empresa e o assentamento e a mudança indesejada para outra unidade territorial.

Foi uma empresa lutando pelo valor do ouro, e uma comunidade lutando pela sobrevivência, foi uma luta árdua de manifestações e desafios pois a mineradora estava acabando com a esperança e saúde da comunidade até que nos vimos obrigado a aceitar uma relocação do assentamento para outro local. Mesmo depois de 2 anos de relocação ainda temos alguns laços de pendências com a mineradora e uma incerteza se será que realmente esse pesadelo acabou. (Resposta à Carta I, de maio de 2021)

A Professora Margarida também relata o momento inicial e a existência de impactos ocasionados em razão da mineração, revelando ainda o esforço para a

minimização dos sofrimentos dos moradores. Entretanto, os acordos firmados entre as partes em sua maioria eram descumpridos pela empresa.

Na verdade, a instalação da mineradora não foi especificamente no assentamento Nova Esperança, ela foi instalada na divisa entre Santaluz e Cansanção há aproximadamente 500 metros do assentamento, os impactos provocados pela mineradora no assentamento se iniciaram desde a sua instalação.

A comunidade que tomou a iniciativa de procurar a mineradora e informar os impactos que ela estava provocando aos moradores da comunidade, esse primeiro contato com a mineradora aparentemente era amigável, porém os acordos que fazíamos para amenizar o sofrimento dos moradores, na maioria das vezes eram descumpridos por parte da mineradora. (Resposta à Carta I, de maio de 2021)

Confirmando a existência da poluição atmosférica configurada pela poeira e odor, e a exploração do ouro marcada por um profundo processo de contradição, determinou-se um novo modo de viver da comunidade, expondo uma realidade que não se desejava. A Professora Maria relata,

Em 2011 uma realidade que nos custou acreditar a Empresa viria e aí foi onde começou uma contradição com a realidade que nós não queríamos aceitar. Foi passando o tempo e a Empresa com nome de Yamana Gold, vinha explorando o ouro e por ser bem próximo da nossa comunidade, começou a nos prejudicar com poeiras e odor. (Resposta à Carta I, de maio de 2021)

Nesse íterim, em razão da resistência inicial das participantes e com o fim de identificar os impactos oriundos da mineração no âmbito do assentamento e da escola, *foi preciso estabelecer com as docentes um diálogo que efetivamente fosse capaz de conciliar elementos de confiança, respeito, horizontalidade e liberdade.*

A comunicação por meio das cartas pedagógicas evidencia a existência de uma percepção acerca das contradições, de uma consciência quanto ao papel da escola e das docentes, dos efeitos oriundos da exploração do minério, a relação desigual com a comunidade assentada e da necessidade de uma educação libertadora.

Por fim, as informações trazidas até aqui retratam também em larga medida o processo de precarização das relações de trabalho, o que implica no ensino e na aprendizagem e, de alguma forma, fragiliza a organização do trabalho pedagógico e a atividade docente da escola municipal do assentamento Nova Esperança.

III.1 – Elementos filosóficos, políticos e educacionais do Trabalho Pedagógico de uma escola do campo sob um viés teleológico

A educação é o ponto chave para resolver qualquer conflito e demanda que surgirem nos nossos caminhos.

(Professora Bruna)

Para o presente estudo era necessário além de verificar as alterações do trabalho pedagógico da escola, também identificar os impactos ambientais e sociais enfrentados pela comunidade após a instalação da mineradora Yamana Gold.

Com o propósito de compreender a existência de elementos filosóficos, políticos e educacionais no âmbito da escola do campo, e embora a educação esteja marcada como um espaço de disputa, deve-se levar em consideração uma construção ética, entendendo-a como ponto central na composição dos conflitos, e que ao optar-se por uma perspectiva teleológica deve ser capaz de conciliar um sentido, uma validade, a partir das condições sociais existentes.

E no que tange às alterações ocorridas no trabalho pedagógico em razão dos impactos causados pela empresa mineradora, denota-se pelos respectivos escritos, a existência de conexão com as discussões provenientes no âmbito escolar. Segundo a Professora Rosa, a mineração e seus efeitos passaram a fazer parte do debate no Fundamental II, com a realização de gincanas, feiras e seminários que fossem capazes de problematizar e conscientizar a respeito do ocorrido.

A mineração está incluída no fundamental II com a realização de gincanas, feiras, seminários de conscientização em relação à mineradora, os seus efeitos no assentamento e contribuindo para a construção da identidade da comunidade. (Resposta à Carta II, de maio de 2021)

Logo, é possível afirmar que os efeitos da mineração passaram a fazer parte do debate no âmbito da escola e, dessa forma, do trabalho pedagógico, havendo, contudo, dificuldade na relação e com as consequências na produção da agricultura local. Resta verificar ainda a intensidade e permanência desta discussão ao longo do tempo, sobretudo, com a mudança para a nova Agrovila.

Como dito, em razão da disputa com o capital e na busca por uma ação formativa mais efetiva, o presente estudo pode contribuir para a OTP com uma

abordagem sobre o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a pedagogia da história, como elementos da prática pedagógica na escola da comunidade, sobretudo, a partir do curso de extensão enquanto proposta de intervenção. Ao tempo, poderá subsidiar ainda outras unidades escolares que estejam localizadas em assentamentos de reforma agrária.

É possível afirmar a partir das cartas e do conjunto de informações obtidas no questionário, que houve um incipiente movimento de alteração na perspectiva do professor indivíduo/educador, nos objetivos, na avaliação e no trabalho pedagógico da unidade, tendo em vista uma preocupação das participantes da pesquisa em contribuir para uma educação e uma atuação da escola do campo que estejam em sintonia com a realidade daquela comunidade assentada. A Professora Bruna compreende seu papel em quanto docente e a necessidade da escola em pautar determinados conteúdos e debates,

Durante a instalação da mineradora a escola sempre se fez presente e ativa em defesa e bem-estar da comunidade e das crianças, procurando mostrar para as crianças a importância de lutar por seus direitos e por permanecer em seus territórios de origem mantendo a vida simples e saudável do campo que infelizmente com a chegada da mineradora a vida da comunidade começou a perder a esperança de vida simples com saúde. (Resposta à Carta I, de maio de 2021)

Numa perspectiva filosófica, a organização do trabalho pedagógico constitui em si o propósito de levar a comunidade discente e docente a uma reflexão – ação – intervenção – reflexão, questionando, rompendo e transformando o *status quo* vigente, contribuindo em processos formativos que estimulem o enfrentamento ao capital, a partir, por exemplo, das suas contradições, e tragam sentido a própria existência da comunidade.

Neste aspecto, a realização das feiras, gincanas, seminários e debates no âmbito da escola, à medida que representam uma alteração no trabalho pedagógico, constituem também elementos formadores de uma reflexão que seja capaz de constatar as contradições, os impactos negativos da mineração e a adoção de estratégias que possam minimizar, suplantam e transformar os espaços e os sujeitos atingidos.

Mas é necessário pontuar que este refletir-agir-intervir para refletir novamente, perpassa pela percepção das contradições postas, da consciência de

cada um em relação ao seu papel enquanto sujeito partícipe e de conhecimento da própria história da comunidade assentada.

Nesse diapasão, é necessário mencionar que para o capital há interesses, conteúdos formativos e estratégias diversas de formação que tendem a manter as estruturas de exclusão, de dominação dentro de uma escola que, sem perceber, pode excluir, violar e servir in (conscientemente) ao próprio interesse financeiro.

Tem-se nesse momento um movimento de pensar filosoficamente o trabalho pedagógico na escola que é compreender, empreender e promover um conjunto de estratégias didático-metodológicas que ao evidenciarem as contradições, promovam a reflexão e a emancipação dos sujeitos enquanto partícipes e interessados num projeto de construção de uma sociedade coletiva, marcada pela organização, pela luta e enfrentamento das dificuldades impostas pela exploração do minério.

E ao fazer tais reflexões, a escola adota uma postura política seja pelo posicionamento de espaço de disputa e de resistência, seja pela forma propositiva como atuou dentro da própria comunidade.

É nessa âncora de contraposição ao movimento de exploração e de submissão dos assentados ante às determinações do capital que a visão educacional ganha contornos de uma prática libertadora a ponto de que os assentados não se reconheçam e submetam ao jugo do capital que os mercantiliza e transforma-os em meros obstáculos a serem suprimidos e subjugados pelo próprio poder econômico. Nesse sentido, a escola municipal do assentamento vinha desenvolvendo papel fundamental.

Dessa forma, é preciso “modular” o trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva ou dimensão política. Entendendo-a com uma engrenagem pensada a partir de e para um sujeito que seja capaz de mensurar e compreender as relações de poder que ocorrem fortemente no âmbito escolar e no âmago dos processos formativos, e também, se relacionar com estruturas de poder que perpassam por espaços muito mais amplos de convivência.

Trata-se, politicamente, como um pensar/formar de modo que educandos e docentes possam repensar seus espaços escolares e não escolares como territórios de decisões e de inevitável formação e atuação nos planos políticos e sociais da comunidade ou fora dela, a ponto de numa “catarsis” transporem do egoísmo passional para o ético-político, como assim assevera Gramsci (1981, p. 53), “[...] do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político,

isto é, a elaboração da superior estrutura em superestrutura na consciência dos homens.”

Já no que tange ao aspecto educacional do trabalho pedagógico da escola, buscar-se-á apoio também a partir dos ideais compreendidos por Freire (2020, p. 127) que considera “a educação um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

O trabalho pedagógico do ponto de vista educacional para além de um horizonte, constitui em si uma oportunidade e compromisso firmado coletivamente para a construção de uma sociedade menos desigual, configurando uma existência em que os aspectos políticos, filosóficos e educacionais embora existentes e compreensíveis separadamente, devem trilhar juntos e indistintamente para uma educação emancipadora e com vistas a uma sociedade mais igualitária.

Feitas tais considerações, é oportuno agora transcrever algumas observações no que tange ao trabalho pedagógico da escola numa perspectiva filosófica, política e nas suas diversas relações com os pares dialéticos.

Antes, porém, é preciso ponderar o que já mencionado anteriormente no que tange à sua compreensão, de modo que tomar-se-á como referência o Professor Freitas (1994, p. 90), a partir de dois níveis, a seguir descritos.

Num primeiro aspecto, ressalta-se o trabalho pedagógico desenvolvido predominantemente em sala de aula. E, nesse sentido, as implicações decorrentes da suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia inequivocamente fragilizam as informações e os resultados alcançados, posto que houve uma nova realidade nos processos de ensino-aprendizagem.

Num outro aspecto da organização do trabalho pedagógico, será considerado o PPP da Escola do Assentamento, ressaltando ainda que a revisão do projeto ocorreu no ano de 2019 e a suspensão das aulas presenciais se deu em março do ano de 2020.

Embora seja absolutamente recente o mencionado instrumento, fato é que foi necessário ponderar e trazer à baila algumas reflexões, sempre considerando os pares dialéticos objetivo/avaliação, conteúdo/forma, buscando utilizar das contradições existentes e com vista a uma contraposição ao *status quo* vigente, propondo-se, ao final, se possível contribuir para a construção de uma nova

realidade no trabalho pedagógico da escola municipal do assentamento Nova Esperança.

Paradoxalmente, nesse movimento de reconhecimento como parte de um processo de transformação e de disputa e, assim como, da compreensão de seu papel enquanto ator social, com a mudança para a nova Agrovila em 2019 o debate sobre a mineração e seus efeitos pouco tem sido realizado no âmbito da escola. Assim salienta a Professora Margarida *“Para ser bem sincera depois que houve a mudança para a nova agrovila pouco foi se tem falado sobre a questão da mineradora com os estudantes nas atividades escolares.”* (Resposta à Carta II, de maio de 2021)

Sendo assim, embora tenham ocorridos alterações no trabalho pedagógico da escola após a instalação da mineradora, verifica-se que com a mudança da comunidade assentada para a nova Agrovila *não houve a consolidação da temática ao longo do tempo, não havendo inclusive espaço para o diálogo necessário com a educação do campo.*

No outro aspecto, é oportuno mencionar a relevância do PPP da Escola Municipal do Assentamento Nova Esperança, que traz em seu bojo um sucinto histórico da unidade escolar, do assentamento e dos efeitos da mineração na comunidade assentada, cujo resultado final foi a relocação da comunidade para a nova Agrovila. Eis o que consta do histórico da escola no referido projeto político-pedagógico (2019, p. 04),

Por volta do ano de 2012 a comunidade Nova Esperança começou a ser afetada pela poluição vinda da mineradora YAMANA GOLD empresa de extração de minério, a partir daí começou a luta da comunidade para garantir seu direito de sobrevivência, após muitas reuniões entre as partes a comunidade foi obrigada a aceitar o processo de relocação. No dia 08 de março de 2019, recebemos a nova escola, com uma ampla estrutura, com uma secretaria, uma sala de reuniões para professores, uma biblioteca, três salas, dois banheiros e uma cozinha.

Portanto, fica evidente que o PPP da escola reconhece a gravidade da demanda, a luta da comunidade para permanência no assentamento e como houve a obrigação de aceitar a mudança para a nova agrovila. Contudo, resta verificar como se deu o debate ao longo do trabalho pedagógico no âmbito do documento aqui analisado. É nesse sentido que o objetivo/avaliação e conteúdo/forma servirão de análise no presente estudo, de modo que se adotará como ponto de partida os

seguintes aspectos do PPP: 11 – Do corpo discente; 14 – Educação e currículo; 16 - Diagnóstico socioeconômico da realidade; 17 – Recursos Materiais; 18 – Recurso Financeiro; 19- Visão de Educação; 20 – Desafios da Educação do Campo; 21 – Filosofia da Escola; 22 – Programas na Escola; 23 – Objetivo Geral; 24 – Metas e ações; 25 – Atividades essenciais; 26 – Avaliação.

A escolha de alguns aspectos em nada significa que os demais constituem de menor importância. Pelo contrário, trata-se de uma perspectiva didática e metodológica na pesquisa de modo que possa ser mantida a estrutura do trabalho, os objetivos almejados e o foco na análise.

É oportuno mencionar a relevância pedagógica do PPP da escola municipal. A iniciativa em trazer a existência de elementos históricos da comunidade, ressaltando a relevância destes aspectos na formação do assentamento, e o reconhecimento dos efeitos nocivos da mineração no território ocupado apontam para a existência de uma preocupação quanto à necessidade de reflexão e de ação por parte da escola, capaz de evidenciar a presença de um elo com a comunidade, o que de alguma forma reflete na abordagem dos conhecimentos a serem utilizados no cotidiano escolar.

Nesse sentido, filia-se na presente pesquisa a proposição feita por Martins (1996, p. 77-78) de que é preciso construir uma prática pedagógica que os conteúdos abordados possam dialogar com a realidade dos estudantes numa comunidade assentada,

A problemática da relação conteúdo-forma no processo de ensino tem se constituído em uma preocupação constante nos meios escolares entre seus agentes (professores, especialistas). Ao mesmo tempo, tem ocupado cada vez mais espaço no meio acadêmico entre os estudiosos da área. A necessidade de articular os conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos alunos e a busca de realizar um ensino comprometido com as classes trabalhadoras têm sido o centro das preocupações.

Mas não se pode perder de vista que a articulação destes conteúdos, a prática que vem sendo construída e os fins que estão propostos para um trabalho pedagógico de uma escola do campo perpassam necessariamente pelo perfil do educando que se deseja contribuir para a formação e, nesse sentido, é preciso trazer à baila o que consta no PPP da escola, (2019, p. 15),

11.1 PERFIL DO EDUCANDO/A QUE PRETENDE FORMAR

Queremos que os nossos educandos/as sejam capazes de:

Sentir indignação diante de injustiças e de perda da dignidade humana;

Apresentar companheirismo e solidariedade nas relações entre as pessoas, bem como respeito às diferenças culturais, raciais e estilos pessoais, evitando indecências e desrespeito ao próximo;

Planejar atividades e dividir tarefas, tendo disciplina no trabalho escolar e no estudo;

Demonstrar sensibilidade ecológica e respeito ao meio ambiente;

Praticar o exercício permanente da crítica e da autocrítica, bem como a criatividade e o espírito de iniciativa diante dos problemas;

Sonhar e partilhar o sonho e com ações para realizá-la;

Demonstrar atitude de humildade, mas também de autoconfiança.

Pelo que se infere do perfil do estudante que se quer formar e a partir de uma interpretação mais ampla, é necessário pontuar a capacidade da escola que, por meio de uma autocrítica, repensa seu próprio papel enquanto espaço de transformação. E ao existir e resistir ao capital oriundo da mineração já evidencia um elemento de contraposição ao capital.

Por outro lado, é oportuno também buscar contribuir para uma formação que seja capaz de valorizar a condição histórica do sujeito e da comunidade assentada, que seja capaz de questionar a partir de uma visão de classe e de indivíduo num assentamento de reforma agrária, dadas as condições impostas pela mineradora. Isto posto, é importante desenvolver a formação também a partir de princípios que deem conta do trabalho como diretriz educativa e do aspecto coletivo no âmbito da escola e da comunidade.

No que concerne à realidade local, o PPP traz em seu bojo uma síntese da condição socioeconômica da comunidade. Aborda que a fonte de renda do assentamento baseia-se na Agricultura Familiar e no Programa Federal Bolsa Família, sendo maior parte do recurso financeiro destinado à aquisição de alimentos. Assim consta no item 16 do PPP, (2019, p. 25),

O perfil sócio econômico das comunidades que a ESCOLA NOVA ESPERANÇA desenvolve os trabalhos com os estudantes de cada localidade como: Fazendinha, e moradores da beira do rio, é diversificado, suas fontes de renda baseiam-se na Agricultura Familiar, e sendo que, a maioria das famílias dos estudantes encontra-se em situação de renda mínima, visto ser mais de 80% dependentes do programa Bolsa Família, dinheiro que sua maior parte é usado para aquisição de alimentação.

O referido projeto também aborda a questão climática, as dificuldades enfrentadas em razão da ausência de ações e estratégias de governança por parte das esferas municipal e federal, e igualmente assevera a forte influência das mineradoras. Eis o que há no PPP no seu item 16 (2019, p.25),

16 - DIAGNÓSTICO SOCIOECONOMICO DA REALIDADE

A comunidade escolar é afetada por fatores climáticos, como a seca e mau governabilidade municipal e federal e principalmente pelas mineradoras. Sendo uma comunidade recém-formada, passa por dificuldades de infraestrutura. A escola busca através dos programas dos governos a aquisição de recursos para custear as despesas de materiais didáticos e melhorias da estrutura da escola, graças a verba do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), a escola compra materiais didáticos e permanentes.

É preciso trazer também o objetivo geral que consta no PPP da unidade escolar, tendo em vista que busca uma formação crítica para os estudantes que vivem do/no campo, de modo que possam ter sua aprendizagem ressignificada e suas visões de mundo mais amplas e, partindo sempre, de sua realidade. Assim tem-se, (2019, p.32),

OBJETIVO GERAL

Desenvolver atividades de ensino aprendizagem de caráter social, cultural que contribuam para a formação crítica dos sujeitos que vivem do e no campo, ressignificando sua aprendizagem a partir de seu contexto de vida e ampliando sua visão de mundo partindo de sua realidade.

E no âmbito deste objetivo e com a intencionalidade que se almeja, é que as matrizes pedagógicas formativas podem subsidiar o trabalho pedagógico, à medida que a partir da luta social propõe uma transformação por meio da coletividade na realidade local e, pelo trabalho como espaço contra hegemônico e em oposição ao modelo educacional capitalista.

Por fim, é necessário analisar a proposta de educação prevista para a escola e que consta no seu PPP. Tem como missão o compartilhamento de conhecimentos, a busca pela permanência no local onde os estudantes vivem, o desenvolvimento de uma consciência crítica e uma busca pelo respeito ao meio ambiente com geração de emprego e renda. Assim está no item 19 do PPP, (2019, p. 28),

19 – Visão de Educação

A educação na nossa escola tem a missão de compartilhar o conhecimento e estimular as crianças e jovens a buscar alternativas para

melhorar e, ou permanecer no local onde vive, desenvolvendo consciência crítica, de forma que seja capaz de analisar as realidades rurais e urbanas, a fim de procurar novas técnicas de produção e de respeito ao meio ambiente em busca de ampliar seus conhecimentos sobre a agricultura e meios de geração de emprego e renda, praticada pelos pais, buscando transformá-las.

Nesse ínterim, diante da intenção apresentada, as matrizes formativas da organização coletiva, da cultura e da história podem também subsidiar para que as atividades docentes concorram para a visão de educação que se almeja.

De forma peculiar e bastante positiva a Escola Municipal também reconhece seus pontos mais fortes, frágeis e problemas que devem ser atacados prioritariamente. Trata-se de iniciativa oportuna tendo em vista que reconhece suas potencialidades e fragilidades, como, por exemplo, a baixa participação da comunidade na escola. Assim consta no PPP quanto aos aspectos mais frágeis da unidade, (2016, p. 25),

Baixa participação da comunidade na escola; Estudantes desestimulados e indisciplinados; Alto índice de reprovação e evasão escolar;

Quanto ao aspecto Educação e Currículo, o PPP estabelece que a Escola Municipal Assentamento Nova Esperança estará em consonância e devidamente alinhada com a proposta estabelecida pela BNCC. Assim consta, (2019, p. 20),

Em consonância com o que propõe a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, na Escola Municipal P.A Nova Esperança, a proposta educativa será norteada pelo que define as aprendizagens essenciais que os alunos têm direito de adquirir, observando a revisão do Currículo Escolar.

Como dito, vislumbra-se que o currículo adotado pela unidade escolar está em profunda sintonia com a base nacional curricular e, fato é que o modelo adotado na federação não privilegia a autonomia dos indivíduos, as especificidades e características das comunidades e de seus territórios.

Nesse sentido, é importante fazer a seguinte reflexão: é possível vislumbrar uma educação que seja capaz de desenvolver a criticidade, perceber as contradições, os espaços de política, de disputa e de poder, tendo como fundamento curricular uma abordagem que valorize a heterogeneidade, os aspectos peculiares dos sujeitos e a realidade em que eles estão inseridos.

É possível contribuir para a formação de um estudante que, afetado diretamente pelos impactos oriundos da mineração, reconheça-se como um sujeito portador de direitos e, portanto, capaz de promover e lutar por uma transformação social. E o desafio para a escola municipal do assentamento é construir uma outra práxis que seja capaz de superar as fragilidades da escola como a alta evasão escolar, a indisciplina, o alto índice de reprovação e o baixo interesse dos estudantes.

E uma possível alternativa pode ser a de trazer para a realidade diária da escola, uma maior participação e relação com a comunidade seja na atividade comumente realizada em sala de aula, seja na própria estrutura e conteúdo do projeto pedagógico, considerando que a realidade socioeconômica do assentamento tem por base fundamental a agricultura familiar e os programas de distribuição de renda.

É válido ressaltar também que, embora o PPP tenha trazido em seu bojo a informação sobre a dificuldade enfrentada pelo assentamento em razão da mineradora, os efeitos nocivos da mineração e a dependência com o que se produz no campo, é importante destacar a necessidade da realização de debate, ações e estratégias que sejam capazes de, a partir das alterações no trabalho pedagógico, promoverem uma transformação na realidade socioeconômica da comunidade, partindo por exemplo da agricultura familiar.

A Escola Municipal do Assentamento Nova Esperança traz consigo uma visão e objetivo pautados na vivência no e do campo. E existir é um ato de resistência. E tendo por base uma análise a partir do conteúdo/forma, é possível perceber que no trabalho pedagógico da escola deve haver um esforço contínuo de que os conteúdos abordados e adotados no âmbito do currículo, e inclusive as teorias que subsidiam as respectivas escolhas, devem proporcionar um maior engajamento, uma maior conexão com a realidade dos estudantes e da comunidade assentada, considerando ainda que devem conciliar os diversos conhecimentos acumulados e os demais necessários à intervenção, análise e transformação da realidade local.

Quanto à avaliação, o PPP da unidade escolar aponta para um processo avaliativo que contempla o diálogo com os diversos sujeitos que compõem o ambiente educacional, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Aponta a necessidade de a avaliação ser permeada por uma relação de confiança, que disponha sobre a conexão com a realidade da comunidade e as diferenças que

definem as características de cada indivíduo na sociedade. Assim dispõe sobre a avaliação, em seu item 26, (2019, p.34),

26 – Avaliação

A avaliação deve trabalhar a relação de confiança entre o aluno, o professor e a comunidade, transformando o conteúdo da escola no conteúdo da vida. Não basta somente a inserção de novos conceitos, é preciso primordialmente haver um reconhecimento das formas de relações, de trabalho, das práticas culturais, por parte da escola e da comunidade. Este reconhecimento deve levar a percepção das diferenças que definem cada sujeito em seu contexto de vida, no entanto, o reconhecimento da diferença não é satisfatório, é preciso buscar mais, é preciso caminhar em direção a igualdade, pois o que define uma comunidade é este elemento comum.

Quanto à estrutura avaliativa da unidade escolar, consta no PPP e ela está baseada na observação, averiguação, diagnóstico e comunicação. Compreenda-se cada uma delas como etapa a ser considerada no processo avaliativo de cada estudante, seja a partir da análise, da verificação e do diagnóstico, com vista a um diálogo ético com os estudantes e responsáveis.

Mas é preciso trazer à baila sobre qual a forma de avaliação que se deseja e de que modo ela se relaciona com as novas funções sociais pensadas inclusive para uma escola localizada num assentamento de reforma agrária atingida fortemente pelos efeitos da mineração. Nesse sentido Freitas (2010, p. 96) manifesta,

A escola ganhou sua configuração atual em decorrência destas funções. Se queremos uma nova forma de avaliação, será necessário repensar a escola que queremos a partir de novas funções sociais, as quais necessariamente conflitarão com os objetivos do atual sistema social. Isso coloca para a educação outros objetivos e requer outra forma escolar com repercussões para as formas de avaliação.

Nesse aspecto, utilizando-se do par dialético objetivo/avaliação, e a partir das cartas pedagógicas, inúmeros desafios ficaram evidentes, mas pelo menos um merece especial atenção. Como pensar em estratégias avaliativas que não reflitam o modelo classificatório, hierarquizador e controlador dos sistemas atuais de avaliação implementados numa escola capitalista?

Historicamente a avaliação tem assumido a perspectiva classificatória, seletiva e excludente. Nesse sentido, o contrário do que está posto evidencia exceção a uma regra tão comum. Em que pese a escola estar vinculada a um assentamento, fato é que a avaliação se mantém na mesma perspectiva da

avaliação tradicional, hígida. Evidencia-se, portanto, uma contradição a partir das diversas formas de aprender, regida por uma unidade capitalista.

Compreender o caráter formativo, pedagógico e permeado de valores das estratégias que, para além de avaliativas, consideram as relações sociais dentro e fora da sala de aula, há de ser uma prática posto que a medida que ela determina os objetivos, também será determinada.

Retomando a análise e interpretação por meio do par dialético objetivo/avaliação, ao longo dos textos produzidos verificou-se no PPP a ausência das discussões e estratégias avaliativas capazes de identificar os temas relacionados à agricultura familiar e os processos formativos em relação à educação do campo, o que pressupõe a necessidade de se refletir sobre os elementos filosóficos, políticos e educacionais do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, os objetivos do PPP apontam para uma proposta de educação voltada para o campo, posto que vislumbram a necessidade de interlocução com a comunidade. Mas, a avaliação possui uma contradição à medida que não apresenta elementos para o subsídio, andamento e continuidade de processos formativos para que os objetivos sejam alcançados. Há um propósito na avaliação que é de reproduzir instrumento que apenas classificam, mantendo as mesmas tradições existentes.

No que tange à proposta do trabalho pedagógico adotada pela escola, encontrava suporte no livro adotado, qual seja, o “Girassol”. Entretanto, a partir dos relatos apresentados, verifica-se que houve a alteração do material didático por parte da Secretaria Municipal de Educação, causando inclusive insatisfação nas docentes, tendo em vista a perda na qualidade de conexão com a realidade dos estudantes. Para a Professora Bruna,

Os conteúdos abordados eles variam da educação no campo a assuntos atuais e necessários para o desenvolvimento da aprendizagem necessária do estudante, o livro que a gente trabalhou mais voltado para a educação do campo foi o Girassol, mas infelizmente a secretaria de educação já aderiu a outras propostas. (Resposta à Carta II, de maio de 2021)

Ao longo das cartas pedagógicas e considerando o que consta no PPP da unidade escolar, pôde-se verificar a frágil inserção de temas como mineração, agronegócio, agroecologia e sustentabilidade no âmbito da sala de aula e da organização do trabalho pedagógico após mudança para a nova Agrovila, e não

menos que isso, não se verificou de forma sólida e concreta o debate que pautasse e contasse com objetivos claros, sólidos e capazes de servirem de base para formação de estudantes que pudessem contrapor, compreender historicamente e, sobretudo, interferir na realidade local.

A professora Bruna confirma a pouca discussão sobre os efeitos da mineração nas atividades escolares, “para ser bem sincera depois que houve a mudança da agrovila pouco foi se tem falado sobre a questão da mineradora com os estudantes nas atividades escolares” (Resposta à Carta II, de maio de 2021). E o que se percebe é que o pouco debate sobre os efeitos da mineração foi marcadamente influenciado pelo poder econômico, sobretudo, em razão das indenizações concedidas às unidades familiares em razão da mudança para a nova Agrovila. As participantes reconhecem a fragilização das relações sociais dentro da própria comunidade e de alguma forma, com a própria escola do assentamento. A Professora Joana manifestou a sua preocupação “na velha Agrovila as pessoas tinham mais contato com a escola, aqui, elas ficam mais distante”. (Resposta à Carta II, de maio de 2021).

Foi possível também identificar as dificuldades enfrentadas pela Escola Municipal no que tange, sobretudo, ao seu engajamento com o próprio assentamento e com a comunidade no âmbito escolar. O afastamento e o pouco pertencimento do estudante e das famílias com a escola decorrem provavelmente da dificuldade da unidade em dialogar com o assentamento, sobretudo em razão da alteração na realidade econômica das famílias assentadas que sobrevivem basicamente da agricultura familiar. Não se verificou no PPP uma abordagem específica sobre a agroecologia como sustentáculo de ampliação da agricultura familiar, como um “movimento” de resistência e enfrentamento ao agronegócio.

Há de se levantar uma questão central. O PPP da unidade escolar aponta o baixo engajamento da comunidade com a escola e suas atividades. Da mesma forma e ratificando a informação que consta no projeto, a professora Joana manifesta a sua preocupação,

Na velha agrovila as pessoas tinham mais contato com a escola, aqui ficaram mais distante, as vezes me pergunto o por quê? Respondo. Talvez nunca tenham superado o choque de ter deixado a antiga escola. (Resposta à Carta II, de maio de 2021)

Uma única escola, construída a partir de um movimento histórico e com papel central na origem do assentamento, possui hoje baixa participação e engajamento da própria comunidade. Os objetivos a que a escola se propõe, podem estar desconexos da realidade da comunidade assentada? Embora se reconheça o papel da unidade escolar a ponto de ser bem “vista” pela comunidade, verifica-se que há uma prática pedagógica que pouco dialoga com as famílias assentadas e seus estudantes, que seja capaz de estabelecer uma conexão que, a ponto de representa-los, pode também conceder, minimizar ou contribuir para a resolução de problemas econômicos, sociais e questões culturais inerentes ao próprio assentamento.

Considerando os elementos políticos, filosóficos e educacionais para um trabalho pedagógico de uma escola do campo, sobretudo, em razão de sua finalidade que é, dentre várias, a de contribuir para a formação crítica e emancipadora dos sujeitos do campo e, igualmente, estimular a produção de conhecimento e de condições para que a comunidade possa transformar a própria realidade em que ela está inserida e contrapor ao forte capital que a explora, nessa perspectiva e a partir das cartas verificou-se que não houve a problematização suficiente dada a relevância do tema em discussão.

Em síntese, é preciso reconhecer o papel ímpar da unidade escolar como contraponto e resistência aos efeitos da mineração e pela busca na construção da identidade do assentamento e do reconhecimento dos sujeitos como portadores de direitos, seja pela adoção de feiras, gincanas, seminários, seja pela inclusão dos temas no referido PPP. Foi além. Reconheceu suas dificuldades, limitações e aspectos fortes. Mas é preciso que esta escola seja acolhida pela comunidade, pela gestão municipal dando-lhe força, espírito de luta e de existência que converge e identifica com a história do próprio assentamento.

Assim, a práxis está relacionada ao movimento entre a teoria e a prática, reconstruindo ou redimensionando o trabalho pedagógico de modo que esteja vinculado à realidade da comunidade escolar, apreendendo a riqueza do ser social que por esta categoria o sujeito se fez, faz e refaz. Assim sugere Netto e Braz, (2006, p. 44)

A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e

se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.

Pensar em estratégias que sejam capazes de abordar o conteúdo/forma requer o exercício da práxis, articulando teoria e prática, cumprindo a sua finalidade precípua de fazer e de propor um processo educativo que estimule a autocrítica, a percepção das contradições existentes com vistas a uma educação libertadora.

Neste ponto é preciso lembrar também o papel central dos movimentos e dos líderes do campo que contribuíram para os momentos iniciais do Assentamento Nova Esperança e da própria escola da comunidade. Assim assevera Kahhale e Rosa (2009, p. 39),

[...] a noção de historicidade é a referência fundamental, pois aponta a necessidade de se incluir, na compreensão dos processos da realidade, o conteúdo que identifica cada fenômeno na sua relação com a produção humana histórica, inclusive e principalmente, na sua relação com diferentes grupos sociais, definidos por diferenças no lugar social produzido pelas contradições da base material.

Outrossim, a historicidade se apresenta com o propósito de discutir as bases dos movimentos sociais que serviram de âncora para a construção de uma Educação do Campo pautada nas lutas sociais e na compreensão do sujeito como um ser histórico e de que forma estes processos educativos podem superar as contradições existentes.

Dessa forma, é importante agora verificar se os documentos vigentes como a LC 03/2012 e o PME refletem esta realidade de transformação e de preocupação por parte das docentes com uma educação crítica e emancipadora, ou a execução das propostas pedagógicas das educadoras aqui descritas constitui em si ações específicas que destoam do regramento jurídico e legal para a referida unidade escolar do campo situada num assentamento de reforma agrária e marcado por profunda disputa com o agronegócio.

III.2 – O projeto de educação do campo e a visível invisibilidade nos documentos legais – PME e LC 03/2012

Em 2012 decidimos tomar providências para que ela fosse embora. Luta em vão, pois é uma empresa poderosa e o dinheiro falou mais alto. Foram várias e várias reuniões entre os anos 2012 a 2018 com a participação da Empresa, Incra e direção da comunidade, para decidir o que iriam fazer conosco e a nossa comunidade, pois continuar ali era impossível. Então em 2017 chegou a triste notícia de que nós deveríamos procurar um outro lugar para morar.

(Professora Maria)

Há escritos que revelam uma fragilidade dos sujeitos ante à força opressora do capital. A Professora Maria evidencia em sua fala a mercantilização das relações, a ausência de perspectiva em relação ao futuro, às incertezas e inquietudes na busca do “outro” lugar para morar. Para além, a escrita reforça a omissão do Estado em assumir o seu papel na articulação e na garantia dos direitos das populações mais frágeis e, por vezes, invisíveis.

O trecho da carta aqui mencionado remete a um elemento de invisibilidade. Embora se reconheça que no âmbito social nenhuma “luta é em vão”, identifica-se um elemento de fragilidade, de cansaço e de não alcance das demandas buscadas pela comunidade no enfrentamento dos efeitos negativos da mineração.

Ainda se observa na pequena transcrição, a existência de uma decepção com o próprio processo de luta, à medida que assume a condição de que será em “vão”. Considera-se que a disputa entre a comunidade e a empresa, trouxe um sentimento de derrota para o assentamento. Porém, a luta social¹⁴ precisa ser considerada de forma mais ampla, formativa, que se dá pela dialética por meio da transformação das circunstâncias e da autotransformação, não sendo um momento específico definidor de toda a realidade.

E ainda pelo fato de ser “*uma empresa poderosa e o dinheiro falou mais alto*”, as incertezas e dúvidas em relação ao futuro aqui estão evidenciadas, e igualmente,

¹⁴ Adota-se na presente pesquisa que a formação do sujeito ocorre pela luta social. No Dicionário do Campo assim consta, “Afirmar que o ser humano se forma na luta social é reafirmar que ele se constitui como humano na práxis, que se educa na dialética entre transformação das circunstâncias e autotransformação. É a atividade que forma o ser humano; mas a atividade que humaniza mais radicalmente é aquela que exige a autotransformação que passa pela compreensão teórica da realidade.”

põe em cheque o papel do Estado/Município na condução das políticas públicas e nas diversas entidades enquanto garantidoras e protetoras dos direitos das minorias sociológicas existentes, como no caso da comunidade assentada.

Resta, dessa forma, verificar agora como os documentos legais produzidos no Município de Cansanção – Bahia, Plano Municipal de Educação e Lei Complementar nº 03/2012, abordam a educação do campo e se estão apresentadas estratégias ou ações capazes de atenuarem os efeitos da mineração e na garantia de direitos da comunidade assentada, em via oposta ao trecho da carta aqui descrito.

Ou, assim não sendo, evidenciam a invisibilidade de um projeto existente que é o da educação do campo.

No presente estudo há de se ressaltar a necessidade de um movimento de emancipação do sujeito no enfrentamento de um sistema explorador. E as categorias da práxis, da historicidade, da consciência e da contradição, subsidiam e possibilitam a interpretação dos processos formativos, de acordo com a realidade da comunidade, de modo que sejam capazes de conciliar a educação do campo a partir dos documentos legalmente institucionalizados.

É nesta perspectiva que se busca compreender em que medida a invisibilidade perpassa e atravessa os diversos documentos produzidos pelo Município.

A invisibilidade se evidencia à medida que faltam elementos, ações, estratégias e diretrizes estabelecidas pela legislação ou instrumentos normativos a serem seguidas pela administração municipal e pela sociedade civil quanto ao reconhecimento e garantia de direitos para projeto de educação do campo.

No mesmo sentido, a ausência de representatividade, de espaços de diálogos, de escuta e de avaliação das medidas a partir e com os sujeitos interessados e envolvidos, também evidenciam uma invisibilidade em torno da educação campesina.

Estabelecidos anteriormente os elementos essenciais de um trabalho pedagógico numa escola do campo, é necessário verificar como se dá o alcance desta finalidade em outra fonte documental e, para isto, será necessário trazer à presente pesquisa o Plano Municipal de Educação – PME, e a Lei Complementar Municipal nº 003, de 16 de maio de 2012 que define as diretrizes básicas da política municipal de educação contextualizada de educação do campo no Município em comento.

A transição do período ditatorial para o constitucional e democrático não significou a apresentação e o surgimento de um arcabouço jurídico que contemplasse numa universalidade os direitos das minorias, como assim infere-se nas legislações atuais, em especial com a LC.

Embora se reconheça o ganho oriundo da carta constitucional e das demais legislações infraconstitucionais, a partir de uma perspectiva histórica (CF, LDB, Resolução CNE/CEB Nº 1/2002, Resolução CNE/CEB Nº 2/2002, Lei nº 11.947/2009, Decretos nº 6.755/2009 e nº 7.352/2010) fato é que a lei municipal aqui analisada, *mantém a invisibilidade dos direitos das minorias e do projeto de educação do campo*.

A consciência, como forma de compreender a realidade em que o sujeito vive, seus direitos, deveres e como serve de instrumento de produção de riquezas para o capital, estabelece um movimento de resistência e de transformação do espaço em que estão inseridos com vistas à construção de um futuro que, para existir, dependerá do enfrentamento no presente. Para Konder (1988, p.20) “pois o presente não engendra automaticamente o futuro através de uma dinâmica fatal ou espontânea: o futuro precisa lutar para nascer, para assumir uma feição determinada; precisa enfrentar criticamente o presente”.

E partindo do pressuposto de que a vida determina a consciência, a frase “luta em vão” proferida pela Professora Maria dá conta de que as condições materiais e concretas definem, com a realidade, o seu pensar e os produtos que dele são originados. Dessa forma, a consciência auxilia neste processo de identificação e de interpretação da realidade, de modo a poder romper a pseudoconcreticidade, para firmar uma outra forma de pensar, longe do imediatismo e da aparente autonomia. Para Marx e Engels (1998, p. 20),

[...] Não têm história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.

A contradição, tendo em vista que os contrários em disputa, em luta, também correspondem a uma superação e criação de uma nova realidade, há de auxiliar na interpretação dos fatos e fenômenos. É nesta categoria que a solução da

contradição aparece, num movimento de transformação das relações contraditórias existentes. Para Cury (1985, p. 30),

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura.

O capital tenta numa relação de aparência buscar se defender de que inexistente a exploração, a precarização do trabalho e a ausência de impactos nocivos à população assentada e ao meio ambiente. Todavia, tal situação não se apresenta. Trata-se de um “ente” com natureza contraditória, concentrador de riquezas, que explora, exclui e utiliza o Estado em favor de si mesmo.

A Lei Complementar nº 03/2012 que dispõe sobre as diretrizes básicas da política municipal de educação contextualizada do campo no Município de Cansanção-BA, também não contribuiu para excluir a invisibilidade.

Nesse interim, trata-se de legislação municipal sancionada no ano de 2012 que deveria servir de base para toda a política de educação do campo, e de alguma forma, estabelecer diretrizes para a elaboração do PPP das escolas localizadas em assentamentos de reforma agrária.

Contudo, embora a referida lei esteja vigente, ela ainda não alcançou parte de seus objetivos. E partindo da ideia do micro ao macro, da escola ao município, alguns pontos da legislação merecem destaque.

1 – A Lei nº 003/2012 não faz qualquer referência ainda que genérica à existência de assentamentos no Município.

Nesse sentido, é necessário ressaltar que a Lei que estabelece as diretrizes básicas para uma educação do campo, não assevera em seus princípios norteadores qualquer relação com assentamento, agroecologia, agricultura familiar e sustentabilidade;

2 – A mencionada Lei não faz qualquer referência à existência de exploração do minério de ouro e os impactos ambientais e sociais, seja na localidade de extração ou em áreas circunvizinhas, como é o caso do assentamento;

Nesse aspecto, não há qualquer abordagem na legislação municipal analisada sobre os efeitos oriundos da mineração sobre a comunidade assentada. É

preciso ponderar que a publicação da Lei ocorre no ano de 2012, especificamente no mês de junho, momento este que já se tinha profundo debate e disputa entre a população do assentamento e a mineradora Yamana Gold.

3 - O diploma Legal reproduz em grande parte as transcrições existentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nas Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008, não apresentando características e particularidades da própria comunidade local.

Infere-se da Lei em comento que a existência e as dificuldades enfrentadas pelo assentamento no Município de Cansanção – BA, não foi objeto de inclusão, discussão, proteção, garantia de direitos das comunidades assentadas, ou qualquer outra finalidade constante do mencionado diploma legal.

4 – A Lei nº 003/2012 embora traga referências do PNE, não faz qualquer alusão, ainda que posterior, à existência do PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Eis o que consta no art. 8º da mencionada diretriz básica da educação do campo no município,

Art. 8º- A política de educação do campo destina-se à amplificação e qualificação da oferta de educação básica às populações do campo, e será desenvolvida pelo Município, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto no Decreto Federal nº 7.352, e deverá contribuir para a criação de condições que levem à melhoria da qualidade de vida das populações.

Nesse sentido, é necessário estabelecer a seguinte observação: é possível estabelecer diretrizes básicas para uma educação do campo local, mas é necessário no caso em tela considerar a existência de assentamentos oriundos da Reforma Agrária, os efeitos da mineração, e ponderar as proposições, metas, critérios e características próprias do Plano Municipal de Educação ainda que de forma superveniente.

Não é possível melhorar a qualidade de vida das populações, sem considerar os impactos oriundos das detonações, e as peculiaridades da comunidade assentada e suas demandas, características que evidentemente deveriam constar do PME e serem absorvidas na legislação aqui analisada.

Neste aspecto é preciso mencionar a relevância do Plano Municipal de Educação, que servirá de análise no presente estudo, de modo que verificará se traz em seu bojo a análise da realidade local, as principais fragilidades, os obstáculos a

serem superados e as necessidades de investimentos. Entretanto, na mencionada Lei não há qualquer alteração que disponha sobre a existência do PME e sua utilização como instrumento de definição da política pública a ser implementada.

5 – Não é possível pensar diretrizes da política municipal da educação contextualizada do campo sem o estabelecimento de princípios, metas, ações e estratégias de avaliação e alcance da própria política pública preconizada.

6 – Noutro ponto, vale mencionar que a Lei Municipal estabelece o desenvolvimento de política de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo, nos termos do art. 6º.

Neste aspecto, tem-se uma evidente contradição. *Como estabelecer ou pensar o desenvolvimento de política de formação de profissionais da educação quando 62,5% das profissionais são contratadas temporariamente e possuem vínculo precário com a administração municipal?* Para isso, basta verificar o resultado da análise no perfil das docentes participantes da pesquisa.

Por fim, é preciso trazer à baila que a Lei determina a elaboração da proposta pedagógica, nos termos do art. 10. Assim consta,

Art. 10 – A Secretaria Municipal de Educação dará conhecimento à comunidade através da Coordenação Pedagógica e do Conselho Municipal de Educação, da proposta pedagógica de Educação Contextualizada da Educação do Campo com indicação das diretrizes, conteúdos, metodologia e metas para o ano subsequente.

§ 1º A proposta pedagógica será elaborada com a participação do corpo docente e da comunidade, nos termos do Art. 13 da LDB, aproveitando experiências já comprovadas, a exemplo projeto CAT – Conhecer, Analisar, Transformar, cujos princípios são ação-reflexão-ação. (...)

(...) § 4º A proposta pedagógica de que trata este artigo deverá ser apresentada até 31 de dezembro do ano civil.

É importante mencionar que até a presente data o Município de Cansanção não elaborou a proposta pedagógica estabelecida na legislação municipal, restando um vácuo que não orienta, não estabelece diretrizes e princípios a serem um norte pedagógico para a educação do campo local.

Nesse íterim é preciso salientar que as análises feitas à Lei nº 03/2012 decorrem do fato de que por si, o mencionado diploma legal constitui instrumento de

parâmetro, diretriz, norte a servir de guia nos demais documentos a serem produzidos pela Secretaria Municipal de Educação, inclusive o projeto político-pedagógico da Escola do Assentamento Nova Esperança.

Em síntese, restou evidente a invisibilidade da educação do campo no documento até aqui analisado. Ademais, a escola municipal não encontra amparo jurídico para um trabalho mais significativo do ponto de vista da leitura crítica necessária acerca da vida concreta. E tanto a escola, quanto às docentes, encontram-se isoladas, sem a formação e condições materiais concretas para a realização do trabalho pedagógico na perspectiva crítico-emancipadora.

A partir da LC 03/2012, é possível afirmar a inexistência de uma política pública voltada para a educação do campo, da mesma forma pouco dispôs sobre o debate entre mineração e seus impactos nas comunidades do campo circunvizinhas.

A partir da Lei da Unidade dos contrários, admitindo-se que o Projeto Político – Pedagógico foi pensado e construído para uma escola do campo localizada num assentamento, podendo constituir para si um espaço de oposição à unidade considerada, há de constatar que numa escala de micro para o macro ele representa força distinta e oposta, enquanto a LC coexiste e atende aos propósitos daqueles que determinam e definem as políticas públicas de Estado (Município).

Dessa forma, tendo a Lei da Unidade como uma das capazes de fundamentar a Dialética, se pressupõe a existência de forças que marcadas por disputas, se reorganizam e definem o sistema econômico, político e social a ponto de explicá-los e justificá-los. Nesse sentido, relata Martins e Arruda (2009, p. 134)

Os processos sociais não são equivalentes a um cristal nem a um relógio mecânico, mas sim a um organismo submetido constantemente a processos de transformação. A dialética é um método que põe em relevo a gênese das mudanças reorganizadoras das totalidades sociais. Simultaneamente, ela pode ser concebida como um princípio explicativo da mudança social. Aqui se coloca a seguinte questão relevante: qual é o papel da unidade dos contrários na explicação do desenvolvimento de um sistema socioeconômico?

E neste aspecto, resta evidente que até a presente data a LC 03/2012 que é definida por aqueles que detém o capital econômico e que orientam as políticas governamentais, ratifica a invisibilidade do projeto de educação do campo.

Feitas tais considerações, passa-se à análise do Plano Municipal de Educação numa perspectiva macro, partindo de uma anterior no âmbito da LC nº

03/2012, configurando uma tentativa ainda de verificar se os instrumentos legais, constituem em si forças opostas numa mesma unidade ou se, de fato, longe da contradição e da consciência, constitui um mecanismo de manutenção do status quo vigente definido pelo capital.

Quanto ao Plano Municipal de Educação de Cansanção - BA, instituído pela Lei Municipal nº 035, de 17 de junho de 2015, num primeiro momento relata-se que constitui uma construção coletiva que envolveu os diversos segmentos que compõem a educação do Município. Assim consta, (2015, p.12),

Nosso Plano Municipal de Educação – PME constitui-se numa construção coletiva, envolvendo os segmentos educacionais do Município de Cansanção, participando e propondo novas formas de pensar a educação a partir do contexto nacional, da legislação educacional e das inúmeras necessidades e desafios que constantemente são apresentados pela sociedade contemporânea.

Após, verifica-se uma estruturação e apresentação do Sistema Municipal de Ensino, a criação do Conselho Municipal de Educação, os órgãos, entidades e instituições que integram. Ato seguinte, apresenta um conjunto de dados sobre as instituições de ensino que são administradas e mantidas pela iniciativa privada e filantrópica com base no Censo Escolar 2013, representando no total três unidades, ministrando Educação Infantil e Ensino Fundamental - anos iniciais e finais.

No que tange à educação superior, ressalta a inexistência de Universidade ou Faculdade no Município, ao tempo em que se salienta a existência de uma única turma da PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica). No mesmo sentido, o PME relata a necessidade de minimizar a falta de oferta de vagas para formação em nível superior, salientando o interesse da Administração Municipal em estabelecer parcerias com instituições de ensino superior públicas ou privadas e, igualmente, o sistema de Universidade Aberta do Brasil (2015, p. 31),

No tocante à Educação Superior, não existe no Município nenhuma Universidade nem faculdade. Existe apenas uma turma de professores da rede municipal, atendida pelo PARFOR. O PARFOR presencial é um programa nacional implantado pela CAPES em regime de colaboração entre as Secretarias de Educação do Estado, a Secretaria de Educação do Município com a Universidade do Estado da Bahia.

Embora se reconheça a importância de determinados aspectos do PME, apresentando-se de forma mais ampla, passa-se a abordar as questões peculiares com a presente pesquisa. Sendo assim, passa-se a apresentar e discutir sobre pontos específicos que tangenciam em aspectos atinentes à produção do texto e às informações obtidas, sejam pelas cartas pedagógicas, seja pelo perfil das participantes.

No que tange à abordagem sobre a valorização dos profissionais da educação, para o PME valorizar (2015, p. 38), “implica aprimorar a formação inicial, a formação continuada, a definição de um piso salarial e, também, da carreira do professor.”

Por outro lado, percebe-se que Secretaria municipal pressupõe que a valorização profissional perpassa pela garantia das progressões com o propósito de inserção dos docentes na estrutura da rede municipal de ensino, (PME, 2015, p. 39),

Nessa perspectiva, em um planejamento estratégico da Secretaria Municipal da Educação, os profissionais da educação merecem uma valorização profissional, garantindo nas progressões verticais e horizontais e objetivando inseri-los na estrutura de organização da Rede Municipal de Ensino e da Administração Pública.

Pautando ainda o conjunto de características, ações e estratégias que podem assegurar ou tornar mais concreta a valorização dos profissionais da educação, a secretaria municipal novamente ressalta que além de reconhecer a importância ética e estética de tais colaboradores, frise-se aqui a amplitude de conceitos indeterminados no âmbito do direito administrativo, fato é que novamente a garantia de direito aos servidores perpassa também pelo estatuto do Magistério Público Municipal, (PME, 2015, p. 40),

Mais do que reconhecimento da importância ética e estética desses profissionais para com o funcionamento do processo educacional, faz-se necessário a garantia de políticas públicas de valorização dos profissionais da educação integrantes do quadro da rede pública municipal de ensino de Cansanção – Lei nº 023/2003. Essas propostas se realizarão em consonância com o Estatuto do Magistério Público Municipal – Lei nº 033/1998.

No que concerne ainda à pauta de valorização dos profissionais da educação consta do PME uma preocupação pela realização de cursos de formação continuada que, embora constitui em si uma necessidade posta e de permanente

desenvolvimento, espera-se que ocorra um trabalho de reflexão crítica em relação as práticas existentes, ocorrendo sempre que possível uma reconstrução dinâmica de uma identidade pessoal, (PME, 2015, p. 50)

Com relação à formação continuada dos professores, a Secretaria Municipal de Educação entende que para haver qualidade na educação, sobretudo a infantil, não basta apenas que sejam ministrados conteúdos, faz-se necessário providenciar aos professores oportunidades para aprender. É nesta perspectiva que o órgão tem se pautado: na ideia de que o educador é certamente o principal responsável pelo ato de formar-se, a formação continuada é uma necessidade inerente a sua profissão e deve fazer parte de um processo de permanente desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Entretanto, a formação não ocorre pelo acúmulo de recursos, palestras e técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e reconstrução contínua de uma identidade pessoal.

Quanto à valorização dos profissionais da educação, é preciso fazer algumas ponderações e análises a partir das informações obtidas junto às participantes.

Há uma contradição fundamental. Não é possível construir ou garantir progressões verticais ou horizontais para docentes que, em razão do vínculo precário com a municipalidade, não estão incluídas nas garantias previstas na estrutura da rede municipal de ensino ou ainda pelo Estatuto do Magistério Público Municipal – Lei nº 033/1998.

Não há amparo legal em estabelecer direitos nas políticas públicas de valorização dos profissionais da educação integrantes do quadro da rede pública municipal de ensino de Cansanção – Lei nº 023/2003, ainda que essas propostas estejam em consonância com o Estatuto do Magistério Público Municipal, quando a ampla maioria das servidoras contratadas *não foi submetida ao crivo do concurso público, portanto, do ponto de vista legal, estão alheias aos benefícios e garantias previstos nos seus estatutos.*

Outro aspecto a ser considerado é como propor um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas docentes quando pouca contribuição para formação das professoras é colocada à disposição de cada uma delas? Conforme infere-se do conjunto de informações, apenas duas docentes realizaram cursos de formação continuada, *o que evidencia a necessidade premente da realização de concurso público e de implementação de formação docente, em especial para àquelas que atuam numa escola do campo inserida num assentamento de reforma agrária.*

A consciência que um indivíduo constrói sobre a realidade que o cerca e sobre si mesmo, perpassa necessariamente pelos rompimentos das correntes que o domina e das visões por vezes impostas pelo mercado e pela sociedade. Exigir da docente um trabalho de reflexão sobre a sua prática, perpassa inequivocamente, por melhores condições de trabalho, por formação ampla e diversa, que contemple aspectos culturais, econômicos e sociais, e não há de soar estranho quando se fale em tal amplitude formativa, mas ao mesmo tempo mantém as profissionais presas à precariedade das relações contratuais e submissão às ideias daqueles que dominam.

No que tange à Educação do Campo ela é abordada no Plano Municipal de Educação. Descreve-se a quantidade de escolas localizadas na zona rural (verifica-se aqui o critério adotado para definir uma escola do campo) e, ato contínuo relata as condições estruturais, as dificuldades de acesso às unidades apontam questões burocráticas, a inexistência de bibliotecas e laboratórios de informática em algumas delas. Assim consta no PME, (2015, p. 82/83),

2.6.1 – Educação do Campo

O município de Cansanção conta hoje com uma rede de 43 unidades escolares na zona rural, atendendo da educação infantil ao ensino fundamental. A sua estrutura organizacional caracteriza-se da seguinte forma:

- 05 (cinco) escolas funcionam com a modalidade seriada;
- 38 (trinta e oito) escolas funcionam na modalidade multisseriada.

As 43 (quarenta e três) escolas têm como órgão mantenedor a Prefeitura Municipal de Cansanção, sendo administradas pela Secretaria Municipal de Educação. As 38 (trinta e oito) escolas que funcionam na modalidade multisseriada possuem direção, funcionários de apoio (merendeiras, faxineiras, secretária escolar) mesmo sendo escolas pequenas.

É preciso salientar que a abordagem quanto à Educação do Campo pautou apenas o quantitativo de escolas existentes na rede, a questão documental e aspectos estruturantes relacionados à localização, acesso e características das unidades educacionais.

Por outro lado, ao longo do Plano Municipal não se observou sob qualquer aspecto, ainda que de forma tangencial, sobre a mineração que existe no Município circunvizinho e como ela, de alguma forma, impacta as comunidades assentadas de Cansanção e, inclusive as escolas localizadas nestes assentamentos.

Quanto às metas estabelecidas no PME, fato é que a relação mineração versus escola/comunidade não aparece no debate, foi pouco pautada, tampouco

caracterizada, mesmo estando na condição de problema existente e de demanda a ser considerada na produção dos atos normativos seja pelo Executivo Municipal, por meio da Secretaria de Educação, seja pela própria unidade escolar.

Embora os conflitos estivessem consolidados, visíveis e na pauta de negociação entre empresa e comunidade assentada, o plano municipal e os demais instrumentos legislativos (Lei complementar nº 03/2012) deram-lhe a invisibilidade, o que ocasiona violação aos direitos dos moradores do assentamento, dos estudantes, e evidencia a inexistência de políticas públicas que fossem capazes de mitigar ou garantir minimamente condições de vida, estudo e de sobrevivência por parte dos mais fragilizados.

Se os impactos da mineração não aparecem no debate da construção do PME, não diferentemente as discussões sobre agricultura familiar, agroecologia, educação ambiental e sustentabilidade são pautadas. Nesse sentido, o Município reconhece a mínima abordagem para os determinados temas, *manifesta a inexistência de formação para os educadores nas áreas elencadas, e ratifica as limitações para elaboração e execução de estratégias e ações que possam ir além de projetos específicos no âmbito dos componentes curriculares e suas relações com a comunidade escolar e assentada.* No PME (2015, p. 90) assim consta,

No caso específico de Cansanção a educação ambiental não recebe muita ênfase. *A sustentabilidade é tema restrito dos planos de disciplinas específicas como: Geografia e Ciências.* Não existe um trabalho voltado para a formação de profissionais ou de criação de projetos com o intuito de trabalhá-la. As exceções são a realização de pequenos projetos didático-pedagógicos desenvolvidos com o tema Meio Ambiente e as abordagens dadas ao tema em gincanas escolares, nas quais muitas vezes os problemas ambientais foram temas discutidos pelos discentes em suas apresentações. *Todavia, não há um projeto específico que trate do tema na escola ou na comunidade.*

O município de Cansanção não garante a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental em todos os âmbitos da educação, apesar de a Legislação, contemplar que os municípios deverão ofertar a educação ambiental em suas redes de ensino e a conscientização da comunidade para a preservação do meio ambiente.

A não abordagem de temas como agroecologia, agricultura familiar, educação ambiental e sustentabilidade no âmbito do PME, e a ausência de metas e estratégias para o enfrentamento dos efeitos da mineração no Assentamento Nova Esperança, também explicam a baixa integração entre comunidade assentada e escola? Nesse sentido, é oportuno mencionar que foi identificada uma fragilidade na

interação entre escola e comunidade, sendo tal aspecto tão relevante que ganhou o status de problema a ser solucionado pela Escola a ponto de integrar um dos pontos do PPP.

Parece ser fundamental e extremamente orgânico que uma comunidade que sobrevive daquilo que produz no campo e fortemente influenciada pela agricultura familiar, discuta, conheça e estabeleça estratégias para sobrevivência com aquilo que se é produzido, e nessa perspectiva, é fundamental que a escola compreenda seu papel de mediadora de conhecimento e formadora de cidadãos que sejam capazes de transformarem a realidade marcadamente influenciada por detonações, explosões e odores oriundos de tais processos.

No mesmo documento, é importante trazer à baila o papel relevante que se dá ao Programa Conhecer, Analisar e Transformar - CAT, como sendo um canal mínimo, mas importante, de efetivação e do diálogo sobre a Educação Ambiental nas escolas do campo. Para o PME (2015, p. 90),

A Educação Ambiental só se efetiva nas escolas rurais através do Programa Conhecer, Analisar e Transformar – CAT que oferece a formação profissional inicial e continuada para os professores e ações com os alunos e comunidade. Esse programa possibilita o trabalho por meio da pedagogia de projetos elaborados com os temas transversais: Ética, Cidadania e Meio Ambiente (Água, Solo, Clima, Biodiversidade e Resíduos Sólidos).

Por fim, com o propósito de evitar dúvidas, manifesta-se aqui quanto ao paralelo temporal de alinhamento entre os movimentos de disputa no âmbito do território e análise, produção e sanção do Plano Municipal de Educação, pois os conflitos entre a Mineradora Yamana Gold e a Comunidade do Assentamento Nova Esperança já estavam delineados, tendo em vista que ocorreram exponencialmente ao longo dos anos de 2013 e 2019, definindo notadamente a invisibilidade das demandas existentes e do próprio assentamento.

Antes de adentrar às linhas finais de análise, ressalta-se que há um ponto de relevância e deve ser aqui transcrito. Trata-se da inexistência de previsão para realização de concurso público para o Município de Cansanção – BA.

Ao longo da pesquisa verificou-se que a fragilidade do vínculo entre as educadoras e o município é causa evidente que aponta para a impossibilidade de garantias mínimas de direitos constitucionais (décimo terceiro, férias), para uma

formação continuada eficiente, para aquisição de avanços previstos nas carreiras definidas em estatutos municipais.

Nesse sentido, a manutenção das atividades laborais garantidas por contratos temporários, evidencia uma fragilidade em favor das educadoras posto que ficam submetidas a precariedade e discricionariedade de decisões dos gestores municipais.

É nessa seara que o concurso público garante uma maior autonomia para as docentes, possibilita a realização de curso de formação continuada, significa melhores condições de renda e aquisição de direitos e vantagens previstas nos estatutos, que até agora não podem ser obtidos.

Sendo assim, relevante seria que o Plano Municipal de Educação dispusesse e reconhecesse a necessidade de realização de Concurso Público, de modo que pudesse proporcionar maior valorização dos profissionais que atuam no magistério e, conseqüentemente, melhores resultados nos índices da educação municipal.

Entretanto, o que se observa no PME é que não há qualquer inferência à realização de concurso público para suprimento de vagas com a contratação de profissionais para a Educação. É necessário que tal aspecto do plano seja revisto e torne-se um elemento central, com vistas à redução significativa ano a ano de profissionais contratados temporariamente, isso porque, mesmo reconhecendo que tais educadores/as ajam com zelo, integridade, compromisso e pautados numa ética, a sua relação precária com o município e as incertezas diante da permanência no quadro de servidores gera fragilidades e inquietações que perpassam desde o aspecto financeiro, social, profissional e emocional.

Quanto às metas e estratégias voltadas para a Educação do Campo que integram o PME, passa-se a sua análise na forma abaixo.

Na estratégia 4.1, (2015, p.98), propõe-se implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada para todos os profissionais da educação, para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas. Ocorre que, ao longo da pesquisa e considerando o conjunto de informações obtidas a partir das cartas e do perfil sociocultural, verifica-se que até presente data o Município de Cansanção não tem fomentado para as docentes que atuam no campo a formação continuada necessária e fundamental ao exercício da docência.

No que tange à estratégia de consolidar a educação escolar do campo, de populações itinerantes e comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural, trata-se de outro aspecto a ser delineado pela administração municipal. A ausência de diretrizes por parte da Secretaria de Educação, ainda a lacuna existente diante da não elaboração da proposta pedagógica estabelecida na legislação municipal (lei complementar 03/2012), evidenciam que não estão estabelecidas as diretrizes e princípios a serem um norte pedagógico para a educação do campo local.

No que concerne ao item 12.6, (2015, p.112), das metas estabelecidas, restou verificado que não existe formação a contento no âmbito da escola municipal para atendimento específico às populações do campo, em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nestas populações.

Não foi verificada formação específica para as docentes que atuam no assentamento em nível de mestrado e doutorado, conforme previsto na meta 14.1 do PME.

No que tange à meta 15, (2015, p.114), *que estabelece o prazo máximo de um ano para que todas as docentes possuam nível superior*, ficou evidenciado o não cumprimento e a necessidade de formação para as docentes com vistas ao que determina o PME, tendo em vista que após 5 (cinco) anos de vigência da Lei, ainda existem profissionais sem formação em nível superior, obtida em curso de licenciatura, nos termos do que consta no mencionado diploma legal.

A estratégia 18.6, (2015, p.119), aponta a necessidade de observação das especificidades das escolas do campo no provimento dos cargos efetivos para a escolas beneficiadas. Entretanto, as informações obtidas na presente pesquisa apontam o não alcance da meta prevista para tal ação, constatada pela precariedade dos vínculos das contratadas.

Um último ponto a ser observado e não menos importante é a necessidade de construção de uma matriz curricular da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, das classes multisseriadas, da Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e quilombola, levando em consideração as peculiaridades de cada uma, que até a presente data não ocorreu.

E aqui já é possível afirmar que todos os documentos analisados (LC, PME), em larga medida refletem o pensamento e as ideias do capital que explora; ratificam a invisibilidade do projeto de educação do campo; promovem a manutenção de processos de ensino que excluem e que validam a homogeneidade dos sujeitos; e que ignoram temas fundamentais e indispensáveis para a população campestre, como agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia.

Sendo assim, a partir das informações e dados obtidos ao longo da pesquisa, confrontando-os com o PPP, o PME e a Lei Complementar nº 03/2012, verifica-se a necessidade de adoção de estratégias que sejam capazes de suprir as lacunas existentes que variam desde a ausência de uma proposta pedagógica elaborada pela Secretaria Municipal de Educação até ao reconhecimento da necessidade de efetivação das metas e das estratégias estabelecidas no Plano Municipal com vistas à garantias de direitos das populações do campo e da concretude nas ações e resultados das políticas educacionais adotadas pela municipalidade.

É possível ainda afirmar que as ações definidas pelas docentes em seu trabalho pedagógico, possuem a natureza específica, particular e isolada, não possuindo amparo absoluto com a legislação do município.

E embora representem um movimento incipiente, embrionário, já há uma possibilidade de tensionamento das relações com o capital explorador, buscando uma consolidação por meio de uma práxis, da utilização de elementos contraditórios e históricos destes sujeitos do campo, com elaboração de outra consciência quanto ao seu papel dentro do assentamento.

E nessa seara, a intervenção da presente pesquisa possibilitará uma formação para as docentes que contemple o aprofundamento de leituras quanto a da/na sobre a docência, necessidades e reflexões, possibilitando a realização de um trabalho pedagógico que carregue consigo mais elementos de cunho filosófico, político e educacional.

Mas, para a propositura e atuação de uma gestão municipal que esteja pautada no cumprimento das metas e execução das estratégias que integram o PME, necessário se faz a própria redefinição das forças políticas no âmbito do Município, reconhecendo a existência da disputa marcadamente definida pela força do capital oriundo da mineração, a fragilidade da comunidade do assentamento Nova Esperança e como estas forças desiguais afetam os processos formativos na Escola Municipal e, conseqüentemente, na relação com a Educação do Campo e

com a própria unidade escolar, reconhecendo nesta um importante espaço de resistência, de enfrentamento e de transformação de si mesma em articulação com a comunidade.

IV - CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Antes de mais nada é preciso dizer que o presente texto não se esgota por aqui. Ademais, outras considerações foram apresentadas ao longo desta Carta.

É oportuno salientar que para além de escutar e de ler os escritos das participantes, houve um compromisso em assumir a posição de dar o testemunho do esforço, da motivação e do sentimento de amor de cada uma delas para com a Escola P. Assentamento Nova Esperança.

A questão central da pesquisa, a busca pela identificação das alterações no trabalho pedagógico da Escola Municipal do P. Assentamento Nova Esperança, as primeiras sensações com o “campo” e os achados, dão conta de que tudo valeu a pena e de que os desafios foram e são inúmeros.

Aquele que experimenta o Mestrado em Educação e Diversidade da UNEB jamais retoma ao estado consciencial inicial da pesquisa. Dentre as diversas possibilidades e transformações, antigos paradigmas e crenças são necessariamente repensadas e, quase que imperceptivelmente, mas de forma habitual, novas práticas pedagógicas emergem no cotidiano da escola e do sujeito pesquisador.

O aporte teórico, a interpretação da realidade por meio do método estabelecido a partir do MHD, a compreensão da pesquisa e do seu papel aliando-se a um conjunto de elementos e dispositivos metodológicos apontam e definem para uma prática pedagógica que, ainda que não contemple uma práxis em sua essência, promove fissuras no tradicionalismo definido e pautado para escolas da rede pública estadual, a ponto de contribuir para um outro trabalho pedagógico que tenha natureza muito mais questionadora da realidade, que priorize a inclusão dos estudantes, mas sobretudo, que seja balizado por uma profunda e inevitável conexão e integração com a emancipação do sujeito. Do mestrado, eis um pouco do que ficará.

Feitas tais considerações e a partir dos resultados alcançados, é possível afirmar que após a instalação da unidade de exploração de Minério Yamana S/A houve alteração na construção do trabalho pedagógico da escola apenas durante os conflitos com a comunidade e frágil articulação com elementos da educação do campo. Eis uma síntese:

- 1 – A realização de gincanas, feiras e seminários, problematizando a realidade concreta da comunidade assentada;
- 2 – A participação da escola junto à comunidade na disputa e defesa do território;
- 3 – A presença de elementos históricos, sociais, econômicos e contextualizados da realidade concreta no PPP da escola;
- 4 – A insatisfação das docentes com a troca de material didático por parte da secretaria sem o diálogo com a comunidade escolar;

Por outro lado, um conjunto de limites e transformações foi imposto à escola pela força do capital e à própria comunidade que teve sua história, suas raízes e conquistas afetadas. Os locais de encontro, os espaços de lazer e de cultura também foram alterados em função da mudança da Agrovila para um outro local dentro do território.

No que tange ao PPP, pôde-se observar a existência de elementos históricos, culturais, econômicos e sociais na peça de planejamento escolar. Igualmente, de forma bastante peculiar, verificou-se uma autocrítica quanto ao papel da escola no assentamento e sua baixa relação com a comunidade local.

As fragilidades da unidade escolar foram apresentadas. O PPP identificou e trouxe a existência de aspectos cruciais e relevantes para a escola municipal, como, por exemplo, as questões atinentes ao baixo engajamento dos estudantes e de seus familiares; asseverou ainda a alta evasão escolar e a dificuldade de engajamento dos estudantes quanto às propostas da escola municipal.

Da mesma forma, ponderou a relevância dos temas como mineração, agricultura familiar, sustentabilidade e agroecologia. Entretanto, não houve uma transformação pedagógica capaz de congregar uma prática constante e conectada com a realidade do assentamento.

A avaliação, o trabalho pedagógico dentro da sala de aula, todos foram marcados e transformados pelos impactos ambientais e sociais oriundos da exploração do ouro na área próxima ao assentamento. E tais transformações, originadas a partir dos esforços pessoais das docentes, são resultados dos compromissos, das escolhas diárias e da entrega amorosa de profissionais que, com todas as dificuldades, carências e falta de condições de trabalho, não hesitaram em dar o melhor de si.

Mas há de se ressaltar o elemento de resistência e de existir presentes também no trabalho pedagógico da escola municipal do Assentamento Nova

Esperança. Nos momentos mais evidentes dos efeitos nocivos da mineração na comunidade, havia uma preocupação por parte das docentes em debater sobre os impactos. A realização de feiras, gincanas e seminários, aponta para uma preocupação e discussão sobre o tema, e de alguma forma, converge para a função de uma escola do campo.

Considerando o que consta nas cartas pedagógicas obtidas com a presente pesquisa e, igualmente o projeto político-pedagógico recém revisado pela unidade escolar, é possível concluir pela análise dos “documentos” obtidos que, a partir do par dialético conteúdo/forma, que os impactos sócio-ambientais ocasionados pelas detonações diárias (odor e poeiras de fumaça) e os sociais (mudança do assentamento, fragilização na relação entre os assentados) alteraram ou contribuíram para mudanças na organização do trabalho pedagógico da escola municipal, todavia, as alterações somente ocorreram durante os momentos de conflito com a mineradora, não implicando em maiores transformações após a mudança para a nova Agrovila.

Ou seja, as alterações não serviram de conexão mais intensa, engajadora entre a escola e a comunidade escolar ou ainda no âmbito do trabalho pedagógico, sobretudo, com a mudança para a nova Agrovila.

Com as informações obtidas, é possível afirmar que as condições de trabalho também são e foram definidoras das fragilidades entre a escola e a realidade concreta da comunidade assentada, sobretudo, quando há o vínculo precário de contrato com a municipalidade, ausência de formação, a desvalorização profissional, condições de trabalho insatisfatórias, às quais contribuem para que não haja uma articulação mais plena na forma que se almeja para uma escola do campo num assentamento de reforma agrária.

Acrescente-se a isso a precarização do vínculo entre as docentes e a municipalidade, em razão da existência de contratos temporários sucessivos, que interfere diretamente tanto na valorização das profissionais, quanto no aspecto formativo de cada uma delas.

A ausência de uma diretriz básica da política municipal de educação contextualizada do campo, no Município de Cansanção-BA (LC 03/2012), também constitui um elemento que dificulta uma docência e aprendizagem mais voltadas para o campesinato, para a agricultura familiar e a agroecologia.

Da mesma forma, a existência das metas previstas no PME e o seu não cumprimento, tornando-se mais uma Lei que não produz nesse aspecto um efeito prático e transformador, configura mais um elemento que dificulta a formação docente, assim como a ausência de condições razoáveis de trabalho e, portanto, dificultando as articulações necessárias entre a educação do campo e os processos formativos dos estudantes e a comunidade assentada.

Nesse interim, percebeu-se também que os documentos instituídos pela municipalidade (PME, LC), não regulamentam a oferta da educação do campo conforme legislação própria, (CF, LDB, Resolução CNE/CEB Nº 1/2002, Resolução CNE/CEB Nº 2/2002, Lei nº 11.947/2009, Decretos nº 6.755/2009 e nº 7.352/2010), demonstrando a invisibilidade destes sujeitos camponeses e a frágil articulação dos movimentos sociais ou das próprias comunidades e escolas localizadas no campo, para demonstrarem suas necessidades e os efeitos nocivos oriundos da mineração.

Não se pode deixar de falar das cartas pedagógicas. Como foram importantes e quantas mensagens carregadas de luta, de esperança e de desejo de viver, elas evidenciam a contradição experimentada pelas docentes quando a mineradora não cumpre a promessa de geração de emprego e renda, ocasionando impactos diretos no meio ambiente, tais como, odores e poeiras, precarizando a saúde dos assentados, a fragilização das relações sociais e a perda cultural.

Ademais, a necessidade de escrever a história do assentamento também surgiu, posto que até a presente data pouco se tem escrito sobre a comunidade assentada e os movimentos sociais que serviram de gênese ao próprio assentamento, contribuindo para uma outra consciência dos sujeitos.

Da mesma forma, verificou-se o papel fundamental da escola municipal para o assentamento, enquanto âncora histórica e ponto de encontro da comunidade. Igualmente, revelou uma referência identitária dada a sua condição orgânica e originária com o território local.

Como forma de contribuição, ressalta-se que a formação que se busca/ou na presente pesquisa, a partir da intervenção – curso de extensão, ela vem marcada de intencionalidades, no sentido de possibilitar às docentes a identificar eventuais contradições, omissões ou necessidades de um novo olhar ao trabalho pedagógico da escola, tendo em vista as reais necessidades do assentamento, portanto, destruindo a pseudoconcreticidade.

Faz-se indispensável que as ações da escola sejam metodologicamente pensadas a partir de um projeto político sobre a agricultura familiar, sobre a sustentabilidade e agroecologia, temas centrais para a manutenção das famílias assentadas, no sentido do enfrentamento do projeto de educação sob o prisma do capital.

A ausência destes mesmos temas, dada a sua relevância para a localidade e, em especial, para o Município de Cansanção, no Plano Municipal de Educação e na Lei Complementar nº 03/2012, aponta para a força do mesmo capital que age articuladamente no âmbito do Estado/Município tornando-o um aparato legal, definindo as diretrizes e as abordagens a serem implementadas e visivelmente elencadas, ocasionando ainda mais a invisibilidade desses sujeitos do campo.

Em síntese, reconhecendo-se a educação tanto como um espaço de disputa quanto um caminho para a transformação do assentamento, é possível contribuir para a construção e fortalecimento das políticas públicas voltadas para os sujeitos do campo, e um trilhar possível, é aquele que questiona, contradiz, investiga, disputa, faz, refaz e destrói a pseudoconcreticidade construída por aqueles que detém as diversas formas de poder.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**, n. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>.

BAHIA. **Secretaria de Desenvolvimento Regional (SDR)**. Disponível em: <http://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>. Acesso em: 18/04/2021.

BAVA, S. C. Editorial: Lições de uma campanha. *In: Le Monde Diplomatique Brasil*. São Paulo. Ano 8, número 88, novembro de 2014, p. 3.

BENJAMIN, C; CALDART, R. S. Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**, n. 3. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-uma.pdf>

BOGO, A.; BOGO, M. N. R. A. Processos formativos do MST: desafios e limites históricos. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, Rio de Janeiro, v.1 7, n. 33, maio (2019). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/29368/17087>. Acesso em: 09 jul. 2020.

BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel da ciência na participação popular. *In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Constituição. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 1996.**

BRASIL. Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). **Resolução nº 237/1997, de 19 de dezembro de 1997**. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/cecav/images/download/CONAMA%20237_191297.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1/2002, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Câmara da Educação Básica: Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Presidência da República: Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Complementar nº 140, de 08 de dezembro de 2011**. Fixa normas, nos termos dos incisos III, VI e VII do caput e do parágrafo único do art. 23 da Constituição Federal, para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nas ações administrativas decorrentes do exercício da competência comum relativas à proteção das paisagens naturais notáveis, à proteção do meio ambiente, ao combate à poluição em qualquer de suas formas e à preservação das florestas, da fauna e da flora; e altera a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 08 dez. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp140.htm. Acesso em 28 de julho de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Instrução normativa INCRA, nº 15, de 30 de março de 2004**. Dispõe sobre o processo de implantação e desenvolvimento de projetos de assentamento de reforma agrária. Disponível em: https://antigo.incra.gov.br/media/docs/legislacao/instrucao-normativa/in_15_2004.pdf. Acesso em 20/09/2021

BRASIL. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 4. **Mineração ilegal de ouro na Amazônia: marcos jurídicos e questões controversas**. Brasília: MPF, 2020. 259 p. (Série manuais de atuação; v. 7) Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr4/dados-da-atuacao/publicacoes/roteiros-da-4a-ccr/ManualMineraoIlegaldoOuronaAmazoniaVF.pdf>.

CALDART, R. S. A Escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CALDART, R. S., STEDILE, M. E.; DAROS, D. (org.) **Caminhos para transformação da escola 2: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 115-138. Com algumas revisões, foi anteriormente publicado em: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 23-57.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANSANÇÃO. **Lei Complementar nº 03/2012**. Dispõe sobre as diretrizes básicas da política municipal de educação contextualizada do campo no Município de Cansanção-BA. Diário oficial do Município de 16 de junho de 2012.

CANSANÇÃO. **Lei Municipal nº 035/2015**. Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação de Cansanção – BA. Diário Oficial do Município de 1º de julho de 2015.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Extensao/GrupoTimbo/Agroecologia-Conceitoseprincípios.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2020.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DEIVISSON, H. Moradores do Assentamento Nova Esperança bloqueiam acesso ao projeto C1 da Yamana Gold. **Notícias de Santa Luz**. Santa Luz, Bahia. 14 de outubro de 2013. Disponível em: <http://noticiasdesantaluz.com.br/moradores-do-assentamento-nova-esperanca-bloqueiam-acesso-ao-projeto-c1-da-yamana-gold/>

ENGUITA, M. F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massa. *In*: ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 105-131.

FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”. (Texto introdutório). *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERREIRA, G. H. C. O agronegócio no Brasil e a produção capitalista do território. **Revista Geografia em Questão**, Paraná, vol. 05, n. 01, 2012, p. 66-82. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/viewFile/4829/4937>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FERREIRA, M. J. L. **Docência na escola do campo e formação de educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo?** Orientadora: Mônica Castagna Molina. 2015. 235 fls. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20063/1/2015_MariaJucileneLimaFerreira.pdf. Acesso em 24/08/2020.

FOSTER, J. B. A ecologia da economia política marxista. **Revista Monthly Review**, Nova Iorque, v. 64, n. 4, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 68ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 67ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. 304f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1994. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1581773>. Acesso em: 19 jul. 2018.

FREITAS, L. C. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola Viva**: elementos para a elaboração de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 65-7.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. **Revista Educação: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 20, n. 35, jul./dez. de 2010, p. 89-99. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086/3294>

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, C. S.; COELHO, T. P.; TROCATE, C.; MILANEZ, B.; WANDERLEY, L. J. M. (org.) **Dicionário Crítico de Mineração**. 1. ed. Marabá, PA: iGuana, 2018. 261 p.

GRAMSCI, A. **Concepção da dialética da história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

KAHHALE, E. M. S. P.; ROSA, E. Z. A construção de um saber crítico em psicologia. *In*: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. p.19-53.

KONDER, L. **A derrota da dialética**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

LIMA, A. M. **Educação, ideologia e reprodução social**: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diálogos Críticos. Porto Alegre, RS. Editora Fi, 2019.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. 1.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 1.

MARX, K.; Engels, F. **A ideologia alemã**. Tradução: Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: o que são e como se classificam? Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

MARTINS, M. H. P.; ARRUDA, M. L. A. A. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo, Editora Moderna, 2009.

MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. *In*: **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

MÉSZÁROS, I. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli S. et al. [Orgs] **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 324-331.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. *In*: MEURER, A. C. (Org.) Dossiê: Educação no Campo. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, UFSM, v. 33, n. 1. p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/pdf_1 Acesso em: 22 nov. 2008.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Trabalho, sociedade e valor. *In*: NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

PEREIRA, V. G. *et al.* A produção da agricultura familiar atingida pela mineração na Região Central de Minas Gerais e os (des) caminhos do desenvolvimento rural em bases familiares. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, Paraná, v. 53, p. 167-188, jan./jun.2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/62145>. Acesso em: 24 ago. 2020.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTAL, de Notícias. Nova Vila no Assentamento Nova Esperança será inaugurada. **Portal de Notícias.net**. Cansanção, Bahia. Em 07 de março de 2019. Disponível em: <https://www.portaldenoticias.net/cansancao-nova-vila-no-assentamento-nova-esperanca-sera-inaugurada/>

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Escola Municipal P. A. Nova Esperança**, Cansanção, Bahia, 2019.

RIMA (RELATÓRIO DE IMPACTO SOBRE O MEIO AMBIENTE). 2009. Disponível em: http://www.inema.ba.gov.br/wp-content/files/RIMA_projeto_santa_luz_parte1.pdf.

SANTOS, C. E. F.; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. Concepção sobre Educação do Campo. *In*: TAFFAREL, C. Z. *et al.* (Coord.). **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo**, Salvador: Equipe LEPEL FACED/UFBA, 2009.

SAVIANI, D. Introdução. *In*: **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1986.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. Orientadora: Eliana Amarante de Mendonça Mendes. 2002. 209 fls. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

Disponível em:

http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20obre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIA NO.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

SILVA, K. A. C. P. C. **PROFESSORES COM FORMAÇÃO STRICTO SENSU E O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE GOIÂNIA**: REALIDADE, ENTRAVES E POSSIBILIDADES.

Orientadora: Ivone Garcia Barbosa. 2008. 292 fls. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SOUZA, L. R. C. de; MILANEZ, B. Conflitos Socioambientais, Ecologia Política e Justiça Ambiental: Contribuições para uma Análise Crítica. *In*: XI Encontro Nacional da ANPEGE. 2015. Presidente Prudente, **Anais** [...]. São Paulo, 14 jun. 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

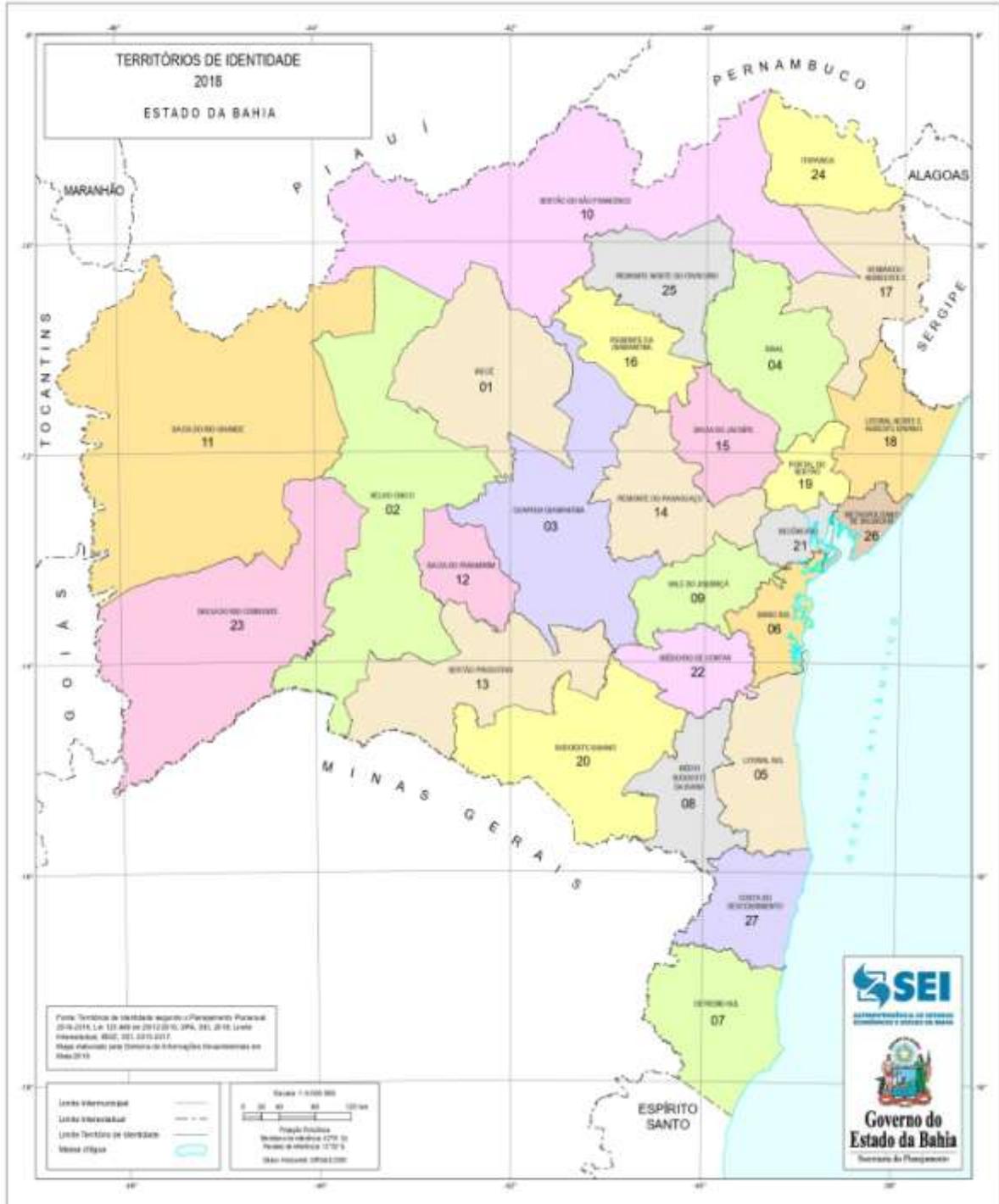
TONET, I. A Educação Numa Encruzilhada. *In*: MENEZES, Ana M. D.; FIGUEIREDO, Fábio F. (orgs). **Trabalho, sociabilidade e educação** - uma crítica à ordem do capital. Fortaleza: UFC, 2003, p. 201-219. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf. Acesso em 09 jul. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

WANDERLEY, M. N. B. O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência. **RESR**, Piracicaba – SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S025 – S044, 2014.

APÊNDICE I – MAPA DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE



APÊNDICE II**QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL DAS PARTICIPANTES**

Título da pesquisa: EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM POSSÍVEL CONTRIBUTO À ESCOLA MUNICIPAL DO ASSENTAMENTO NOVA ESPERANÇA.

1 - Qual o seu Nome completo?

2 - A sua idade? Há alguma orientação religiosa?

3- É possível relatar qual a sua Orientação sexual?

4 - Qual o seu endereço residencial? E-mail?

5 - Qual a sua Formação?

6 - Qual a sua escolaridade/instrução?

7- Sua graduação? Tem especialização? Qual?

8 - Qual a natureza do vínculo com a escola? (Contratada, concursada, cargo em comissão)

9 - Qual a sua Carga horária semanal? Atua em mais de uma unidade escolar?

10 - Há quanto tempo você atua na Educação?

11 - Há quanto tempo atua na Educação do Campo?

12 - O que precisa melhorar nas suas condições de trabalho?

13 - Há realização pessoal e profissional do/no trabalho? Se possível, justifique.

- 14 - Há expectativa pessoal e profissional no trabalho? Se possível, justifique.**
- 15 - Série em que leciona na escola? Em média, quantos estudantes integram sua sala de aula? Há sala multisseriada?**
- 16 - É filiada a Sindicato ou associação de classe?**
- 17 - Você conhece, leu ou estudou sobre a LDB?**
- 18 - Você estudou sobre a Educação do Campo (inclusive legislação local, se houver) ou sobre reforma agrária/assentamento?**
- 19 - Faz ou fez Curso de formação continuada? Quais?**
- 20 - Qual o livro didático adotado na escola nos anos de 2018 e 2019?**
- 21 - A escola dispõe de materiais/instrumentos para a realização de atividades didático-pedagógicas? Se possível, justifique.**

APÊNDICE III

MODELO - CARTA PEDAGÓGICA – I

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. (Paulo Freire)

De Valente para Cansanção, Estado da Bahia, em 30 de março de 2021.

Querida Professora Paula Santos Santiago.

Como a senhora está nestes dias de distanciamento social?

Gostaria muito de que este encontro fosse presencial, que eu pudesse encontrar vocês. Lembrei-me de quando estive aí no ano de 2018, obtendo os primeiros relatos, documentos e informações sobre a comunidade.

Mas, como não podemos nos ver pessoalmente, eu gostaria de saber da senhora algumas informações... e será muito importante.

Estamos fazendo uma pesquisa e, como em razão da pandemia não podemos nos ver, se você puder partilhar conosco sua experiência, relatos, ficaremos muito agradecidos. Sei das dificuldades em razão do ensino remoto e do esforço de vocês, mas se a senhora puder nos relatar, será fundamental para o nosso trabalho.

Nesse momento, com bastante curiosidade, aqui compreendendo aquela epistemológica na forma conceituada por Paulo Freire, gostaríamos de saber da Pró como a senhora define o seu papel enquanto docente?

Como se deu a formação do assentamento, qual a sua rotina e fonte de renda?

Como ocorreu a chegada da escola, qual a relevância e a função dela na comunidade?

Como foi a instalação da unidade mineradora por aí e qual a relação da empresa com a comunidade do assentamento?

Escreva pra gente...ah, devolve a carta por e-mail, mesmo. Gratidão!

Tudo passará... esteja bem e um forte abraço.

Seu colega, também professor,

Danillo Éder Pinheiro Carvalho.

MODELO - CARTA PEDAGÓGICA - II

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.
(Paulo Freire)

De Valente para Cansação, Estado da Bahia, em 12 de abril de 2021.

Querida Professora. Tudo em paz?

Inicialmente gostaria de agradecer pela sua contribuição na primeira carta pedagógica. Foi muito relevante, compreendi sobre a história do assentamento, um pouco mais sobre a senhora e sua formação profissional.

Retomando àquela curiosidade epistemológica (segundo Freire), conforme dialogamos na carta anterior, gostaria de ouvir e ler um pouco mais sobre a escola e a comunidade.

Tenho muita curiosidade em saber da senhora como é sua escola e o que mais gosta nela. Também é importante para mim que diga o que poderia melhorar...**Qual a contribuição mais importante ou relevante da escola para a comunidade?**

Sempre me interrogo sobre a comunicação que a escola estabelece ou deixa de fazer diante da comunidade, sabe. Por isso eu gostaria de saber como o assentamento está na atualidade? Como são os jovens, as crianças e idosos?
Quais as principais atividades das pessoas no dia a dia, como se divertem e descansam? Fico no aguardo de suas respostas.

Pró reitero que o trabalho docente nunca foi fácil e com a pandemia tudo se agravou, mas sei do seu esforço para com os estudantes... não é?

Por favor descreva como as aulas têm ocorrido no cotidiano em razão da pandemia? **A senhora poderia descrever uma aula? Quais são os principais conteúdos? Para a senhora, o que é mais importante na avaliação? Como a educação do campo é abordada?**

Para finalizar, quero me reportar a um aspecto da história da escola, aquele quando a Yamana é instalada próxima ao assentamento. **O que ocorreu? O que foi mais prejudicial com a chegada da empresa e principalmente o que foi feito ou fez a escola em razão da situação de conflito?**

Seu colega, também professor,
Danillo Éder Pinheiro Carvalho.

APÊNDICE IV – CURSO DE EXTENSÃO



CURSO DE EXTENSÃO: CAMINHOS DE LEITURAS DA/NA E SOBRE A DOCÊNCIA EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

Resumo

O Curso de extensão: Caminhos de Leituras da/na Docência em Escolas de Assentamentos de Reforma Agrária tem o objetivo de contribuir com a ampliação de conhecimentos sobre a leitura para si e para os processos de ensino e aprendizagem, com vistas à Organização do Trabalho Pedagógico, na escola, de perspectiva crítico-emancipadora. Trata-se de uma trajetória formativa com parcerias entre o Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Paulo Freire (CAECDT), Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) e o Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana. O projeto fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético, tem Carga horária total de 120h, a ser desenvolvido no período de setembro de 2021 a setembro de 2022. A proposta metodológica se organiza, inicialmente, em encontros quinzenais de 6h (03h síncrona, transmitidas por uma plataforma virtual (a combinar) e 03 assíncrona, podendo ocorrer também no formato presencial). O curso terá a participação de docentes de duas escolas que funcionam nos Assentamentos de Nova Esperança (Cansanção) e Nova Palmares em (Conceição do Coité). Os resultados esperados apontam para a ampliação de conhecimentos acerca da Organização do Trabalho Pedagógico em escolas de Assentamento de Reforma Agrária Popular, bem como para a sistematização e publicação do trabalho realizado, no período do curso, em um e-book, a ser lançado ao final do curso.

Coordenação Colegiada: Danila Vasconcelos; Danillo Eder Carvalho; Ezequiel Santiago; Karina dos Santos; Lídia Barreto; Maria Jucilene L. Ferreira; Mariana Oliveira.



APÊNDICE V

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 E 510/2016 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do/a Participante: XXXXXXXX

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F (x) M ()

Data de Nascimento: / /

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM POSSÍVEL CONTRIBUTO À ESCOLA MUNICIPAL DO ASSENTAMENTO NOVA ESPERANÇA”.

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Danillo Éder Pinheiro Carvalho (mestrando); Maria Jucilene Lima Ferreira (Orientadora).

Cargo/Função: Pesquisadora-Orientadora.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM POSSÍVEL CONTRIBUTO À ESCOLA MUNICIPAL DO ASSENTAMENTO NOVA ESPERANÇA”** de responsabilidade do pesquisador Danillo Éder P. Carvalho, sob a orientação de **Maria Jucilene Lima Ferreira**, docente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo “Analisar as principais alterações pedagógicas ocorridas na Escola Pública Municipal Assentamento Nova Esperança, Cansanção-BA, após a instalação da unidade de exploração de Minério Yamana S/A e suas implicações na construção do trabalho pedagógico articulado à Educação do Campo.

Sendo assim, reconhecendo o papel da escola nessa comunidade, surgiu a inquietação e o desejo de poder contribuir para o enfrentamento ou superação dos efeitos do capital diante do assentamento e, igualmente colaborar para a manutenção das famílias na própria unidade. Mas para isso é preciso identificar e compreender em que medida a instalação da unidade de exploração de minério Yamana Gold promoveu alterações pedagógicas na Escola Pública Municipal do Assentamento e suas implicações na construção de um trabalho pedagógico que esteja correlacionado ou articulado com a educação do campo.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, tais como: os resultados deste estudo serão divulgados em meio acadêmico e científico, através de publicação dos resultados em meios científicos (revista, livro, etc) e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato dos(as) participantes; contribuições para a comunidade escolar, tanto para professores como para alunos, além da comunidade na qual está inserido, para a sociedade e para os estudos em educação e diversidade, por meio de construção coletiva de dados e intervenção.

Caso aceite o/a Senhor (a) participará da construção dos dados da pesquisa, ocorrerá por meio dos seguintes instrumentos: Questionário diagnóstico, observação, oficinas formativas e registros memorialístico de cada oficina.

Devido ao levantamento de informações, o/a senhor (a) poderá enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas ao tema que possam gerar algum desconforto ou conflito com as suas opiniões, ideologias; sentir cansaço no momento da participação como sujeitos colaboradores de pesquisa; sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido como docente.

Reafirmamos que, quanto aos riscos do levantamento de dados eles são mínimos, haja vista que manteremos sigilo das falas emergentes dos debates ocorridos nas oficinas formativas, o cuidado e zelo dos participantes, de modo que a dimensão psíquica, moral, intelectual, social, cultural do docente não deverá sofrer danos. Leva-se em conta que as oficinas formativas são momentos de reflexão e formação colaborativa para auxiliar o coletivo na Organização do Trabalho Pedagógicos da Escola Municipal do Assentamento Nova Esperança, pois as mesmas dizem respeito às questões que se ligam ao tema e fazem parte das vivências docentes no dia a dia da escola. Os horários das oficinas formativas serão realizados aproveitando os horários destinados ao planejamento coletivo da escola definidos em comum acordo com a gestão, docentes e pesquisadora, de modo que não interfiram em seu descanso, evitando sobrecarga de trabalho.

A estruturação das oficinas formativas se dará de forma coletiva. O pesquisador agenciará o planejamento juntamente com a Gestão, a coordenadora. As oficinas formativas para os docentes terão duração de 4 horas e será estruturado inicialmente por concepções e conceitos referentes a Educação do Campo,

Educação Profissional e Organização do Trabalho Pedagógico planejada e aplicada pelo pesquisador, a coordenadora e os professores e articuladores de cada eixo para os docentes dos outros eixos. As oficinas pensadas na coletividade propõem que os professores sejam formadores e formandos durante o processo. Na primeira oficina será solicitado que um (a) professor (a) relate a memória de cada etapa das oficinas.

As observações serão feitas pelo pesquisador e participantes da pesquisa no ambiente escolar levando em conta os objetivos da pesquisa. As oficinas visam potencializar o trabalho que já vem sendo feito por cada docente e pela escola como um todo.

Caso o coletivo manifeste este desejo, será construído um resultado/produto final colaborativo, o que somadas as experiências e reflexões promovidas no processo de pesquisa, se constituirá como um legado para o lócus da pesquisa e para o campo educacional como um todo, auxiliando para a Organização do Trabalho Pedagógico na escola. Se porventura, aceitar ser coautor/a na construção do produto final da pesquisa, poderá ter seu nome citado no final do resultado/produto final, ou utilizaremos nomes fictícios preservando assim, a sua identificação. Ressaltamos, contudo, que o texto final da pesquisa é de responsabilidade do pesquisador.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Como garantias terá acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas (fornecer endereço e telefone para contatos do(s) pesquisador(es) e do Comitê de Ética). Terá liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar

de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência, salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Danillo Eder Pinheiro Carvalho. **Endereço:** Rua Dionísio Mota, nº 199, Bairro Dionísio Mota, Valente -BA, CEP 48.890-000. **Telefone:** (75) 98141-3444. **E-mail:** adv.danillo@hotmail.com

ORIENTADORA RESPONSÁVEL:.....Maria Jucilene Lima Ferreira. **Endereço:** Avenida Netuno 20B, Pituacu, Salvador - BA, CEP 41.740450 **Telefone:** (73) 9937-4507 **E-mail:** juci.ferreira@bol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos/benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM POSSÍVEL CONTRIBUTO À ESCOLA MUNICIPAL DO ASSENTAMENTO NOVA ESPERANÇA”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via a mim. Cansanção-BA, em 03 de novembro de 2020.

Professora/ Gestora da Escola - Participante da pesquisa
Professora xxxxxxxx
RG XXXXXXXXXXXX

ANEXO I – METAS DO PME
CANSANÇÃO – BAHIA

META QUE CONSTA NO PME	ESTRATEGIA A SER ADOTADA – PME
<p>META 01</p> <p>Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.</p>	<p>1.9 - Fomentar o atendimento das populações do campo, das comunidades quilombolas e população itinerante na educação infantil, garantindo a nucleação de escolas, de forma que a educação infantil não seja atendida em classes multisseriadas; preparação do profissional local, para atendimento das classes multisseriadas, adequação deste espaço, para que seja preservado o direito da criança, de aprender, respeitando e valorizando sua cultura local e particularidades.</p>
<p>META 02</p> <p>Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME</p>	<p>2.4- Garantir a oferta do ensino fundamental para as populações do campo e quilombolas, nas próprias comunidades, desde que haja quantitativo;</p>
<p>META 03</p> <p>Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17(dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrícula no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p>	<p>3.2 - Implementar em parceria com o Estado programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 a 17 anos, e adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem idade-série.</p>

<p>META 04</p> <p>Universalizar com a parceria do Estado, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.1 - Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada para todos os profissionais da educação para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas;</p>
<p>META 05</p> <p>Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental</p>	<p>Não há estratégia que direcione especificamente para o Campo.</p>
<p>META 06</p> <p>Oferecer educação em tempo integral de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica, até o término deste PME.</p>	<p>6.6 - Atender às escolas do campo, de comunidades quilombolas, na oferta de educação em tempo integral com base em consulta prévia e informada, pela Semec, considerando-se as peculiaridades locais;</p>
<p>META 07</p> <p>Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:</p>	<p>7.10 - Consolidar a educação escolar do campo, de populações itinerantes e comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural;</p>

<p>META 08</p> <p>Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte nove anos), de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no município e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.</p>	<p>Não há estratégia que direcione especificamente para o Campo.</p>
<p>META 09</p> <p>Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93% (noventa e três por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional</p>	<p>Não há estratégia que direcione especificamente para o Campo.</p>
<p>META 10</p> <p>Oferecer, através de parcerias no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, no ensino fundamental e médio.</p>	<p>Não há estratégia que direcione especificamente para o Campo.</p>
<p>META 11</p> <p>Ofertar, em regime de colaboração, vagas na educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade como forma de garantir o domínio dos</p>	<p>Não há estratégia que direcione especificamente para o Campo.</p>

<p>conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho na atualidade.</p>	
<p>META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p>	<p>12.6 – Expandir em regime de colaboração atendimento específico a populações do campo, comunidades quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nestas populações.</p>
<p>META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 90% (noventa por cento), sendo, do total, no mínimo, 45% (quarenta e cinco por cento) doutores</p>	<p>Não há estratégia que direcione especificamente para o Campo.</p>
<p>META 14 Ofertar gradualmente bolsas em cursos de pós-graduação stricto sensu, de modo a incentivar a formação continuada, bem como a titulação dos docentes da Rede Pública Municipal de Ensino.</p>	<p>14.1 - Estabelecer parcerias com as agências de fomento estaduais e federais, de maneira a reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das pessoas com necessidades especiais, das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;</p>
<p>META 15 Garantir, em regime de colaboração com entes federados no prazo de 1(um) ano de</p>	<p>15.2 - Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de</p>

<p>vigência deste PME, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial em parceria com as IES públicas e privadas;</p>
<p>META 16 Formar, em nível de pós-graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>Não há estratégia que direcione especificamente para o Campo.</p>
<p>META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério da rede pública de educação básica de forma a equiparar seu rendimento básico ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do quinto ano de vigência deste PME</p>	<p>Não há estratégia que direcione especificamente para o Campo.</p>
<p>META 18 Assegurar, a execução dos planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação</p>	<p>18.1 – Estruturar a rede pública municipal de educação básica de modo que, até o início do segundo ano de vigência deste PME, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 90% (noventa por cento), no mínimo, dos</p>

<p>básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p>respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício na rede escolar;</p> <p>18.6 – Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas, observando o cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar, caso haja vaga real.</p>
<p>META 19</p> <p>Assegurar condições, no prazo de 01 (um) ano, 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.</p>	<p>19.7 – Concentrar esforços para a construção da matriz curricular da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, das classes multisseriadas, da Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e quilombola, levando em consideração as peculiaridades de cada uma.</p>
<p>META 20</p> <p>Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir o nível de qualidade de educação desejado para o município.</p>	<p>Não há estratégia que direcione especificamente para o Campo.</p>