

**LANÇANDO AS REDES: A CONCEPÇÃO DOS(AS)
PROFESSORES(AS) DO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS NA
ILHA DE BOIPEBA, CAIRU-BA, SOBRE A EDUCAÇÃO E ESCOLA DO
CAMPO**

CASTING THE NETS: THE CONCEPTION OF TEACHERS AT COLÉGIO CAROLINA
MARIA DE JESUS ON BOIPEBA ISLAND, CAIRU-BA, ABOUT FIELD EDUCATION
AND THE FIELD SCHOOL

LANZANDO LAS REDES: LA CONCEPCIÓN DE LOS(AS) PROFESORES(AS) DEL
COLEGIO CAROLINA MARIA DE JESUS EN LA ISLA DE BOIPEBA, CAIRU-BA,
SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA DEL CAMPO

Sandra Damasceno dos Santos

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0007-0101-880X>

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - Bahia - Brasil

Terciana Vidal Moura

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3772-7724>

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) - Bahia - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v7i1.19553

Resumo: Este trabalho é fruto da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo. Objetivou analisar como os(as) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus, localizado na Ilha de Boipeba, no município de Cairu-BA, concebem a Educação do Campo. A pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa, sendo utilizado como instrumentos metodológicos o questionário e a entrevista semiestruturada para coleta de dados aplicados os(as) professores(as) sujeitos da pesquisa. Os resultados revelam uma concepção de Educação do Campo ainda superficial, sendo necessário um processo de formação continuada para que o coletivo docente possa entender melhor sobre essa modalidade de ensino, e, assim, possa construir uma escola do campo que respeite a diversidade dos sujeitos com práticas pedagógicas contextualizadas à realidade dos(as) estudantes.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola do Campo. Ilha de Boipeba. Identidade da escola do campo

Abstract: This work is the result of the Dissertation presented to the Professional Master's Program in Field Education at the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Research Line: Teacher Education and the Organization of Pedagogical Work in Field School. It aimed to analyze how the teachers of the final years of Elementary School at Colégio Carolina Maria de Jesus, located on Boipeba Island, in the municipality of Cairu-BA, conceive of Field Education. The research was anchored in a qualitative approach, using the questionnaire and the semi-structured interview as methodological instruments for data collection, applied to the teachers who were subjects of the research. The results reveal a still superficial conception of Field Education, indicating the need for a continuing education process so that the teaching collective can better understand this educational modality and, thus, build a field school that respects the diversity of field people through pedagogical practices contextualized to the reality of the students.

Keywords: Field Education. Field School. Boipeba Island. Identity of the field School

Resumen: Este trabajo es fruto de la Disertación presentada al Programa de Posgrado Maestría Profesional en Educación del Campo de la Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Línea de investigación: Formación docente y organización del trabajo pedagógico en escuelas del campo. Tuvo como objetivo analizar cómo los(as) profesores(as) de los años finales de la Enseñanza Fundamental del Colegio Carolina Maria de Jesus, ubicado en la Isla de Boipeba, en el municipio de Cairu-BA, conciben la Educación del Campo. La investigación se ancló en el enfoque cualitativo, utilizándose como instrumentos metodológicos el cuestionario y la entrevista semiestructurada para la recolección de datos aplicados a los(as) profesores(as) sujetos de la investigación. Los resultados revelan una concepción de Educación del Campo aún superficial, siendo necesario un proceso de formación continua para que el colectivo docente pueda entender mejor esta modalidad de enseñanza y, así, pueda construir una escuela del campo que respete la diversidad de los sujetos del campo con prácticas pedagógicas contextualizadas a la realidad de los(as) estudiantes.

Palabras clave: Educación del Campo. Escuela del Campo. Isla de Boipeba. Identidad de la escuela del campo

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto da Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo. Objetivou analisar como os(as) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus, localizado na Ilha de Boipeba, no município de Cairu-BA, concebem a Educação do Campo. Diante da relevância, de se consolidar a Educação do Campo na escola estudada que seja emancipatória, contextual a realidade dos sujeitos, se preocupe com as questões ambientais, valorize os saberes e a cultura dos sujeitos que atende, é que surgiu a questão da pesquisa: Qual a concepção dos(das)

professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus¹, localizado na Ilha de Boipeba no município de Cairu-BA, sobre a Educação do Campo?

Assim, a pesquisa teve como objetivo geral analisar como os(as) professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus localizado na Ilha de Boipeba no município de Cairu-BA, concebem a Educação do Campo. E como objetivos específicos: sistematizar as concepções que os(as) professores(as) do Colégio Carolina Maria de Jesus têm sobre a Educação do Campo; identificar os desafios apontados pelos(as) professores(as) para a materialização da Educação do Campo no Colégio Carolina Maria de Jesus; apontar proposições coletivas que levem a materialidade da Educação do Campo no cotidiano do Colégio Carolina Maria de Jesus.

Para o embasamento teórico foram utilizados os seguintes autores: Arroyo (2014), Caldart (2009; 2024), Costa e Batista (2021) Hage, Lima e Souza (2017), Fernandes e Molina (2004), Kolling; Vargas; Caldart, (2012), Machado (2010), Molina (2015), Molina e Sá (2012), Moura, Santos e Pimenta (2020), Paula (2019) e Rios (2017) dentre outros que contribuíram para a discussão referentes a Educação do Campo, Escola do Campo, Identidade da escola do campo.

A pesquisa justificou-se por possibilitar o movimento de reflexão e ação concernente a educação para os povos do campo na escola pesquisada, que se localiza no território das águas (ilha), sendo oportuno para pensar e ressignificar essas concepções possibilitando que outros caminhos sejam apontados e/ou revistos. É importante também por que possibilita a ampliação do debate da Educação do Campo na singularidade dos sujeitos nesse território ao possibilitar que, estes tenham o direito a educação específica assegurado com práticas e ações educativas condizentes com a realidade contextual destes.

Além disso, esta discussão é relevante diante do crescimento avassalador das atividades turísticas de cunho capitalista e de projetos voltados para o capital na Ilha de Boipeba, cujo território vem sendo ameaçados por essas forças, torna-se de suma relevância o estudo que leve a reflexão e demarcação da concepção de Educação do

¹ Nome fictício usado para preservar a identidade do Colégio, da Rede Municipal de Educação de Cairu- BA.

Campo defendida pelos movimentos sociais no fortalecimento da escola na perspectiva de formar sujeitos dispostos a enfrentarem essa lógica de desenvolvimento.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS E O FORTALECIMENTO DO CAMPO COMO ESPAÇO DE VIDA, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

A compreensão da Educação do Campo perpassa pelo entendimento de como se estruturou o modelo de organização social, econômico e político iniciado no Brasil com o processo de colonização. A implantação desse modelo levou a subalternidade, desigualdade e negação de direitos básicos à população camponesa. Essa concentração fundiária desigual, aumenta os conflitos sociais no campo e a violência, característica marcante da realidade agrária brasileira.

Atualmente, o capitalismo atua no campo por meio do agronegócio, que pauta o crescimento do campo por meio da modernização conservadora sob a direção das transnacionais. Essas empresas têm atuado na agricultura com o controle da produção agrícola no comércio mundial, que ocorre desde a fabricação de máquinas, insumos e produtos da agroindústria. São os mesmos grupos que controlam tudo desde a produção até o comércio dos produtos (Fernandes e Molina, 2004).

Temos em disputa na sociedade dois projetos de agricultura. De um lado, a agricultura capitalista representada pelo agronegócio, que se baseia na monocultura, concentração de terras, uso de agrotóxicos, fertilizantes e máquinas para aumentar a produção, expulsando os habitantes do campo. Em contrapartida, encontramos a agricultura camponesa, caracterizada pela produção diversificada, técnicas agroecológicas sem uso de venenos, e que garante a permanência de mulheres e homens no campo.

No campo que se insere a pesquisa, território das águas, mas especificamente o marítimo (ilha), onde os moradores produzem sua existência por meio da pesca artesanal, da mariscagem e das atividades turísticas também vem sendo alvo das investidas do capital, expressadas na apropriação de terras para construção de empreendimentos, rede hoteleira e no cercamento das praias. Na baila dessa discussão, Rios (2017) pontua que os territórios marítimos onde se desenvolve a pesca artesanal:

Nas últimas décadas, têm sido um dos principais espaços ocupados pelos empreendimentos industriais nos diversos setores, e assim como pelo setor turístico e mobiliário, tal fato tem se convertido em inúmeras disputas territoriais, visto a divergência de interesses, agentes e usos (Rios, 2017, p. 59).

Ao longo da história do Brasil, diferentes grupos se organizaram para lutar pelo direito à terra. Tratam-se de organizações e movimentos que ocorreram desde a chegada dos colonizadores e continuam acontecendo até os dias atuais. O processo de luta pela terra vai suscitando outras demandas, para além da sua conquista. Pensando em garantir o direito à educação e escola para as crianças acampadas e assentadas, o MST passa a buscar os direitos pela escolarização. Assim, a luta pela terra e Reforma Agrária estão intrinsicamente ligadas a luta pela educação (Kolling; Vargas; Caldart, 2012).

A Educação do Campo nasce da luta da classe trabalhadora pelo direito à terra, se contrapondo ao modelo de escolarização ofertado a esses sujeitos historicamente. Sua gênese tem a centralidade a luta pela terra, mas no processo de sua constituição, outros sujeitos de lutas emergem, ampliando as suas pautas e evidenciando para a diversidade de sujeitos camponeses que compõem os povos do Campo, das Águas e das Florestas.

As disputas pela escolarização dos sujeitos do campo estão postas através dos projetos educativos e de suas intencionalidades divergentes. Para a classe dominante, o que importa é manutenção da ideologia dominante em oposição à classe trabalhadora propõe um projeto educativo contra-hegemônico, que visa processos educativos que instrumentalizem os sujeitos a se libertarem da opressão e dominação. Essa disputa de projetos educativos “[...] se dá, considerando que a educação é elemento chave na configuração e transmissão de modo de pensar, da formação de uma consciência que se coaduna com as ideias das classes, especialmente do modelo hegemônico de pensar”(Costa; Batista, 2021, p. 3).

A proposta educativa gestada pelo movimento transcende o modelo tradicional de educação, voltando-se para as experiências teórico-práticas acumuladas pelo movimento. Esta proposta é pautada na formação humana que instrumentaliza os trabalhadores e trabalhadoras para a emancipação, com a perspectiva de construir outra sociedade. O movimento defende o acesso da classe trabalhadora ao

conhecimento historicamente sistematizado, em diálogo com a realidade dos sujeitos de forma crítica e emancipatória. Nessa direção, Caldart (2009) pontua que:

A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país (Caldart, 2009, p.39).

A autora ainda aponta que a Educação do Campo não nasceu meramente como denúncia, mas surge “[...] como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (Caldart, 2009, p. 40). A Educação do Campo é constituída a partir da denúncia dos processos de exclusão e desigualdades, mas não se detém a elas, ao pensar caminhos de projeções para a construção de uma educação que seja emancipatória.

Ao longo da caminhada de consolidação desse projeto educativo e societário, diferentes espaços vêm sendo ocupados na sociedade brasileira, no âmbito das políticas públicas com o conjunto de leis, inserção da temática nas universidades públicas, publicações, criação da coordenação de Educação do Campo dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), fóruns nas esferas nacional e estadual, coordenações nas Secretarias municipais de Educação na perspectiva de superar a negação histórica educacional.

Nesse cenário, a escola ocupa um papel fundamental ao cumprir sua função social possibilitando uma formação que atenda os diferentes grupos sociais do campo, possibilitando uma educação que instrumentalize os sujeitos para se libertarem das amarras da opressão e transforme sua realidade.

Contudo, a Educação do Campo também encontra desafios postos a sua materialização, frente a luta pela efetivação das políticas públicas, ao rompimento com o paradigma da Educação Rural ainda presente nas escolas do campo, ao currículo e Projeto Político Pedagógico (PPP) desvinculados da realidade contextual dos sujeitos do campo, cuja intencionalidade está pautada na formação dentro da lógica do capital e ao fechamento das escolas campo. Apontamos também, que os marcos legais da Educação do Campo representam uma grande conquista política no seu conjunto normativo, mas também apresenta desafios grandiosos para a sua materialização.

Outro desafio posto a Educação do Campo que vem sendo pontuado por expoentes desse movimento como Roseli Caldart² e Maria do Socorro Silva³, é sobre a necessidade de ampliação do debate para atender a diversidade dos sujeitos do campo expressos nos territórios das águas e das florestas, de que é preciso ampliar o debate e os estudos acerca desses grupos sociais do campo.

Por toda diversidade presente no campo, a luta dos movimentos sociais pela agricultura camponesa, pela terra, em defesa dos territórios, dos povos indígenas, dos quilombolas, das águas e das florestas, é também por uma educação que respeite as especificidades camponesas, seus saberes, cultura e emancipe os sujeitos, como pauta os movimentos sociais do campo com o projeto da Educação do Campo.

A DIVERSIDADE DO CAMPO E OS POVOS DO MAR, DAS ILHAS E DAS ÁGUAS

A compreensão da diversidade da população camponesa é muito importante, pois possibilita que esses sujeitos tenham o direito à educação assegurado pelas políticas educacionais, tendo em vista que, no decorrer da história educacional estes sujeitos não tiveram sua diversidade sociocultural respeitada/valorizada com uma educação pensada nos diferentes contextos de produção da vida sejam nas relações com a terra, a água e a floresta. Trata-se de coletivos diversos que foram colocados na condição de desiguais, invisibilizados, excluídos e de sujeitos que não fazem parte da história (Arroyo, 2012).

Neste sentido, Machado (2010, p.150), acrescenta que a diversidade “se coloca, então, no contexto da discussão sobre as desigualdade e marginalização daqueles que, historicamente, foram excluídos da sociedade”. Trata-se de lutas que permitiram um avanço no movimento de constituição da educação camponesa, dos marcos legais e também para ampliar o debate sobre essa diversidade e reconhecimento desses sujeitos, para que estes possam ter seu direito a educação assegurado de acordo com sua realidade contextual.

² Do setor de educação do MST e do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

³ Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido lotada na Unidade Acadêmica de Educação do Campo. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. Diretora de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Desse modo, o reconhecimento da diversidade dos povos do campo possibilita a ampliação para o entendimento de quem são esses sujeitos, ao incluir outros, que tem modos de vida diferenciados como os povos das águas e florestas. Assim, compreendemos a diversidade “[...] como o reconhecimento histórico, cultural e sociopolítico das diferenças, contra as tentativas de homogeneização de ideias e sujeitos” (Machado, 2010, p. 152). Reconhecer essa diversidade, implica legitimar os diversos sujeitos sociais como sujeitos de direito, que tem história, cultura, saber e não pode ser tratado como único, dentro de um modelo hegemônico e homogeneizador.

Ademais, o coletivo de sujeitos sociais do campo apresenta diversidade nos aspectos econômicos, culturais e étnicos que podem ser expressados nos hábitos, modo de organização do trabalho, formas de se relacionar com a terra, com os bens da natureza, nas manifestações religiosas e culturais. Valorizar essa diversidade é colocar como possibilidade de se afirmar uma educação emancipadora na perspectiva de construir um outro modelo de escola.

Por conseguinte, o processo de inclusão dos outros sujeitos no debate da diversidade na Educação do Campo, possibilita que outros diálogos, estudos e experiências sejam pensadas com estes sujeitos sociais que produzem sua sobrevivência com os bens da natureza, como os povos das águas e das florestas.

Para Paula,

[...] são diálogos entre terra e mar, diálogos urgentes frente à conjuntura atual, bem como necessários para compartilhar experiências e formas de produção de uma educação que atenda cada contexto dentro da sua singularidade, de modo que não fragmente a luta na sua totalidade, mas sim tenha um olhar comprometido com as culturas e identidades dos povos do campo, das águas e das florestas (Paula, 2019, p. 44).

Nesta pesquisa especificamente, tratamos dos povos camponeses situados no território das águas (povos da comunidade que vivem do mar), espaço este que, nem sempre é identificado como campo, mesmo estando entre a diversidade dos povos camponeses ainda se discute pouco sobre suas singularidades e seus processos educativos.

O debate em torno da diversidade dos povos campo com os sujeitos que produzem sua existência nas relações com as águas e florestas tem sido tratado em encontros da Educação do Campo, tendo em vista a necessidade de ampliação do diálogo da educação com esses sujeitos.

No “IV Congresso Internacional e VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação e Seminário 10 Anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB”, na mesa realizada no dia, 28 de novembro de 2023, Maria do Socorro Silva pontuou que mesmo após os 25 anos de caminhada do movimento ainda existe uma necessidade latente em dar visibilidade a outros sujeitos e territórios camponeses que vem reivindicando por este espaço, trazendo uma reflexão a respeito da pergunta que ela ouviu de marisqueiras em uma reunião “Como o “maretório” entra nessa discussão? Como as demandas das marisqueiras e pescadores aparecem enquanto povo dentro desse movimento?”.

De acordo com Sousa Lima e Ribeiro (2021), o “maretório” é um conceito em construção que tem sentido diferente dependendo da visão do pesquisador e do referencial teórico usado. Apontam ainda que, “[...] perceber esses espaços como “maretórios” é compreendê-los como um tipo de território socialmente constituído por uma dinâmica de uso e apropriação dos recursos naturais entre a terra, o mangue e o mar” (Sousa Lima; Ribeiro, 2021, p. 1).

Outro momento que merece destaque, no que concerne ao diálogo dos sujeitos das águas e florestas, foi a mesa 7, do “Encontro Nacional da Educação do Campo, das Águas e das Florestas”, realizado em Salvador e transmitido pelo canal da TV URFB via Youtube⁴ no dia 01 de março de 2024, quando Roseli Caldart chama a atenção sobre a temática do evento, pontuando que a denominação do mesmo como “Educação do Campo *das águas e das florestas*”, é uma “autocrítica” nessa caminhada de 25 anos, porque não ficou explícito em palavras e nem na materialidade do Movimento da Educação do Campo, que campo este, inclui também as águas e as florestas. Mas, do mesmo modo, Caldart (2024) em sua fala, chama-nos a atenção para que essa diversidade não nos leve à processos de fragmentação da luta na sua totalidade histórica.

A reflexão das autoras confere um chamamento muito importante para a demarcação e inclusão na pauta de luta dos sujeitos do campo que tem sua relação não somente com a terra, mas com as águas e a florestas, o que nos faz pensar em outras frentes de luta para além das que já foram travadas ao longo desses 25 anos.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TtzHwolvP9E&t=5853s>. Acesso em: 07 de mar. 2024.

Dentre os artigos que integram o Decreto 7.352/2010, destaca-se o Artigo 1º, que reconhece e demarca quem são os povos do campo a partir dos diferentes modos de produção da existência:

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 (Brasil, 2010).

O Decreto 7.352/2010 também aponta outros marcadores importantes para a constituição da Educação do Campo como os princípios que devem pautar a educação para os sujeitos campesinos. Destaca-se, em relação aos princípios da Educação do Campo, a questão do respeito à diversidade dos sujeitos sociais nos diferentes aspectos socioculturais, ambientais, políticos, econômicos, raciais e étnicos, o que é fundamental para que a escola do campo tenha um projeto político-pedagógico construído coletivamente e que atenda às especificidades desses sujeitos sociais.

A pesquisa foi realizada em uma escola pertencente à Cairu, município arquipélago banhado pelas águas do Oceano Atlântico e fluviais localizado no Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia⁵. O município apresenta diversidade no ecossistema com extensas áreas de manguezais e remanescentes da Mata Atlântica bem como uma riqueza na fauna e flora. Formado por 26 ilhas com destaque para as mais conhecidas, Cairu, onde é localizada a Sede Administrativa, Tinharé e Boipeba.

No tocante à educação, o município possui uma rede de ensino municipal e estadual. A maioria das escolas do município estão localizadas no campo (ilhas e comunidades quilombolas) – elemento importante para pensar se as propostas e ações pedagógicas tem contemplado a diversidade dos(as) educandos(as) destes espaços.

Em se tratando de Educação do Campo em Cairu, o Documento Curricular Referencial de Cairu (DCRC), trata sobre essa modalidade educacional, pontuando que os sujeitos campesinos desse território são os pescadores e marisqueiras, com sua dinâmica peculiar, que, no entanto, “nem sempre são lembrados e considerados como povos do campo, nesse caso, povos das águas” (Cairu, 2022, p. 91). Como aponta o

⁵ Região formada pelos municípios de Aratuípe, Camamu, Jaguaripe, Valença, Presidente Tancredo Neves, Wenceslau Guimarães, Gandu, Teolândia, Nilo Peçanha, Taperoá, Piraí do Norte, Ituberá, Igrapiúna e Ibirapitanga.

documento, é preciso ainda trabalhar para pensar processos educativos voltados para especificidade do campo contemplando sua diversidade, no caso do referido município as águas.

No que se refere ao campo empírico da pesquisa, o colégio pesquisado está localizado na ilha de Boipeba. A referida ilha é conhecida principalmente pelas belas paisagens naturais com praias paradisíacas, o que vem atraindo cada vez mais visitantes em busca de descanso e tranquilidade. No entanto, além da visão paradisíaca, a ilha, para os moradores da comunidade, é o espaço onde as relações cotidianas se materializam e onde vão produzindo sua existência

Para além dessas percepções, esse território sofre com a atuação de grupos capitalistas que adquirem as terras para construção de empreendimentos que alteram diretamente as características econômicas, sociais, culturais e ambientais desse território. Defendemos um modelo de desenvolvimento que não seja capitalista e predatório, que inclua a comunidade, preserve os bens da natureza, os saberes e a ancestralidade dos sujeitos que vivem nesses espaços, pois a classe trabalhadora da comunidade de Boipeba produz sua existência com as atividades da pesca artesanal, mariscagem, trabalho assalariado, autônomo e as atividades ligadas ao turismo que vem crescendo nos últimos anos.

Compreende-se, assim, a relevância do conhecimento acerca da história, dos aspectos geográficos, socioambientais, culturais e do modo como os sujeitos da comunidade de Boipeba produzem sua existência para pensarmos sobre a necessidade de processos educacionais emancipatórios. Nesse sentido, é de extrema relevância a reflexão e defesa também por uma educação que paute as ações pedagógicas na perspectiva de formar sujeitos que compreendam a ação do capitalismo na comunidade, dispostos a defender e transformar seu território. Eis a Educação do Campo.

O CAMINHO METODOLÓGICO

A escolha da abordagem qualitativa teve como objetivo construir uma pesquisa engajada, com compromisso político e social, voltada para a educação dos sujeitos do campo. Essa perspectiva busca se contrapor ao paradigma da pesquisa tradicional, de cunho positivista e de neutralidade científica, e é fundamentada por esse compromisso.

Desse modo, a abordagem qualitativa contribuiu neste estudo para compreender fenômenos que partem da realidade educacional a partir da percepção dos(das) professores(as).

A fim de obter os dados para a investigação, foi usado na pesquisa o questionário com intuito de alcançar os objetivos estabelecidos. Elaborado com a intencionalidade de traçar o perfil dos sujeitos e obter informações iniciais do fenômeno estudado, o questionário foi o primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados, sendo composto de 27 perguntas fechadas e abertas referentes a informações pessoais, formação profissional, experiência profissional, educação e escola do campo. O referido instrumento foi aplicado a 10 professores(as) dos anos finais do Ensino Fundamental no mês de novembro do ano de 2023.

Este instrumento foi entregue de forma individual juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que foi explicado sobre os objetivos da pesquisa e estabelecido o prazo de duas semanas para a devolutiva dos documentos. O questionário trouxe informações relevantes para a pesquisa, auxiliando na caracterização/perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa bem como, a aproximação com as questões centrais da pesquisa.

Outra técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada, que consiste em uma técnica de pesquisa em que o pesquisador dialoga com o participante por meio de perguntas para obter informações do estudo como pontua Gil (2008). A entrevista é uma das técnicas mais usadas “nas investigações científicas de cunho qualitativo, justamente pela potencialidade que esta técnica comporta em fazer emergir a fala dos sujeitos, como eles percebem e significam a realidade e suas ações” (Moura, 2018, p. 303). Assim, as entrevistas foram agendadas de acordo a disponibilidade dos sujeitos, realizadas no mês de abril de 2024.

Ao iniciar as entrevistas, reforçamos sobre os objetivos da pesquisa e se o sujeito autorizava a gravação e a transcrição das informações. Ressaltamos que a entrevista foi autorizada pelos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi utilizado o gravador do celular para gravar as entrevistas, e posteriormente, foi feito a transcrição das mesmas respeitando as respostas dos entrevistados. A entrevista possibilitou uma interação com os colaboradores da pesquisa, permitindo que o diálogo sobre as questões centrais da pesquisa se tornasse mais próximo, através de esclarecimentos e intervenções quando necessário.

Os sujeitos da pesquisa, são professores e professoras que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Carolina Maria de Jesus na ilha de Boipeba. A escolha dos sujeitos ocorreu devido necessidade de recorte, tendo em vista que a escola atende a outras etapas e modalidade. Participaram da pesquisa 10 professores (as) que responderam ao questionário, sendo que apenas 5 destes foram entrevistados.

Visando garantir os preceitos éticos da pesquisa, optamos por não identificar os sujeitos. Desse modo, os colaboradores da pesquisa que responderam ao questionário foram nomeados com as letras PQ (Professor Questionário) seguido da numeração (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10), código correspondente a cada sujeito que respondeu a este instrumento. Quando estiver fazendo referência às entrevistas, serão usadas as letras PE (Professor Entrevistado), seguidas da numeração (1, 2, 3, 4 e 5), cujo código corresponde aos dados obtidos por este instrumento.

A partir da coleta de dados através dos instrumentos de pesquisa, o material foi organizado e iniciou-se a análise e interpretação dos mesmos. Assim, foi realizada a leitura do material e os dados foram organizados buscando atender a questão e os objetivos propostos nessa pesquisa. A partir de então, realizamos a análise e interpretação dos dados de forma crítica fazendo associações com o referencial teórico usado na pesquisa. Esse processo requer da pesquisadora muita atenção, responsabilidade e cuidados éticos com as informações coletadas, de modo a respeitar as informações dos sujeitos colaboradores da investigação.

CONCEPÇÃO DOS (DAS) PROFESSORES (AS) DO COLÉGIO CAROLINA MARIA DE JESUS SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA DO CAMPO

A Educação do Campo é um projeto da classe trabalhadora camponesa, forjada nas lutas históricas por direitos sociais, entre os quais se destaca o direito à educação. Esse projeto educacional se materializa na escola do campo que deve ter sua base nessas lutas no enfrentamento das forças hegemônicas. Nessa direção,

a concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação” (Molina; Sá, 2012, p. 326).

Contudo, a escola do campo está inserida no projeto maior que é a Educação do Campo. Essa escola deve ser construída política e pedagogicamente confrontando as

bases ideológicas de sua concepção, como fruto da criação capitalista, que não foi criada para atender aos interesses da classe trabalhadora, mas sim da classe dominante. Dessa maneira, a escola do campo denominada no decorrer da história como escola rural, ocupou historicamente um lugar periférico nas políticas educacionais.

A mudança desse cenário ocorre devido à articulação e organização dos movimentos sociais do campo ao cobrarem do Estado políticas educacionais específicas para os povos campesinos. Neste sentido, no que se refere a essas políticas, o documento que trata da escola do campo são as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), que coloca essa escola na esfera das políticas educacionais diferenciando-a da escola rural, ao definir a identidade da escola do campo, conforme expressa o parágrafo único do artigo 2º:

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

A compreensão da identidade da escola do campo, denota que esta se vincula à realidade social dos sujeitos em sua diversidade, no modo como estes se relacionam com o tempo e espaço ao possuir uma identidade própria que deve ser respeitada e valorizada na escola do campo. E também reconhece que os povos campesinos têm direito a uma educação contextual ao seu modo de vida.

De acordo com o Decreto 7.352/2010, a escola do campo é entendida como aquela localizada em área rural, com base na definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela que mesmo localizada na área urbana atenda majoritariamente os povos do campo (Brasil, 2010). Esse reconhecimento legal demarca as escolas do campo, mas também define que a identidade da mesma não ocorre apenas pela localização geográfica, mas “também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (Molina; Sá, 2012, p. 327).

Nessa perspectiva, a escola da ilha, território em que insere a pesquisa, por estar localizada em área rural, é classificada como escola do campo, bem como pela

identidade de reprodução social dos sujeitos, cuja produção da existência ocorre através da relação com o mar e com a terra. Desse modo,

Querer uma escola da/na ilha é desejar a garantia de um direito fundamental a todo povo brasileiro. É lutar por uma escola que respeite quem vive no lugar, um lugar de relações sociais bem singulares, constituindo os povos e comunidades tradicionais, o seu modo de vida, os seus costumes, para que possam formar sujeitos das suas histórias (Paula, 2019, p. 95).

A escola do campo, nos diferentes territórios campestres, deve respeitar os(as) educandos(as), a comunidade em sua singularidade, seus saberes, modos de reprodução social, trabalhar processos que os humanizam e valorizar sua autoestima, possibilitando a construção de uma escola desvinculada de estereótipos e estigmas históricos de campo como espaço atrasado, constituído de sujeitos desprovidos de saber, cultura e conhecimento. A valorização da identidade da escola do campo está preconizada também no artigo 2º do Decreto 7.352/2010, inciso IV ao estabelecer que essa valorização deve acontecer através “[...] de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo” (Brasil, 2010).

Em consonância com o que preconiza o artigo supracitado, considera-se relevante para o fortalecimento da identidade da escola do campo, que tenha um currículo alinhado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) com práticas educativas e metodologias condizentes com a realidade dos(as) educandos(as). O currículo da escola do campo deve contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas, ao romper com modelo tradicional de conteúdos listados, atrelados às práticas pedagógicas de transmissão de conteúdo, deve ser uma construção coletiva, elaborado a partir da realidade concreta dos educandos em suas especificidades.

Portanto, é de suma relevância para o fortalecimento da identidade da escola do campo que o currículo contemple as especificidades do território de vivência desses sujeitos. Sá e Pessoa (2013) defendem que os currículos das Escolas do Campo:

[...] repercutam, valorizem e constituam – se a partir dos referenciais políticos e culturais e dos processos formativos mais amplos de que tomam parte os povos do campo em seus contextos específicos (suas lutas, trabalho, tradições culturais, etc.) (Sá; Pessoa, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, a escola do campo no território da ilha, precisa contemplar em seu currículo as questões inerentes às contradições e aos saberes presentes no

território a saber: das lutas pela manutenção da existência dos sujeitos, a tábua da maré, da pesca artesanal, da mariscagem, do respeito ao período de defeso da reprodução das espécies (peixe, caranguejo, guaiamum e camarão), das questões ambientais de preservação do ecossistema, sensibilização para reduzir a produção de lixo, e para manter viva a cultura e a memória da comunidade através das diversas manifestações.

Para Moura, Santos e Pimenta (2020, p. 111), “a Educação do Campo busca afirmar a identidade da escola do campo a partir de um currículo que esteja ancorado na dinâmica de vida dos sujeitos[...]”. O currículo das escolas do campo precisa estar ligado a realidade dos grupos sociais, ao romper com pressupostos de exclusão e silenciamento dos saberes e da cultura desses grupos.

Hage, Lima e Souza (2017), pontuam que, a escola do campo é aquela que vai trabalhar com os diferentes grupos da classe trabalhadora campesina sobre a cultura, política e a economia. Uma escola que pautar suas atividades com metodologias e ações que levem a melhoria da qualidade de vida, instrumentalize os sujeitos para emancipação e fortaleça a identidade camponesa. Para tal, as ações desta escola devem transcender os muros, precisa ser construída de modo que suas atividades estejam articuladas a comunidade, o que torna a relação da escola com a comunidade “essencial e dialética” (Martins, 2020, p. 30).

Visando entender melhor sobre a compreensão dos(das) professores(as) sobre a Educação do Campo, os mesmos foram indagados no questionário se já haviam ouvido falar sobre a Educação do Campo, todos responderam que sim. Esse dado sinaliza que o grupo não está alheio à temática e já teve um contato com ela. No entanto, só ouvir falar não é suficiente para que ocorram as transformações necessárias para a materialidade do projeto da Educação do Campo.

Assim, no que se refere ao momento em que tomaram conhecimento sobre a Educação do Campo, os docentes mencionaram na entrevista que foi quando começaram a trabalhar em Boipeba, por iniciativa própria através de pesquisas, em jornada pedagógica, em algum evento formativo realizado pela Secretaria de Educação do município, ou durante a faculdade.

As respostas evidenciaram que a Secretaria Municipal de Educação tem possibilitado de algum modo o acesso a temática da Educação do Campo. Porém, apontam para um conhecimento ainda superficial sobre as questões que ancoram essa

educação. Revelam ainda a ausência desse debate nos cursos de formação inicial de professores(as), que pauta historicamente a formação embasada no modelo urbano, com a exclusão do campo e de seus processos educativos.

Desse modo, ao serem indagados no questionário sobre a concepção de Educação do Campo, a metade do coletivo docente respondeu que seria uma educação voltada para a área rural/campo. Essa concepção voltada somente para a localização não expressa o projeto educativo defendido pela classe trabalhadora camponesa. Entendemos que ter uma educação no espaço de vivência é um direito dos sujeitos campesinos em sua diversidade, no entanto essa educação precisa ser “*no e do campo*”, como aponta Caldart (2012, p. 259).

Uma educação no território de vivência constituída política e pedagogicamente, que atenda a diversidade dos povos do campo, das águas e florestas. Os demais docentes concebem a Educação do Campo como:

É uma relevante proposta ao visar a formação do homem do campo em sua plenitude e integralidade (PQ3).

Uma educação que deve favorecer a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporado os pesqueiros, ribeirinhos e quilombolas (PQ5).

É formar cidadãos que residem e trabalham no campo, promover a inclusão dos mesmos no processo educacional de modo que possam ser agentes transformadores do meio em que vivem (PQ7).

Uma educação voltada para o fortalecimento das culturas do campo (agricultura, pecuária e outros saberes) (PQ8).

A partir das respostas observamos que todos professores(as) reconhecem que essa educação deve fortalecer a identidade camponesa e instrumentalizar os(as) estudantes para transformação social.

No que diz respeito às respostas da entrevista, o grupo aponta em sua maioria mais elementos sobre a concepção de Educação do Campo, transcendendo o fator localização geográfica de atender ao público da área rural. O reconhecimento dos sujeitos do campo em sua diversidade é um marco fundante para que estes tenham o direito à educação assegurado com práticas educativas que atenda às suas singularidades, reconhecendo que os sujeitos campesinos são diversos e que a educação campesina visa a valorização dos sujeitos em sua diversidade.

Os docentes demarcam essa diversidade delimitando o território que os sujeitos do colégio produzem a existência, a água, essa compreensão é muito importante para se pensar processos educativos contextual a realidade. Além de apontar os sujeitos que a escola atende, aponta também para uma concepção de Educação do Campo emancipatória que instrumentalize os(as) estudantes para transformar a realidade em consonância com o que postula o projeto histórico da educação campestina.

Observamos também que boa parte do coletivo docente apresenta uma aproximação com a compreensão de Educação do Campo preconizada pelos movimentos sociais do campo.

Entretanto, não está sinalizado nas falas do grupo o vínculo com a concepção de Educação do Campo ligada à sua materialidade de origem, a luta dos movimentos sociais campestinos pela democratização da terra e Reforma Agrária. Nesse sentido, Molina (2015), destaca que:

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida (Molina, 2015, p.381).

A compreensão dessa materialidade é de extrema relevância para que os(as) professores(as) que atuam nas escolas do campo tenham conhecimento sobre o projeto educativo e societário da educação campestina, que não surgiu da Academia, e sim das mobilizações e resistências dos movimentos sociais do campo em busca de direitos.

O projeto educativo da Educação do Campo se materializa nas escolas do campo. Os movimentos sociais do campo lutam pela constituição de escolas contra hegemônicas constituídas pedagogicamente com currículo e PPP alinhados a realidade contextual dos sujeitos, que paute as lutas históricas dos movimentos sociais campestinos, tenha uma gestão democrática envolvendo a comunidade e os movimentos sociais.

De modo que os sujeitos do campo em suas diversidades têm direito à escola no seu espaço de vivência, que tenha ligação com seus saberes e culturas. Neste sentido, os(as) professores(as), quando perguntados no questionário sobre a

concepção de escola do campo sinalizaram em sua maioria que a concebem de acordo a localização geográfica.

Escola em área rural (PQ2).

Deve atender aos critérios específicos para os alunos da zona rural (PQ4).

Escola que aborde a realidade dos alunos da zona rural, valorizando sua cultura (PQ6).

Escola voltada para o rural (PQ9).

Seria uma instituição de ensino localizada em área rural (PQ10).

Tais narrativas apontam, a partir dos dados do questionário, para o fato de que metade deste coletivo docente tem a concepção de escola do campo atrelada ao fator localização. Esse dado demonstra que se faz necessário o aprofundamento do coletivo sobre as bases filosóficas da educação e da escola do campo.

A escola do campo pensada pelos movimentos sociais para a classe trabalhadora camponesa vai para além de estar no campo, precisa ser do campo, como adverte Martins (2020, p. 29) “[...] escolas do campo são constituídas por sua identidade, não por sua localização geográfica”. Outra parte do grupo expressa sua concepção de escola do campo como:

Uma escola que supra as necessidades, adaptadas a realidade e vivência dos sujeitos em questão (PQ1).

A escola do campo precisa potencializar as necessidades dos nossos alunos considerando sua efetiva participação, valorizando sua identidade e seu sentimento de pertencimento (PQ3).

Escola que estabeleça um modelo de ensino que favoreça o vínculo maior entre os pesqueiros, ribeirinhos, quilombolas, buscando uma educação condizente com os alunos (PQ5).

Aquela que oferece uma educação associada à produção de vida, conhecimento e da cultura do campo juntamente com a comunidade escolar (PQ7).

Lugar de aprendizagens voltadas para o fortalecimento da vida no campo (PQ8).

Já na entrevista, o grupo trouxe mais alguns elementos sobre a concepção de escola do campo, como aquela que traz as vivências dos sujeitos do campo, sendo direcionada pelos documentos normativos e que respeita a diversidade dos sujeitos

que atende. Revelando uma compreensão de escola do campo como preconiza o projeto da Educação do Campo, uma escola que tenha significado para os alunos, tenha ligação com seus modos de vida e que seja orientada por um PPP construído conforme a realidade dos sujeitos campestres, que respeite a diversidade dos sujeitos, e assim direcione as ações e projetos da instituição.

Apesar dessas considerações trazidas pelos(as) professores(as), observamos que a maioria desconhece os fundamentos da concepção de escola do campo enquanto escola contra hegemônica, no processo de enfrentamento ao capital, na transformação do projeto de sociedade e na empoderamento dos sujeitos para a sua emancipação social.

Quando questionados se consideram o Colégio Carolina Maria de Jesus como escola do campo, os(as) professores(as) participantes responderam que sim, conforme a localização. No entanto, ressaltam que a escola necessita de currículo e práticas pedagógicas específicas.

É...estamos classificados como escola do campo, mas ainda precisamos né, de muito para chegarmos a essa realidade de sermos realmente de fato e de direito uma escola do campo [...] porque é uma realidade que está totalmente as vezes alheia aos interesses desses sujeitos né, que estão inseridos nessas atividades do campo por exemplo, como nós temos a pesca e muitas vezes a gente nem menciona, e as vezes o currículo também nem traz essa oportunidade da gente adentrar nesse campo (PE1).

Por eu entender que Boipeba faz parte de uma zona rural e de, na minha concepção, a Educação do Campo está relacionada a isso, mas de diferente assim nada. Acho que falta muitas práticas que a gente possa trabalhar isso, que os alunos se percebam também como isso. (PE2).

Considero por conta do público, como já afirmei anteriormente, esses alunos não são alunos que pertencem a zona urbana, eles pertencem a zona rural onde há uma diferenciação na vivência, eles têm muito contato com a agricultura, eles têm muito contato com a pesca[...] enfim com trabalhos que são referentes ao local, é isso (PE4).

Sim. Justamente por a gente se esforçar para trabalhar essa realidade. A gente sabe que ainda não tá no que precisa, mas dentro do que a gente tá conseguindo fazer a gente tenta olhar para esses sujeitos, respeitar as realidades (PE5).

Nos depoimentos de PE1 e PE2, é apontado que o colégio precisa caminhar com ações efetivas para se tornar uma escola do campo, com currículo e práticas pedagógicas condizentes com a realidade dos sujeitos, de modo a trabalhar mais com

a temática para que os estudantes tenham sua identidade construída de sujeitos que estudam numa escola do campo.

A construção da escola do campo perpassa pela valorização da identidade dos sujeitos e de seus saberes, modos de vida e cultura que devem ser expressadas nos documentos orientadores e nas ações desenvolvidas pela instituição. Desse modo, o colégio Carolina Maria de Jesus ainda não tem essa identidade constituída, como indicam algumas falas, como o docente PE1, que traz o exemplo da pesca atividade da produção de existência dos sujeitos da comunidade e aponta que o currículo não trata sobre essa questão.

É preciso que seja superado nas escolas do campo o modelo de currículo desvinculado da realidade dos grupos sociais que atende, sendo urgente a elaboração de currículos que possibilitem uma educação contextualizada respeitando a diversidade dos sujeitos, como bem situa Costa e Batista (2021),

É fundamental que o currículo da escola do campo contribua para a formação de uma memória histórica das lutas, da resistência, da identidade, dos processos produtivos, do trabalho no campo; todas essas temáticas trabalhadas de forma interdisciplinar, apoiada na pesquisa como princípio educativo, adotando metodologias participativas que promovam teoria e prática, tendo os estudantes como protagonistas do processo de construção do conhecimento. O estudo sobre as temáticas da realidade, tanto pode se dar pela metodologia dos temas geradores, que promove uma pesquisa sobre os problemas, questões importantes para a vida no campo e decomposição dos temas a partir da problematização e a reflexão crítica (Costa; Batista, 2021, p. 9).

O referido colégio atende a um público diverso de filhas e filhos da classe trabalhadora de pescadores, marisqueiras e quilombolas, e conforme foi relatado não atende pedagogicamente as especificidades desses sujeitos. Assim, fica evidenciado através dos relatos dos(das) professores(as) o entendimento de que o referido colégio é do campo conforme a localização, no entanto, é necessário avanços na constituição do currículo, nos projetos e ações para que se torne escola do campo.

A constituição da escola do campo ultrapassa a localização, ressaltamos que os sujeitos camponeses têm direito à escola no campo, mas também que seja do campo, constituída pedagogicamente. Neste sentido, a escola do campo deve ser compreendida como aquela “[...] que reconhece e contribui para fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, como sujeitos de direitos, que também podem contribuir

com o processo de humanização do conjunto da sociedade” (Hage; Lima; Souza, 2017, p. 6), assim, constituindo-se como uma escola que instrumentalize os sujeitos para emancipação.

Nesse movimento dialógico, o coletivo aponta desafios e proposições para a materialização da Educação do Campo no colégio investigado. Dentre os desafios destacam-se: currículo inadequado, ausência de recursos, materiais didáticos, formação continuada e o reconhecimento da identidade camponesa tanto pelos estudantes quanto para os professores. E como proposições assinalam a formação continuada, projetos voltados para a realidade campestre, o apoio da Secretaria Municipal de Educação e a escuta sensível dos estudantes e da comunidade.

Os resultados contribuíram para o movimento de se pensar sobre a percepção dos(das) professores(as) sobre a Educação do Campo e a escola do campo, bem como possibilitar o debate acerca dessa temática, mesmo que de maneira inicial com a diversidade dos sujeitos que produzem sua existência nas águas (mar).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com as conquistas através das lutas históricas, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para a concretude do projeto histórico da Educação do Campo. Assim, nesta pesquisa foi observado que o direito à educação continua sendo negado aos sujeitos do campo em suas diversidades, uma vez que estes seguem tendo uma educação que não atende às suas singularidades, através do currículo, projeto político pedagógico, materiais didáticos e professores(as) sem formação específica.

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Municipal Carolina Maria de Jesus localizado na praça Santo Antônio, na Ilha de Boipeba, município de Cairu-BA. O colégio atende aos alunos da Educação Básica: etapas de ensino dos Anos Iniciais, Finais, Ensino Médio e da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o total de 479 alunos(as) no ano de 2023. É válido ressaltar que, o Ensino Médio é de responsabilidade do Estado, onde o Colégio Carolina Maria de Jesus funciona como anexo complementar, a escola sede principal está localizada em Cairu.

No processo de investigação, identificamos que parte do coletivo docente do Colégio Carolina Maria de Jesus, localizado na ilha de Boipeba, no município de Cairu-BA, tem um conhecimento superficial sobre a Educação do Campo. Trata-se de um

conhecimento que não se fundamenta nas bases filosóficas dessa educação, o que aponta para a necessidade de aprofundamento nessa discussão.

Na análise de dados ficou evidenciado que metade do coletivo docente concebe a Educação e escola do campo vinculada ao fator localização. No entanto, a outra parte do coletivo apresenta uma compreensão para além da localização, concebendo como modalidade educativa regida por legislações específicas que devem considerar as especificidades dos sujeitos que a escola atende, uma educação que visa a formação humana valorizando a cultura dos sujeitos camponeses com uma escola constituída pedagogicamente com ações voltadas a Educação do Campo.

Deste modo, afirmamos o resultado desta pesquisa aponta algumas contribuições acerca da Educação do Campo com os povos das águas, na esperança de que os povos do campo em sua diversidade tenham uma educação em que seus saberes, cultura, modos de produção da existência sejam valorizados e reconhecidos, esperamos que esse trabalho contribua abrindo os caminhos para aprofundamentos futuros de diálogos sobre a Educação do Campo em sua diversidade no território das águas, ilha.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Diversidade**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 229 – 236.

BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 05 de fev. 2023.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 06 de fev. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**. In: PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: Notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 de nov. 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: o que não perder do percurso e quais nossas tarefas prioritárias. Escrito a partir de fala realizada no “Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas”. Salvador-BA, 28 de fev. a 02 de mar. 2024, mesa final compartilhada com Antonio Munarim e Celi Taffarel na tarde de 1º/03, coordenada por Eliene Rocha, UnB e Maria do Socorro Silva, SECADI-MEC.

CAIRU, **Documento Curricular Referencial de** – DCRC. Educação Infantil, Ensino Fundamental e suas modalidades. Cairu, 2022. Disponível em:

<https://www.cairu.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=5610&c=131&m=0>. Acesso em: 12 de nov. 2023.

COSTA, Lucielio Marinho da; BATISTA, Maria do Socorro Xavier Batista do. O Currículo na Perspectiva da Educação do Campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 2, p. 1 -15, Mai/ ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081>. Acesso em: 1 de abr. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. In: JESUS, Sonia Maria de (orgs). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. V. 5. Brasília: 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej.; LIMA, Iranete Maria da Silva.; SOUZA, Dilenio Dustan Lucas de. **A Escola do Campo na perspectiva dos movimentos sociais**: referências para o debate. 38ª Reunião Nacional da ANPed – 01 a 05 de outubro de 2017-UFMA – São Luís/MA. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT03_734.pdf. Acesso em: 03 de dez. 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristian.; CALDART, Roseli Salete. **MST e Educação**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P.500 – 507.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Educação do Campo e diversidade**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.
Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n01/v28n01a08.pdf>. Acesso em 15 jan.2024.

MARTINS, Fernando José. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Lais Mourão. **Escola do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 324-330.

MOLINA, Mônica Castagna. **A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 20 maio. 2023.

MOURA, Terciana Vidal. **A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação**. 2018. 613 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho – Instituto de Educação, Braga-Portugal, 2018. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60663?mode=full>. Acesso em 15 de out. 2023.

MOURA, Terciana Vidal; SOUZA; Fábio Josué Souza dos, PIMENTA, Alessandro Rodrigues. **Educação rural do campo no Brasil**: esboço de um panorama. In: Juárez Bolaños, Diego (Ed.) Educación em 484otmail484ios rurales em Iberoamérica / Diego Juárez Bolaños, Alicia Eugenia Olmos y Elkin Ríos-Orsorio, editores académicos – Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. (2023). Quem Somos. (Informação no site do MST). Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 15 de out. 2023.

PAULA, Adalberto Penha de. **Relações entre educação do campo e o território**: significados da escola da/na ilha para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná. 2019. 257f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

RIOS, Kássia Aguiar Norberto. **A questão da luta na/pela terra e água dos pescadores artesanais**: desafios e perspectivas do processo de regularização dos territórios pesqueiros de Ilha de Maré - BA. 2017. 466 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://geografar.ufba.br/rios-kassia-aguiar-norberto-questao-da-luta-napela-terra-e-agua-dos-pescadores-artesanais-desafios-e>. Acesso em: 18 de mar.2024.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **Currículo e Educação do Campo: Tensões e Resistências à nucleação escolar**. Seminários do GEPEC. 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d1>. Acesso: 15 de jan. 2024.

SOUSA LIMA, Paulo Victor; RIBEIRO, Tânia Guimarães. O Maretório: A ressignificação de um conceito como categoria política por populações pesqueira e extrativista do litoral do Pará. **III Seminário Internacional América Latina**. Belém-PA, Brasil. 2021.

VIRGENS, Daniela Araújo. **Turismo e transformações socioespaciais: o caso do município de Cairu – Bahia**. 2010. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SOBRE O(A/S) AUTOR(A/S)

Sandra Damasceno dos Santos

Mestra em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Professora da Rede Municipal de Cairu- BA . Membro do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá (Observale). Correio eletrônico: sandrageo2@hotmail.com

Terciana Vidal Moura

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (Uminho-Portugal). Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá (Observale). Correio eletrônico: tercianavidal@ufrb.edu.br

Recebido em: 28 de maio de 2026
Aprovado em: 16 de junho de 2026
Publicado em: 30 de junho de 2026

Como citar

SANTOS, Sandra Damasceno dos; MOURA, Terciana Vidal. Lançando as redes: a concepção dos(as) Professores(as) do Colégio Carolina Maria de Jesus na Ilha de Boipeba, Cairu-Ba, sobre a Educação e Escola do Campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 460–485, 2026. DOI: 10.22481/poliges.v7i1.19553. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/19553>. Acesso em: 30 jun. 2026.