

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS-UFAL
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA

MARIA SUELLY DA SILVA BRANDÃO

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO BÁSICA DR. ANTENOR CORREIA SERPA, LOCALIZADA
NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CRUZ – DELMIRO GOUVEIA/AL**

DELMIRO GOUVEIA - AL

2020

MARIA SUELLY DA SILVA BRANDÃO

**EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO BÁSICA DR. ANTENOR CORREIA SERPA, LOCALIZADA
NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CRUZ – DELMIRO GOUVEIA/AL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado ao Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, como requisito para obtenção de título de Graduada em Geografia – Licenciatura.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Gama Lima

DELMIRO GOUVEIA – AL

2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

B817e Brandão, Maria Suelly da Silva

Educação do/no campo: um estudo sobre a Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa, localizada na comunidade quilombola Cruz – Delmiro Gouveia/AL / Maria Suelly da Silva Brandão. – 2020.

56 f. : il.

Orientação: Prof. Dr. Lucas Gama Lima.

Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Geografia. Delmiro Gouveia, 2020.

1. Educação no campo. 2. Formação territorial. 3. Comunidade quilombola. 4. Delmiro Gouveia – Alagoas. I. Título.

CDU: 911.3:37



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO: GEOGRAFIA – LICENCIATURA

FOLHA DE APROVAÇÃO

AUTOR(A): **Maria Suelly da Silva Brandão**

“Educação do/no campo: um estudo sobre a Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa, localizada na comunidade quilombola Cruz – Delmiro Gouveia/AL” - Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Geografia - Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL - Campus do Sertão.

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao corpo docente do Curso de Geografia - Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas e aprovado em 19 de fevereiro de 2020

Banca Examinadora:

Lucas Gama Lima

(Prof. Dr. Lucas Gama Lima – UFAL /Campus do Sertão)

(Orientador(a))

José Alegnberto Leite Fachine

(Prof. Dr. José Alegnberto Leite Fachine – UFAL/Campus do Sertão)

(1º Examinador(a))

Carla Taciane Figueiredo

(Profa. Dra. Carla Taciane Figueiredo – UFAL/Campus do Sertão)

(2ª Examinador(a))

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por toda força e coragem a mim concedida durante toda caminhada, aos meus pais Solange Brandão e José Pereira Brandão vocês são peças importantíssimas nessa etapa da minha vida, ao meu filho Paulo Henrique tudo por você, ao meu esposo Paulo por todo incentivo, as minhas colegas de trabalho Josy e Betânia.

Aos meus patrões Aurenice e José Bezerra pela compreensão, ao meu amigo Elton pela colaboração, enfim agradeço a todos que nos momentos de maiores dificuldades estiveram presentes.

Sem esquecer-se do principal agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Lucas Gama Lima por toda paciência, compreensão e apoio sem sua ajuda nada seria possível.

A todos os colegas de curso, em especial, Maria Aparecida, Vilma Dias e Yasmin Silva, por todo apoio. Aos professores que nessa caminhada contribuíram para meu crescimento intelectual,

Ao Sr. Laércio por compartilhar a história da origem do Quilombo Cruz.

Agradeço, a diretora Hélia e toda equipe gestora da Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa, obrigada pelo acolhimento e permissão para a realização da pesquisa.

A todos, o meu muito obrigado!!!

RESUMO

Esta pesquisa teve por finalidade analisar a experiência de educação do/no campo e em particular nas comunidades quilombolas, tendo como objeto de estudo a Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa, localizada na comunidade Quilombola – Cruz Delmiro Gouveia/AL. Na pesquisa buscou-se identificar primeiramente a formação histórica, a partir da revisão bibliográfica, além de analisar os desafios para a materialização da educação do/no campo na referida escola. Os resultados obtidos, a partir da pesquisa de campo revelam que as professoras apresentam uma noção distante sobre a temática, não há um pleno conhecimento da educação do/no campo, uma vez que esta implica o conhecimento da realidade do campo, a participação dos sujeitos, a autonomia e o questionamento da sociedade vigente. Entretanto, foi constatado que em relação à educação quilombola, a escola funciona de acordo com a lei 10639/03, desde o ano de 2008. Desta forma, conclui-se que, levando em consideração as dificuldades relacionadas ao conhecimento sobre educação do/no campo, a referida escola contribui para o ensino/aprendizagem das crianças, ofertando conteúdos que contemplam a história de resistência e da luta dos seus antepassados.

Palavras-chave: Formação Territorial. Educação do/no Campo. Quilombolas.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the education experience of / in the countryside and in particular in the quilombola communities, having as object of study the Municipal School of basic education Dr. Antenor Correia Serpa, located in the Quilombola communities Cruz, in Delmiro Gouveia / AL. The research sought to first identify the historical formation, from the bibliographic review, in addition to analyzing the challenges for the materialization of education in the countryside in that school. The results obtained from the countryside research reveal that the teachers present a distant notion about the theme, there is not a full knowledge of the education of / in the countryside, since this implies knowledge of the reality of the countryside, the participation of the subjects, the autonomy and questioning of the current society. However, it was found that in regard to quilombola education, the school has been operating in accordance with law 10639/03, since 2008. Thus, we concluded that, taking into account the difficulties related to knowledge about education of / in countryside, the school contributes to the teaching / learning of children, offering content that promote the history of resistance and the struggle of their ancestors.

Keywords: Territorial Formation. Education of/in the Countryside. Quilombolas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Rotas do Transporte da Escravidão.....	22
---	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

IMAGEM 01 – Fachada da Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa.....	49
IMAGEM 02 - Entrada da Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa.....	50
IMAGEM 03 – Pátio da Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa.....	53

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Localização da Comunidade Quilombola Cruz – Delmiro Gouveia/AL.....	46
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Principal Fonte de Renda da comunidade Cruz.....	47
GRÁFICO 2 - Total de Famílias que residem na comunidade Cruz.....	48
GRÁFICO 3-Total de Alunos Matriculados na Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa.....	50

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Núcleos de Ocupação Final do Século XV.....19

QUADRO 2 - Condições Informada dos Alunos que apresentam Deficiência.....51

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

- ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CONTAG – Confederação Nacional dos trabalhadores da Agricultura
- ENERA – Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia
- FETRAF – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
- MC – Movimento das Mulheres Camponesas
- MEC – Ministério da Educação
- MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
- MNU- Movimento Negro Unificado
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
- PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
- PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA – Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária
- PJR – Pastoral da Juventude Rural
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SÚMARIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. A FORMAÇÃO TERRITORIAL BRASILEIRA E AS LUTAS PELA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, E EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS	15
2.1. A Formação Territorial do Brasil.....	15
2.2. Educação do/no Campo: desafios e avanços.....	29
2.3. Os Avanços na Construção da Educação do/no Campo.....	34
2.4. Educação escolar quilombola; Uma reflexão acerca da Educação da população Negra no Brasil.....	39
3. ORIGEM DA COMUNIDADE QUILOMBOLA CRUZ E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.....	44
3.1. Origem da comunidade Quilombola Cruz – AL.....	44
3.2. Os Desafios para a Concretização da Educação do/no Campo na comunidade Quilombola Cruz.....	48
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE	

1. INTRODUÇÃO

O processo de formação territorial do Brasil teve sua origem a partir da expansão marítima dos países da Europa, em meados do século XV. Os aventureiros ambiciosos adentram ao território, inicialmente somente para explorar e exportar as riquezas naturais, sobretudo o pau-brasil. O processo definitivo de ocupação das terras somente vai ocorrer em 1530, quando o rei de Portugal sente-se ameaçado pelos franceses.

Nesse processo de exploração da costa, os indígenas serão os primeiros que terão sua mão-de-obra escravizada. Como forma de repúdio, os mesmos viviam em conflitos com os brancos, justamente, por possuírem uma maneira peculiar de viver, desse modo os portugueses julgavam ser necessário e urgente catequiza-los. Posteriormente a esse processo de exploração e com o cultivo da cana-de-açúcar, agora será negro africano convertido em mão-de-obra escrava, os escravos eram mal tratados e viviam em condições sub-humanas, desta forma, os mesmos começam a fugir e dão origens aos quilombos.

Nesse sentido, os quilombos também conhecidos como mocambos ou terras de pretos, tem origem ainda no período escravocrata quando os indígenas resistiam à exploração da força de trabalho, levando os portugueses a substituí-los por negros africanos que já eram escravizados pelos portugueses em outras colônias. Os quilombos representam espaços de luta e resistência pelo direito à terra, pela preservação da sua cultura e de seu modo de vida.

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a experiência de educação do/no campo no território quilombola da comunidade Cruz, em Delmiro Gouveia/AL. Para isso, a investigação está dividida em revisão bibliográfica e pesquisa empírica. Foram elaboradas entrevistas semiestruturadas de caráter qualitativo/quantitativo, além de realizadas visitas a campo. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu na Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa, localizada na comunidade quilombola Cruz em Delmiro Gouveia/AL. Participaram da pesquisa 4 professoras, 1 diretora e um representante da comunidade, total de 6 pessoas.

O tema em questão tem como suporte teórico a revisão bibliográfica, sobre autores que tratam da formação territorial do Brasil, assim como da educação do/no campo, e em comunidades quilombolas.

O texto está dividido em dois capítulos. No primeiro capítulo intitulado: **A Formação Territorial Brasileira e as Lutas pela Educação do/no Campo, e em Comunidades Quilombolas**, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca dos autores que tratam da formação territorial brasileira. Portanto, o texto se vale das reflexões de: Prado Júnior (2008), Moraes (2011), Alves (2009), Kok Porto (1997), Stedile (2011) e Arruti (2017). No segundo momento tratamos do conceito de educação do/no campo, e em comunidades quilombolas. Invocando autores como Caldart (2008), Santos (2017), Medeiros e Aguiar (2015), Costa e Cabral (2016), Souza (2008), Molina e Freitas (2011), Suess, Sobrinho e Bezerra (2014). Posteriormente foi retratado a temática educação para os negros, além de enfatizar os movimentos que assumiram essa luta, para melhor compreensão, foram abordados autores como: Carril (2017), Ferreira e Castilho (2014), Cruz e Rodrigues (2017), Campos e Gallinari (2017), Fonseca (2001), entre outros.

No segundo capítulo intitulado: **Origem da Comunidade Quilombola Cruz e os Desafios da Educação do/no Campo**. Neste capítulo foi abordada a origem da Comunidade Quilombola Cruz, sendo utilizada a História Oral (HO), como metodologia de pesquisa. Posteriormente é analisada as condições para a materialização da educação do/no campo na Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa.

2. A FORMAÇÃO TERRITORIAL BRASILEIRA E AS LUTAS PELA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, E EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Discutir a origem da educação do/no campo no Brasil nos exige um olhar voltado para a totalidade, ressaltando a chegada da educação escolar desde os tempos coloniais até o presente. Trata-se de um conceito relativamente novo e/em construção que envolve teoria e prática, almeja-se uma educação escolar para os trabalhadores e povos do campo, que contemple a cultura, a história, os saberes tradicionais, os costumes e a identidade do lugar. Para melhor compreensão do paradigma educação do/no campo faz-se necessário interpretá-la mediante as lutas postuladas pelos movimentos sociais.

2.1 A Formação Territorial Brasileira

Inicialmente, o processo de invasão das Américas teve sua origem a partir da expansão marítima dos países da Europa em meados do século XV. Para Prado Júnior (2008, p. 13) “a descoberta e colonização da América se origina de simples empresas comerciais levadas a efeito pelos navegadores daqueles países” provém do desenvolvimento do comércio europeu, que por vários momentos se manteve unicamente terrestre limitados por vias marítimas.

Iniciadas as navegações, o “primeiro passo estava dado, e a Europa deixará de viver recolhida sobre si mesma para enfrentar o oceano” (PRADO JUNIOR, 2008, p. 13). Cada país seguia uma rota, os portugueses seguiram para o oriente e os espanhóis para o ocidente, entretanto desprovidos de conhecimentos geográficos sobre localização acabaram por enfrentar vários obstáculos, em meios a estes os espanhóis foram os primeiros a chegarem a Abya Yala¹ iniciando um estudo sobre o território. Posteriormente, outros países também conseguiram adentrar como Portugal e França.

Sob comando dos portugueses, segundo Prado Júnior (2008, p. 14), “os melhores situados, geograficamente” as expedições avançam pelo mar a procura de empresas que não possuíssem concorrentes antigos já instalados. Optam por seguirem pela costa ocidental da África, “traficando aí com os mouros que dominavam as

¹ ABYA YALA, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. O povo Kuna é originário da Serra Nevada, no norte da Colômbia, tendo habitado a região do Golfo de Urabá e das montanhas de Darien e vive atualmente na costa caribenha do Panamá na Comarca de Kuna Yala (San Blas). Disponível em:<<https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>>. Acesso em 07/02/2020.

populações indígenas” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 14). Ainda na primeira metade do século XV, os portugueses descobrem três ilhas (cabo verde, madeira e açores) o que não os impedem de continuar navegando pelo continente negro em direção ao sul. Estes, avançam pelo oceano agora com um plano mais audacioso chegar ao oriente, e para isso os mesmos teriam que contornar a África traficando ouro e escravos, o que os favoreciam, pois as ‘opulentas Índias’ responsáveis por movimentar o comércio de países, a exemplo da Itália, encontravam-se nessa rota. “Atrás dos portugueses lançam-se os espanhóis. Escolheram outra rota: pelo Ocidente ao invés do Oriente. Descobrirão a América, seguidos de perto pelos portugueses que também toparão com o novo continente”. (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 14).

Outros países também chegaram as Índias, atraídos pelas preciosidades, visando o aumento da economia. São eles: França, Inglaterra, Holanda, Dinamarca e Suécia. Em resumo, o que ocasionou o “descobrimento do Brasil” através das expedições foi a necessidade de expandir o comércio europeu visando o lucro para as metrópoles. “Por isso até 1530 não esboçou nenhum projeto de ocupação” (ALVES, 2009, p. 12), o que ocasionou no desprezo desse território. “Entretanto o desprezo não foi absoluto e a colocação em segundo plano não significou um abandono total” (MORAES, 2011, p. 58).

As esquadras recém chegadas ao território que posteriormente se tornaria o Brasil, propendiam por terras que possuíssem riquezas naturais para serem exploradas e comercializadas a fim de satisfazerem as demandas do mercado europeu, ao desembarcarem logo, iniciou-se o processo de exploração, apropriaram-se do solo, dos animais da vegetação e sobretudo, dos nativos que habitavam o território. Contudo, pode-se dizer inicialmente que nada de proveitoso foi encontrado. Desse modo,

[...] este novo território não oferecia atrativos imediatos visíveis para o conquistador lusitano. Não havia os estoques metálicos entesourados, como na América hispânica, também não havia os lucrativos produtos e a animada rede de comércio encontrada no Índico (MORAES, 2011, p. 58).

Mesmo assim, os aventureiros ambiciosos conseguiram avistar uma costa larga e densa onde se perpetuavam uma espécie vegetal similar à do oriente, na qual se extraía um corante usado na tinturaria, o pau-brasil.

Logo, iniciou-se na costa brasileira o processo de exploração e exportação da madeira, por navegantes portugueses e espanhóis. No entanto, segundo Prado júnior

(2008) os espanhóis que disputaram as primeiras explorações a abandonaram, em respeito ao tratado de Tordesilhas (1494) que na época já dividiam o novo mundo por uma linha imaginária, afirmando que a costa brasileira estaria situada na parte lusitana. Porém, o mesmo não aconteceu com os franceses, que afirmavam desconhecerem a cláusula que garantia o mundo pertencer unicamente aos portugueses e espanhóis. “Mas, com ou sem direitos, o certo é que até quase meados do séc. XVI, encontraremos portugueses e franceses traficando ativamente na costa brasileira com o pau-brasil” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 25). O que resultou na destruição em grande escala da floresta nativa, os traficantes se alojavam na costa em pontos estratégicos a madeira era cordada e trazida pelos índios organizados em tribos numerosas, estes responsáveis por proporcionarem ao comércio um desenvolvimento significativo para a época.

Não foi difícil obter que os indígenas trabalhassem; miçangas, tecidos e peças de vestuário, mais raramente canivetes, facas e outros pequenos objetos os enchiam de satisfação; e em troca dessa quinquilharia, de valor ínfimo para os traficantes, empregavam-se arduamente em servi-los (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 25).

Além de serras e machados, em troca os nativos transportavam a madeira até as embarcações, o tráfico do pau-brasil tornou-se um negócio que despertou interesse principalmente entre os franceses e os portugueses, a exploração, indiretamente despertou uma rivalidade o que ocasionou lutas armadas sobre toda a costa brasileira. “Foi rápida a decadência da exploração do pau-brasil. Em alguns decênios esgotara-se o melhor das matas costeiras que continham a preciosa árvore [...]” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 27). Mesmo assim, o produto continuará sendo exportado em menor quantidade por valores não apreciáveis até meados do século XIX.

A ocupação efetiva das terras brasileiras vai ocorrer a partir de 1530, quando o rei de Portugal percebeu que estava sendo ameaçado e que poderia perder o território para os franceses uma vez que, os mesmos almejavam tomar posse das terras ocupadas pelos povos originários, essa ameaça mobilizou a coroa portuguesa que passou a se interessar pela nova terra.

A nova forma encontrada por sua majestade, o rei de Portugal foi a criação do Governo Geral. O Governador Geral seria o primeiro representante do poder político da metrópole na colônia e, era sua obrigação apoiar e defender as capitanias a fim de resgatar o objetivo da criação das mesmas e, tornar viável o processo de colonização (ALVES, 2009, p. 12).

Frente a essa situação, a colonização da nova terra não era interpretada pelos europeus como um processo de ocupação e sim expansão do comércio europeu. Todavia, para que se tornasse possível, necessitavam-se de pessoas que contribuíssem para alavancar a economia local. “Nessas condições, realizar o povoamento de uma costa imensa como a do Brasil era tarefa difícil [...]” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 31). Alguns fatores preocupavam o governo português; como a escassez do pau-brasil, do ouro e das pedras preciosas. Portanto:

[...] a Coroa foi forçada a empreender esforços para que a colonização fosse de povoamento. Começando o cultivo da cana de açúcar em imensos latifúndios, em grande escala de produção e, utilizando a mão-de-obra escrava, tudo isso, única e exclusivamente visando atender o mercado externo (ALVES, 2009, p. 12).

Colonizar a nova terra era necessário e urgente. Para isso, a coroa portuguesa “optou pela concessão de uso com direito à herança” (STEDILE, 2011, p. 21) e dividiu o território. Segundo Prado Júnior (2008) com indivíduos de pequena expressão social e econômica, os mesmos agora responsáveis por administrar as novas terras. Contudo,

[...] dividiu-se a costa brasileira (o interior, por enquanto, é para todos os efeitos desconhecido), em doze setores lineares com extensões que variam entre 30 e 100 léguas. Esses setores chamar-se-ão *capitanias*, e serão doadas a titulares que gozarão de grandes regalias e poderes soberanos; caber-lhe-á nomear autoridades administrativas e juizes em seus respectivos territórios, receber taxas e impostos, distribuir terras etc (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 32).

Após a divisão da costa brasileira, marco que deu início ao processo de ocupação definitiva, os beneficiados poderiam usufruir dos espaços que lhes foram concedidos para produzir e povoar, o objetivo era expandir o comércio com isso aumentar o espaço de produção gerando mais riquezas e aumentando a economia, “o modelo adotado para organizar as unidades de produção agrícola foi o da *plantation*” (STEDILE, 2011, p. 21), sobretudo esse desenvolvimento da economia gerava impostos que continuavam sendo pagos à coroa portuguesa, ou seja, os produtos produzidos na colônia eram repassados para os europeus. Os principais pontos da colonização já estavam definidos, perpetuados sobre a costa, segundo Filho *apud* Moraes (2011, p. 69). O território brasileiro estava organizado da seguinte forma:

Quadro: 1

NÚCLEOS DE OCUPAÇÃO FINAL DO SÉCULO XVI

CIDADES	ANOS
São Vicente	1532
Espírito Santo e Porto Seguro	1535
Santa Cruz de Cabralia, São José dos Ilhéus, e Igarassu	1536
Olinda	1537
Santos	1545
Salvador	1549
Vitória	1551
São Paulo	1554
Itanhaém	1561
Rio de Janeiro	1565
Iguape	1577
Filipéia	1585
Cananéia	1587
São Cristóvão	1590
Natal	1599

Fonte: (MORAES, 2011, p. 69). Org. Maria Suely da S. Brandão.

A principal atividade era o cultivo da cana-de-açúcar em grande escala utilizando-se da mão-de-obra escrava, que visava atender ao mercado externo elencando a lucratividade do plantio [...] “na década de 1540, há registro da existência de alguns engenhos e de embarque de açúcar em alguns pontos da costa brasileira” (MORAES, 2011, p. 63). O Brasil, apresentava clima quente e úmido em toda sua costa o que era favorável para o cultivo da cana-de-açúcar, a princípio a mão-de-obra utilizada pertenciam aos indígenas.

O desenvolvimento da atividade agrícola atuou como um complicador nas relações entre os colonizadores e os indígenas. Essa atividade demandava uma regularidade e um ritmo de trabalho distinto daquele em que se processava o escambo. Por isso junto com os latifúndios e a monocultura da cana espalhou-se a escravidão dos índios (MORAES, 2011, p. 65).

Para Moraes (2011, p. 65) “A demanda de braços para as plantações animou a ampla difusão do apresamento indígena, tanto que com a instalação do governo geral a Coroa resolveu legislar sobre a matéria”. Os índios foram aldeados, ou seja, contidos ao

poder colonial, dessa forma a fixação ocorria próxima aos núcleos da coroa, segundo Moraes (2011) o aldeamento de Santo Antônio localizado na Bahia datado de 1560 já contava com dois mil habitantes, número bastante significativo, vale ressaltar ainda que no intervalo de vinte e quatro anos (1559 a 1583) foram batizados nessa capitania aproximadamente sessenta mil índios.

A motivação pela qual levou a implantação do aldeamento indígena, se configura pela grande quantidade de índios, estes submetidos agora ao poder colonial os mesmos, representavam uma segurança aos possíveis ataques das forças estrangeiras a tribos hostis. Dessa forma, a escravização indiscriminada levou algumas tribos a estabelecerem alianças com os franceses gerando um ciclo de rebeliões entre os indígenas. Segundo Moraes (2011) a de maior repercussão foi a Confederação Tamoios em meados do século XVI. A coroa preocupada com os índios pacificados desenvolve uma legislação que vai tratar da escravização indígena, as normas autorizavam o apresamento somente dos índios considerados bravos, perante a lei só era aceitável a escravização por resgate ou por compra legal.

Os indígenas viviam em conflitos com os brancos, justamente, por possuírem uma maneira peculiar de viver, desse modo por serem considerados pelos brancos ignorantes e selvagens, os mesmos precisavam ser moldados ao processo de colonização. Para isso a “coroa contou, especialmente com a presença e o apoio da Companhia de Jesus, Ordem religiosa fundada na França há pouco tempo e, que tinha como ideal difundir a fé católica no novo mundo” (ALVES, 2009, p. 13).

[...] era necessária e urgente a conversão dos selvagens à fé cristã, pois não aceitavam trabalhar nas lavouras e nem em outras frentes e, com frequência atacavam povoados. A catequese e a instrução foram os meios encontrados de controlar as investidas dos indígenas e, ao mesmo tempo, criar condições para o avanço no processo de colonização [...] (ALVES, 2009, p. 12-13).

De acordo com Alves (2011) o ensino era ministrado pelos padres jesuítas que chegam ao Brasil em 1549, atendendo ao chamado da coroa portuguesa para catequizar os nativos da terra e instruir os filhos dos europeus, a primeira escola idealizada pelos jesuítas foi em Salvador, tendo como mentor o irmão Vicente Rodrigues considerado o primeiro professor da época, contemplando uma pequena parte da população, o objetivo do irmão Vicente era ensinar os indivíduos seguindo os moldes educacionais trazidos da Europa.

Após a expulsão dos jesuítas da práxis educacional quase duzentos e dez anos depois (1759), segundo Alves (2011) o então marquês de pombal Sebastião José de carvalho e Melo, propões novas medidas educacionais o que resultou na criação de aulas régias, que se configuravam como aulas isoladas que não se entrelaçavam umas com as outras. Na ocasião eram oferecidos latim, letras, filosofia, geografia, dentre outras. Nesse mesmo período a educação brasileira já enfrentava problemas relacionados aos baixos salários dos professores, problema esse que persiste até hoje. “Em nível educacional muito pouco foi feito em quase meio século nos poucos núcleos de povoação espalhados na Colônia” (ALVES, 2011, p. 13).

A principal atividade econômica que sustentará o processo de colonização será a lavoura canavieira e a produção do açúcar, que se manterá em crescimento durante todo período colonial ocasionando a proliferação de engenhos, com a grande propriedade instalada veem-se o trabalho escravo, pois não se contava com mão de obra suficiente para abastecer o mercado colonial. Segundo Prado Júnior (2008, p. 34) “a escravidão torna-se assim uma necessidade”.

No Brasil a princípio era utilizado o trabalho indígena, os mesmos já desenvolviam a extração do pau-brasil logo após segue para a lavoura da cana, entretanto essa situação não duraria por muito tempo, pois os índios começam a perder interesses pelos objetos que lhes eram ofertados, segundo Prado Júnior (2008) o que os tornariam mais exigentes chegando inclusive a ser-lhes ofertadas armas de fogo, logo houve sua proibição.

Além disso, os índios que trabalhavam na exportação do pau-brasil já não se interessavam mais, aos poucos foi sendo necessário força-los ao trabalho, manter vigias impedindo-lhe de fugir ou abandonarem as tarefas que estavam desempenhando na agricultura. “Não eram passados ainda trinta anos do início da ocupação efetiva do Brasil e do estabelecimento da agricultura, e já a escravidão dos índios se generalizara e instituíra firmemente em toda parte” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 35). Os índios resistiam, eram guerreiros, logo fugiam para longe das instalações, entretanto eram encontrados em seus refúgios.

De acordo com Prado júnior (2008) os indígenas revidavam a altura assaltando os estabelecimentos dos brancos, na maioria das vezes obtendo vitórias já que o número dos colonos era inferior aos indígenas, o que ocasionou um período agitado da história brasileira marcado por guerras entre os colonos e os índios.

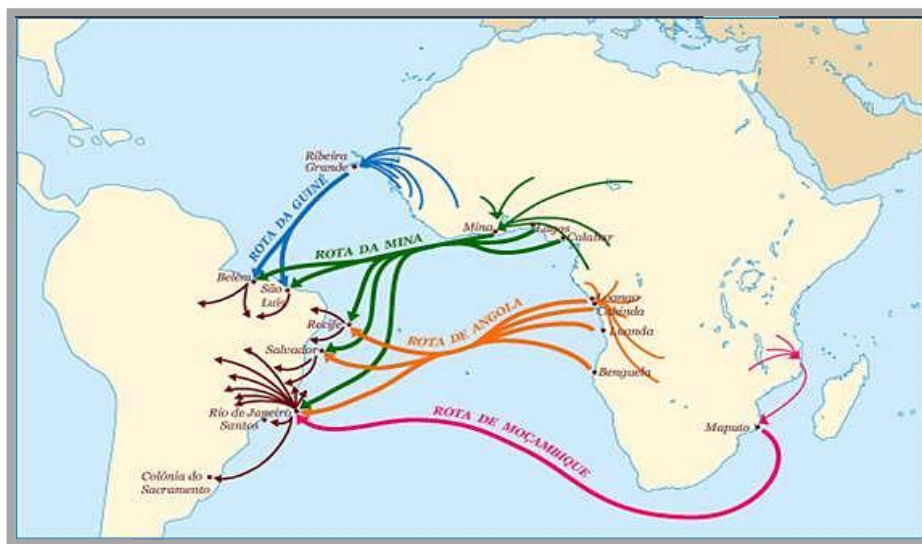
Afirma, Prado Júnior (2008) que a questão indígena jamais será resolvida no Brasil, será aliviada com a chegada dos escravos africanos. Estes, que por terem um preço elevado não atendem todas as regiões, sobretudo as menores e mais pobres. Agora será o negro africano que resolverá o problema do trabalho deixado pelos índios que se mostravam “mau trabalhador, de pouca resistência física e eficiência nenhuma” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 36) na verdade, Portugal já estava preparado para a substituição desde meados do século XV quando iniciaram as navegações, com elas o tráfico de negros trazidos da costa da África e introduzidos no meio europeu onde dispunham de várias ocupações relacionadas, exemplo, serviços domésticos, trabalhos pesados e na agricultura. “O processo de substituição do índio pelo negro prolongar-se-á até o fim da era colonial” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 37).

Em algumas regiões, a exemplo de Pernambuco e Bahia a substituição ocorreu de forma mais rápida levando em consideração os latifúndios, por sua vez no extremo norte do país essa troca se deu de forma mais lenta quase que imperceptível, por ser uma região menos propícia para o cultivo da cana. O fato é que não se sabe ao certo quando esses negros chegaram ao Brasil pela primeira vez, segundo Prado Júnior (2008) as primeiras expedições oficiais de povoadores datam de 1532.

A Figura a seguir, apresenta as rotas utilizadas pelos navios na exportação dos negros escravizados da África, são elas; Rota da Guiné, Rota da Mina, Rota de Angola e Rota de Moçambique.

Figura: 1

ROTAS DO TRANSPORTE DA ESCRAVIDÃO



Fonte: www.sohistoria.com.br.

Os escravos nessas rotas eram submetidos ao confinamento, eram mal alimentados não dispunham de espaços suficientes, tão pouco de condições higiênicas, a verdade é que muitos destes não conseguiam chegar ao destino, estima-se que somente metade da população transportada chegava com vida, alguns já considerados inutilizados devido às condições sub-humanas que eram tratados. Conforme Moraes (2011) no Brasil, do período entre os séculos XVI e XIX, foram introduzidos mais de três milhões de africanos o que diversificou a base da formação territorial do país, tendo sua população composta além dos índios e africanos, lusitanos e posteriormente europeus.

Com a expansão da atividade açucareira no início do século XVII, tendo como elemento os engenhos que se configuram sendo grandes instalações compostas por: “*moenda* (onde a cana é espremida); *caldeira*, que fornece o calor necessário ao processo de purificação do caldo; *casa de purgar*, onde se completa essa purificação” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 38) para a manipulação da cana e o preparo do açúcar, embora algumas fazendas não dispusessem de instalações devido ao alto custo. A comercialização do açúcar ganha força juntamente com a extração da aguardente, produzida nas destilarias que são instalações mais simples que as encontradas nos engenhos, o maior consumo de aguardente se concentrava na Colônia e África.

De acordo com Prado Júnior (2008) nos bons engenhos, os escravos variavam entre 80 a 100 podendo chegar a mil no século XVIII, tendo a cana como principal base para a economia por mais de um século. Além da aguardente que era exportada para a costa da África em quantidades inferiores, no escambo servirá para aquisição de escravos. A respeito disso, afirma Moraes (2011) que o fumo e a aguardente eram produzidos para pagar os escravos trazidos para o cultivo da cana, outros produtos também eram comercializados como o café e o tabaco.

A descoberta do ouro em terras brasileiras e sua exploração contribuíram para a formação territorial, levando em consideração que as minas se encontravam mais para o interior até então pouco explorado, o atrativo impulsionou o rápido processo de povoação com instalações de cidades próximas as áreas de transporte do minério, esse processo definiu as estradas para circulação da produção do metal. Além deste, “o tráfico de escravos africanos também se intensificou com o dinamismo ocasionado pela mineração” (MORAES, 2011, p. 114).

Em suma, ao finalizar o século XVIII, o espaço colonial havia sido expandido, e a população envolvida nesse processo havia se multiplicado, as trocas entabuladas entre as distintas regiões e localidades ocorriam de modo mais intenso, o número de vilas e cidades havia crescido, e as fronteiras da colônia estavam ao menos genericamente delineadas (MORAES, 2011, p. 115).

Entretanto, o Brasil passará por um processo difícil de emancipação nessa fase o trabalho escravo vai enfrentar uma crise, causando um embate entre os diferentes grupos e classes em que estava dividida a sociedade colonial. De acordo com Prado Júnior (2008) os escravos que nesse período representavam cerca de um terço da população total, nesse processo não terão um papel ativo.

Acompanharão por vezes a luta, participarão debilmente de alguns movimentos, despertando aliás com isso grande terror nas demais camadas da população. Mas não assumirão por via de regra uma posição definida, nem sua ação terá continuidade e envergadura. Isso se deve sobretudo ao tráfico africano, que despejando continuamente no país (e nessa época em grandes proporções) novas e novas levas de africanos de baixo nível cultural, ignorantes ainda na língua e inteiramente desambientados, neutralizava a ação dos escravos já radicados no país e por isso mais capazes de atitudes políticas coerentes (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 142).

Sendo assim, a participação dos escravos não gerou vulto apreciável, motivo pelo qual permaneceu a economia como já estava, ou seja, não sofreu nenhum tipo de abalo que fosse suficiente para modificá-la. Embora, mesmo com a débil participação a grande massa de escravos no momento de grande agitação social, “era o bastante para desencadear a crise do sistema servil e pôr em equação o problema da escravidão” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 143).

A escravidão vai aceleradamente perdendo sua base moral, não somente na opinião comum, mas até em círculos conservadores [...] ninguém ousa defendê-la abertamente; e seu desaparecimento num futuro mais ou menos próximo é reconhecido fatal [...] enquanto se critica a escravidão, sustenta-se energeticamente sua manutenção; reconhecem-se seus males, mas raros ousam ainda combatê-la francamente e propor medidas efetivas e concretas para sua extinção (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 143).

Nessa ocasião, um dos espíritos mais lúcidos da época, José Bonifácio de Andrada e Silva, primeiro ministro do Brasil independente e deputado à assembleia constituinte, escreverá a respeito palavras bem claras: É tempo de irmos acabando gradualmente até os últimos vestígios da escravidão entre nós, para que venhamos a formar em poucas gerações uma nação homogênea, sem o que nunca seremos verdadeiramente livres, respeitáveis e felizes (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 144).

Contudo, era na escravidão que as atividades econômicas se repousam, não havendo substitutos possíveis para tal intermediação, desse modo fica evidente que as condições da época ainda não eram propícias para a abolição do trabalho escravo. Após a independência a posição escravista se reforçará, a nação recém liberta do regime colonial será organizada em estados autônomos.

Para a posição antiescravista a solução seria acabar com tráfico de escravos, “abolido o tráfico, a escravidão seguir-lhe-ia o passo a curto prazo” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 144). Dessa forma qualquer golpe sofrido pelo tráfico já representaria uma repercussão a instituição, no Brasil os jovens negros viviam em condições precárias, as mulheres eram importadas em menor quantidade justamente por não serem destinadas ao trabalho escravo nas lavouras de cana, estas se mantinham nas atividades domésticas.

No início do século XIX a condenação do tráfico torna-se consumada, sob comando da Inglaterra, aliás, país que no século passado foi o maior interessado no comércio humano. “O fato é que a Inglaterra, depois de abolir em 1807 o tráfico nas suas colônias, torna-se o paladino internacional da luta contra ele” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 145). E é sob sua pressão que o tráfico será abolido no Brasil.

A corte portuguesa se muda de Portugal para o Rio de Janeiro logo após, o primeiro golpe dos ingleses será tentado, os mesmos se mostram empenhados em abolir o comércio escravo, apesar de toda sua força nesse primeiro momento não será possível, segundo Prado Júnior (2008) o soberano português prometia cooperar contra o tráfico restringindo a ação aos territórios africanos sob domínio de Portugal, ou seja, os traficantes portugueses operavam nas próprias colônias portuguesas o que lhes favoreciam, dessa forma, criando lacunas das quais a Inglaterra precisava para conter os navios negreiros.

Novamente entra em ação a Inglaterra, ao abordá-los em alto mar os negreiros eram presos e alegavam que os escravos provinham de terras portuguesas uma vez que, provar essa afirmação era um tanto difícil, sob pressão o governo Inglês não respondiam as reclamações o que perduravam pelas vias diplomáticas. O objetivo era suprimir o tráfico a partir das abordagens, dessa forma a abolição se tornaria consumada, entretanto, apesar do plano se mostrar útil não poderia apenas a Inglaterra policiar com eficiência. Passados, “cinco anos depois do tratado de 1810” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 146). Visto que não surtiu os efeitos esperados tentam novo acordo. Este, segundo Prado Júnior (2008) assinado em 1815 em Viena, nesse momento a Inglaterra reconhece a ação praticada ilegalmente a presa de negreiros nas rotas portuguesas, o que obrigou

os ingleses a indenizarem os prejudicados oferecendo-lhes recompensas, em troca a abolição do tráfico ao norte do equador.

Posteriormente, é concedido mais uma concessão em favor dos Ingleses, os mesmo, agora poderão realizar visitas em alto mar aos navios suspeitos de tráfico ilegal, contudo, apesar da perseguição o tráfico africano ainda se mantinha ativo, pois fiscalizar toda a costa seria quase impossível. Novamente a Inglaterra tentará outro golpe, haja vista que o Brasil pós independência, precisa normalizar a crise ocasionada pela emancipação o nascente império necessitava de reconhecimento internacional. A Inglaterra levando em consideração a futura posição comercial do Brasil assumirá nesse processo um papel mediador. “Por sua intervenção será obtida a aceitação, da parte do soberano português, da independência brasileira” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 148). Dessa forma, a Inglaterra cobrará um preço pela intervenção.

Com relação ao tráfico (sua pretensão número um) exigirá do Brasil medidas definitivas. Elas serão consubstanciadas num tratado assinado em 1826, em que o Brasil se compromete a proibir o tráfico inteiramente dentro de três anos depois da troca de ratificações, o que se deu em 1827. Depois desse prazo o comércio humano seria considerado “pirataria” e punido como tal (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 148).

O Brasil cumprirá sua promessa promulgando em “1831 a lei de 7 de novembro, em que o tráfico africano é proibido, considerando-se livres os indivíduos desembarcados no país a partir daquela data” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 148). Posterior, será contudo uma lei morta, pois com a abdicação do primeiro imperador a classe rural se tornará poderosa, dessa forma o imperador governava com certa autonomia não se deixando influir. Esse processo ocasionou uma revolta no país ainda em 1831 e a lei não representará mais que compromissos burocráticos internacionais, ninguém se comprometia em cumpri-la de forma correta, tão pouco em defender o tráfico humano.

Mais uma vez a Inglaterra entrará em jogo, foi concedido aos ingleses o direito a visita aos negreiros em alto mar, os mesmos tinham como objetivo prender os navios que estivessem traficando carga humana, dessa forma para escapar os inimigos lançavam toda sua carga viva no mar assim, destruindo provas coerentes e se inocentando perante os tribunais, não satisfeita a Inglaterra se esforça para inserir mais uma Cláusula, dessa vez, para provar o tráfico ilegal não seria necessário somente os negros estarem a bordo, qualquer objeto que tornasse evidente indício destes, seria

suficiente para apreender os navios. “A descoberta a bordo de grilhetas ou outros ferros para acorrentar os cativos, disposições internas que denunciasses os objetivos a que se destinava o navio, quantidades anormais de mantimentos e de água potável etc” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 149-150).

O Brasil resistirá, no entanto em alguns momentos o governo chegará a ceder aceitando um novo tratado que será, posteriormente negado pela câmara dos deputados. Segundo Prado Júnior (2008) uma nova lei surgirá em 1834 para então reforçar a já existente e dar-lhe devida execução, porém no parlamento será rejeitada pela oposição que chega decidida, ou seja, o tráfico embora sob égide da lei encontra-se em total movimento. A repressão inglesa começa a agir logo, “o tráfico se tornará quase uma questão de honra nacional” (PRADO JÚNIOR, 2008, p. 150).

As relações do Brasil com a Inglaterra iriam se agravando cada vez mais, passados quase quinze anos do primeiro tratado prazo esse estabelecido para que fosse abolido totalmente o tráfico, chega-se a um momento delicado pois no final do prazo o direito de visita em alto mar seria cessado essa única arma de repressão da Inglaterra. O governo brasileiro negando-se a qualquer nova concessão com isso a não renovação do prazo, a Inglaterra decide agir sozinha. Segundo Kok Porto (1997) em 1845 o parlamento inglês promulgou a Lei Bill Aberdeen, declarando ilegal o tráfico negreiro e dando total liberdade aos ingleses de apresamento a qualquer embarcação utilizada no tráfico humano, lei essa recebida pelo governo brasileiro com protestos, nada foi feito, a Inglaterra agora livre inicia perseguição liquidando de maneira definitiva o assunto.

Para erradicar totalmente a abolição do tráfico, no ano de 1850 é promulgada a Lei Eusébio de Queiroz, que estabeleceu medidas para repressão ao tráfico africano. A lei autoriza a apreensão de embarcações que eram consideradas importadoras de escravos, sob pena de processo e julgamento dos responsáveis no foro comum.

A coroa brasileira segue sofrendo pressões dos ingleses agora para substituir a mão de obra escrava pelo trabalho assalariado, já que era inevitável a abolição da escravidão no futuro próximo e para impedir que esses recém-libertos se apossassem das terras, “promulga, em 1850, a primeira lei de terras do país. Essa lei foi um marco jurídico para a adequação do sistema econômico e de preparação para a crise do trabalho escravo, que se ampliava” (STEDILE, 2011, p. 22).

Com a criação da lei nº 601 de 1850 pelo Estado órgão maior que decreta e consolida a presença marcante de uma grande concentração fundiária considerada por Stedile (2011, p. 23) “o batistério do latifúndio no Brasil”, nessa mesma época dar-se

origem ao então processo de grilagem da terra, ou seja, apropriação das terras com base em documentos falsos que regulamentam e formalizam a base da desigualdade fundiária no país.

A Lei de Terras, em resumo, visava impedir que os escravos libertos pudessem se apropriar e se transformarem em camponeses, sendo assim, por não possuírem nenhum bem não poderiam pagar pela terra ao Estado continuando submissos aos fazendeiros. “Os trabalhadores escravizados continuaram fugindo, continuaram se rebelando. Multiplicaram-se nos quilombos. Multiplicaram-se, nas cidades” [...] (STEDILE, 2011, p. 23). Chegou-se a organizar movimentos clandestinos em favor dos negros, os filhos dos brancos ajudavam a fugirem das senzalas.

Nesse sentido, “as fugas em massa de escravos deram origem, quase sempre, à constituição de um “quilombo”, aldeamento de ex-escravos, localizado em lugares de difícil acesso, nas matas e no sertão” (KOK PORTO, 1997, p. 35).

Os Quilombos também conhecidos como mocambos ou terras de pretos, tem origem ainda no período escravocrata quando os índios resistiam à exploração da força de trabalho, levando os portugueses a substituí-los por negros africanos que apresentavam maior resistência ao trabalho pesado.

A primeira definição de quilombo, no Brasil, dá-se no corpo das legislações colonial e imperial, sob uma forma calculadamente vaga e ampla, que permitia que uma mesma norma de caráter repressivo abarcasse o maior número de situações de interesse. Na Colônia, bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuísem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo. No Império, porém, esses critérios ficaram ainda mais largos, de forma que a reunião de três escravos fugidos, mesmo que não formassem ranchos permanentes, poderia ser considerado um quilombo (ARRUTI, 2017, p. 109).

Por carregarem elementos específicos sobre a história Africana no Brasil os quilombos foram apropriados, pois guardam as tradições ancestrais de seu povo. [...] “funcionavam como peças-chave na resistência negra contra a violência e a opressão do sistema escravista” (ROCHA, 2010, p. 152).

Os quilombos desenvolveram uma relação específica com a natureza, de escravos eles se transformaram em camponeses. O relacionamento com a terra tornou-se fundamental como meio de sobrevivência na sociedade escravista. Viver nos quilombos equivalia a arar e cultivar a terra para dela extrair os recursos necessários à vida e também dela fazer sua moradia e nela reconstruir seu suporte cultural, em uma perspectiva de sobrevivência (CARRIL, 2017, p. 555).

No Brasil, houve a formação de quilombos em todo território, uma vez que o de maior representatividade da luta e resistência contra o domínio dos brancos foi o Quilombo de Palmares, localizado na Serra da Barrida no estado de Alagoas, representado politicamente por um líder, os mais importantes líderes do quilombo de palmares foram Ganga Zumba e seu sucessor Zumbi, que se tornou símbolo da resistência negra. [...] “o quilombo de Palmares resistiu bravamente a inúmeros ataques” [...] (KOK PORTO, 1997, p. 35) esses tinham o objetivo de destruí-los impedindo seu crescimento, mesmo vivendo sob ameaças e ataques o quilombo dos Palmares perdurou por quase um século. De acordo com Kok Porto (1997) as terras ocupadas serviam para subsistência e o cultivo da agricultura, eram plantados (milho, mandioca, feijão, banana, cana-de-açúcar, batata-doce), além da abundância das árvores frutíferas da caça e da pesca. Outra forma de atividade econômica era a produção do artesanato utilizando a palha, a argila e o metal.

Por fim, a crise ocasionada pelo modelo *plantation* chega ao fim graças a abolição do trabalho escravo. A alternativa utilizada para substituir a mão de obra escrava “foi realizar uma intensa propaganda na Europa, em especial na Itália, na Alemanha e na Espanha” (STEDILE, 2011, P. 25). Como forma de atrair os camponeses excluídos em decorrência do avanço industrial no final do século XIX. Segundo Stedile (2011) a coroa atraiu cerca de 1,6 milhões de camponeses oriundo da Europa para o Brasil a maioria se instala na região Sul com clima mais favorável para o cultivo os que migraram para outras regiões a exemplo; São Paulo e Rio de Janeiro foram obrigados a trabalharem nas plantações de café.

2.2 Educação do/no Campo: desafios e avanços.

Historicamente, a educação rural é marcada pela exclusão o ensino ofertado aos camponeses está fundamentada na modalidade da educação urbana, o que não faz referência a singularidade do lugar.

A preocupação com a educação do/no campo por parte dos que vivem no campo vem sendo fortalecida, ganhando força a partir das reivindicação postuladas pelos movimentos sociais.

A educação rural predominante ao sistema capitalista, que ofusca e negligencia o desenvolvimento humano tendo o campo como espaço apenas de produção, e os camponeses como protagonistas do sistema capitalista de produção.

No decorrer da história, a educação escolar ofertada para os povos do campo se baseava no modelo de extensão urbana, os currículos pensados e desenvolvidos no modelo padrão, não evidenciavam as questões culturais, seguia um cronograma que não favorecia a cultura, os valores, e os conceitos dessa população, sobretudo, a conscientização de ser humano na sua formação política, social, econômica, cultural e histórica.

Sendo assim, a educação rural não atende as necessidades e anseios dos camponeses, não inclui os sujeitos ativos na condição de protagonistas e defensores de suas terras, que buscam por melhorias e qualidade de vida para seus povos. “Acrescentando ainda que esse paradigma não pensa em um desenvolvimento sustentável do planeta, não pensa a realidade que pretende trabalhar” (COSTA e CABRAL, 2016, p. 183). Dessa forma inibindo a realização de uma educação escolar que priorize a realidade vivida no campo.

O conceito de educação do/no campo nasce a partir da necessidade e anseios dos que vivem no campo, [...] “são todos os indivíduos que estão vinculados material ou imaterialmente com o campo, por exemplo: camponeses, quilombolas, indígenas, assentados” (SUESS, SOBRINHO E BEZERRA, 2014, p. 7). Um projeto diferenciado que se faz presente nas demandas propagadas pelos movimentos sociais.

Em meados de 1980, com a ampliação dos assentamentos rurais percebeu-se a carência relacionada às questões educacionais, o baixo quantitativo de escolas, conteúdos dispersos, entre outros. [...] “fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo” (SOUZA, 2008, p. 1094).

Em síntese os movimentos a partir das experiências, começam a questionar o paradigma de educação rural, até então vivenciado por eles e propõem um novo paradigma chamado educação do/no campo. As discussões foram sendo fortalecidas e conquistando espaço dentro do próprio movimento.

[...] os movimentos sociais e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando as exigências do direito à terra com as lutas pelo direito à educação. Esse processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo (MOLINA E FREITAS, 2011, p. 18).

O modelo educativo que subsidia a educação para os povos do campo distancia-se dos hábitos, das tradições, dos costumes, enfim, do modo de ser dessa realidade, e centra-se em bases que não fortalecem a sua cultura, vendo o campo apenas como espaço de produção e os camponeses como sujeitos desta produção (COSTA e CABRAL, 2016, p. 180).

Para Costa e Cabral (2016, p. 180) “essas lutas expõem a necessidade de superação epistemológica da educação rural para a educação do campo”. Já a educação do campo [...] “vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo” (MOLINA E FRETAS, 2011, p. 19). Ou seja, está pautada na garantia dos direitos humanos, pensada e articulada pelos camponeses, que visam e fomentam a necessidade de propostas pedagógicas, que contemplem os hábitos, as tradições, e os costumes dos sujeitos do campo. Esses pontos mostram a necessidade de superação do paradigma educação rural.

As diferenças paradigmáticas conceituais, em vários sentidos e em seus fundamentos, têm gerado lutas dos povos do campo, luta de resistência e também de afirmação, de rompimento e de construção, para superar os princípios da Educação Rural (COSTA E CABRAL, 2006, p. 181).

[...] Ao utilizarem a expressão campo em vez de rural, estamos refletindo sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais desses grupos. A Educação do campo [...] volta-se ao conjunto dos trabalhadores camponeses, aos seus interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico, atendendo às suas diferenças históricas e culturais negadas e ocultadas no decorrer da história, em especial no âmbito educativo, quando é ofertada uma modalidade de educação descontextualizada, que não se articula às diferenças que os identificam (FERNANDES CERIOLI E CALDART, 2009, *apud* COSTA E CABRAL, 2016, p. 182).

O vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa”, para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo CALDART, 2010, p. 108).

Almeja-se uma educação igualitária, sobretudo que seja no campo e do campo, articulada ao lugar pensada para os camponeses, de modo, a externar sua cultura e as necessidades do seu povo.

Lutamos pela educação do campo que visa à construção de educação própria, com referenciais teóricos e metodológicos que articulem, em suas práticas educativas, os saberes dos povos do campo, seus modos de vida, sua cultura, sua identidade, que respeitem a diversidade (COSTA E CABRAL, 2016, p. 186).

Para além, a educação deve contemplar o espaço escolar sobretudo a vivência dos sujeitos e suas experiências, compreender a cultura e valorizar os saberes.

Nesse processo emancipatório, que vem ganhando força mediante as lutas postuladas pelos movimentos sociais, que vislumbram uma política educativa que esteja comprometida com as necessidades externadas pelos camponeses. Os movimentos sociais se mobilizam reagem ao processo de exclusão ocasionado pelo Estado e lutam por políticas públicas, que abonem o acesso à educação de qualidade, pois o campo para além do espaço geográfico é espaço de vida. Nesse contexto as discussões sobre educação do campo foram sendo fortalecidas, pois além do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) outras organizações foram se mobilizando e entrando na luta.

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MC), o Movimento dos pequenos agricultores (MPA), a Pastoral da Juventude Rural (PJR), a Comissão Pastoral da terra (CPT), a Federação dos Estudantes de Agronomia (Feab), a Movimento sindical do campo, especialmente o vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e À Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf) (CALDART, 2010, p. 116).

Garantindo espaço nas conferências e encontros nacionais, assim fortalecendo o processo de inserção da educação na agenda política do Brasil. Outra conquista foi o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que vem afirmar a força e a resistência dos movimentos sociais demonstrando o fortalecimento da educação escolar do campo.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistências de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2008, p. 71).

Observa-se que a educação do/no campo, vem conquistando espaço no interior do próprio movimento social, na construção de políticas públicas em favor dos que vivem do e no campo, em relação as escolas o fortalecimento do currículo, a adaptação do calendário ao período de colheitas, entre outros.

Entretanto, apesar dos avanços na esfera das políticas públicas para educação do campo, alguns problemas foram observados e necessitam urgentemente de uma solução.

1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação dos educadores/as e organização curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agronegócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas (SANTOS, 2017, p. 213).

Nesse contexto, fica evidente que as políticas públicas ainda se mantêm vinculadas a projetos conservadores ao ruralismo. “Ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano” (MOLINA E FREITAS, 2011, p. 20). Diante desta situação, “podemos constatar que a educação rural ainda é uma realidade [...] Ela permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, dos transgênicos e da exportação” (SANTOS, 2017, p. 213). A prioridade é o aumento do capital, fortalecimento do uso dos agentes químicos nas culturas, no que se refere a educação os olhares se tornam obscuros, são ofuscadas as práticas educacionais contribuindo para a negação dos direitos dos sujeitos do campo.

Os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos. É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, mística e costumes singulares (SANTOS, 2017, p. 2011).

Os movimentos defendem o campo como espaço de vida, território marcado pela diversidade cultural, por lutas, resistências, por preservar a identidade, portanto estes lutam por políticas públicas que contemplem a realidade do local. Seja em território indígena, quilombola dentro dos acampamentos ou assentamentos. Os mesmos carecem de práticas que fortaleçam a vida no campo. Esses sujeitos coletivos com insistência e lutas têm propagado suas ações e apresentado alternativas a fim de findar com a tradicional escola rural, são notáveis os avanços no processo de rompimento desse paradigma.

Os avanços conquistados abrangem: obtenção de marcos legais e de programas educacionais destinados a esses sujeitos, inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação Do Campo (MOLINA E FREITAS, 2011, P. 17).

Nesse contexto, vale mencionar alguns avanços significativos que contribuem para o fortalecimento da educação do/no campo.

2.3 Avanços na Construção da Educação do/no Campo

“Com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, inúmeros debates foram organizados em torno dos direitos sociais da população campesina” (SANTOS, 2017, p. 213). Foram aprovados direitos educacionais firmando o compromisso do estado e da sociedade na valorização da educação para todos, respeitando as especificidades culturais e regionais.

Em sintonia com essas concepções foram elaboradas reformas educacionais que desencadeou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96. O reconhecimento da diversidade e a singularidade do campo são defendidos, a partir da concepção de uma educação para todos, presente nesta LDB (SANTOS, 2017, p. 213).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB) lei 9.394/96, defende o direito à educação dos povos do campo afirmando o reconhecimento da diversidade numa concepção de educação para todos. O Artigo 28 estabelece orientações que tratam da organização pedagógica para a educação no meio rural:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Diante do exposto, observa-se avanços nas políticas públicas na perspectiva da educação do/no campo, dessa forma o Estado faz-se cumprir alguns deveres.

Educação básica para toda população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, assim como, autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade (SANTOS, 2017, p. 214).

Portanto, são medidas que incentivam a propagação da educação no meio rural, respeitando suas particularidades, como exemplo o calendário de acordo com o período de colheita. Algumas escolas do campo trabalham com a pedagogia da alternância, ou seja, tempos e espaços alternados. Para Santos (2017) essa metodologia estabelece um currículo flexível para que os jovens do campo tenham acesso à escola, ao conhecimento científico e aos valores que são produzidos nos momentos em família, e na comunidade sobre os saberes da terra. Dessa forma, essa relação contribuirá para a formação crítica e reflexiva desse jovem, além de fortalecer a responsabilidade individual e coletiva para melhor desenvolvimento humano.

Em julho de 1997 foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), “veio a iniciar nacionalmente os primeiros debates sobre o direito à educação dos povos do campo” (MEDEIROS E AGUIAR, 2015, p. 12). O Enera foi organizado pelo MST e recebeu de outras entidade² como forma de fortalecimento ao encontro.

[...] pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, produção, organização coletiva, questões familiares, trabalho, entre outros aspectos (SANTOS, 2017, p. 215).

Nesse encontro, segundo o (INCRA) Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, representantes de universidades decidiram discutir a participação das instituições de nível superior, no processo educacional dos assentamentos. A pauta se refere ao alto índice apresentado de analfabetismo o que resulta nos baixos níveis de escolarização.

No ano seguinte, 1998, foi criada a “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supra-organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, em nível nacional” (SANTOS, 2017, p. 215).

De acordo com Santos (2017) no mesmo ano foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre movimentos sociais, entidades e organizações, essa conferência foi de extrema importância para os sujeitos

² Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>> acesso 22/01/2020. 16:28

do campo. Nela, foram debatidos temas sobre as condições de escolarização, dificuldades ao acesso, qualidade do ensino, as condições de trabalho oferecidas aos docentes, entre outros.

Os educadores e as educadoras dos espaços rurícolas abordaram que a educação do campo deve ser colada ao chão da vida, isto é, ligada ao processo da produção e existência social de seus sujeitos, em vista disso, pleitearam no evento a relevância de desenvolver uma proposta de educação que leve em conta a urgência de superar a dicotomia rural/urbano, resguardando ao mesmo tempo, a identidade cultural dos grupos que ali produzem suas vidas (MEDEIROS E AGUIAR, 2015, p. 13).

Nessa primeira conferência foi mencionado o desejo dos camponeses em afirmar que o campo está em movimento, representou um marco para os que reivindicam sua autonomia e emancipação.

Ressalta Santos (2017), ainda no mesmo ano 1998 sob a portaria 10/98, foi criado o (PRONERA) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o programa surge a partir do I Enera, onde se constatou o alto índice de analfabetismo entre os beneficiários dos programas da reforma agrária, o PRONERA tem como público alvo jovens e adultos assentados. “Por meio de projetos de alfabetização, escolarização e de níveis médio e superior, milhares de pessoas assentadas estão participando dos processos de desenvolvimento de seus territórios” (FERNANDES, 2008, p. 39).

Para Caldart (2008, p. 85) “O Pronera tem práticas e se projeta como política que afirma determinada concepção de educação, de Educação do Campo”. Para a autora:

[...] O Pronera mostrou na prática que é possível pensar a formação dos educadores do campo de outro jeito que não seja a educação a distância, e que não sejam certas alternativas de barateamento da formação que se têm multiplicado em nosso País.

[...] O Pronera pelas suas práticas tem ajudado a desnudar a realidade da ausência de uma educação profissional pensada desde a ótica da agricultura camponesa, ou mais amplamente desde a ótica do trabalho do campo (CALDART, 2008, p. 85).

Em síntese, o Pronera é fruto da incansável luta dos movimentos sociais, o pronera representa um ganho para os trabalhadores(as) do campo e os sindicatos que lutaram e lutam, por uma educação do campo de qualidade.

Santos (2017) destaca que em 2002 foi aprovada a resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril que instituiu as diretrizes operacionais da educação do campo, consolidando um marco para a história da educação. Com base nas diretrizes:

as propostas educativas das escolas do campo devem abarcar a diversidade dos recantos rurícolas em todos os seus aspectos: sociais, culturais, de gênero, etnia, dentre outros. Daí a importância de se ter educadores que (re) conheçam a história das comunidades e sintam os valores culturais do campo (MEDEIROS E AGUIAR, 2015, p. 14).

Para Medeiros e Aguiar (2015) outro avanço significativo acerca da educação campesina, diz respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais Parecer nº 7/2010 e a resolução 04/2010 do Conselho Nacional de Educação. As diretrizes de 2002 e posteriormente as de 2010 representam uma conquista para a educação do/no campo resultado de lutas e esforços, pelos sujeitos que a representam.

Guhur e Silva (2009, p. 138) destaca que a “efetiva implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo está na dependência da luta organizada dos movimentos, em cada estado”, ou seja, cada estado é responsável por integrar as Diretrizes operacionais à rede pública de ensino.

Para Molina e Freitas (2011), ainda sobre a legislação os movimento que visam uma educação para o campo acumulou algumas conquistas, a partir das lutas traçadas nas esferas nacionais, estaduais e municipais, acumulou-se um conjunto de instrumentos legais que reconhecem e legitimam a universalidade do direito a educação no Brasil.

Nesse contexto, em “2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECAD)” (SANTOS, 2017, p. 216). Nessa secretaria foi instituída a coordenação geral da educação do campo, ou seja, foi incluída na esfera federal uma instância responsável pelo atendimento das demandas relacionadas ao campo.

No mesmo ano “realiza-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Luziânia (GO), com o significativo lema Por uma Política Pública de Educação do Campo” (GUHUR E SILVA, 2009, p. 135). O objetivo dessa conferência foi o reconhecimento dos projetos por parte do Governo, além de chamar atenção dos órgãos públicos responsáveis pela educação do/no campo.

Acrescenta Souza (2008, p. 1098):

Na declaração final da Conferência fica explícita a intenção de organizar, a partir da educação, um projeto de sociedade que seja justo, igualitário e democrático, que se contraponha ao agronegócio e que promova a realização de uma ampla reforma agrária.

Os movimentos sociais no âmbito da caminhada, além das legislações conquistaram programas educacionais, a partir das várias experiências acumuladas pelo Pondera, incentivou-se a elaboração de políticas públicas, visando o desenvolvimento do campo através de ações que contribuam para a formação do sujeito, entre os quais se destacam o (PROCAMPO) e o (PRONACAMPO).

Em função das metodologias usadas para seu desenvolvimento, a execução desses programas necessariamente requer a presença das universidades públicas em diferentes âmbitos de atuação. Como consequência da participação das universidades nas ações de formação demandadas pelo Movimento da Educação do Campo, foram se constituindo e se consolidando vários grupos de pesquisa sobre a temática, inclusive com a criação de linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em algumas instituições (MOLINA E FREITAS, 2011, p. 230).

De acordo com Santos (2017), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) foi criado em 2007 por iniciativa da (SECAD) e surge por meio de parcerias com as instituições públicas de ensino superior, promovendo a formação de professores que futuramente atuarão nas escolas localizadas em áreas rurais. Com a participação das Universidades na propagação das ações demandadas pelo Movimento de educação do campo, foram se consolidando grupos de pesquisas, posteriormente a criação de mestrados e doutorado em algumas instituições de ensino sobre a temática.

Para Molina e Freitas (2011, p. 23).

Outro relevante espaço de pesquisa foram os Observatórios de Educação do Campo, implantados em várias universidades federais em função de editais Capes/Inep. Ainda no âmbito da produção de conhecimento, uma Cátedra Unesco de Educação do Campo foi concedida à Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), em 2009.

O Procampo contribui para o fortalecimento de políticas públicas no âmbito educacional, o programa foi criado para promover e executar as licenciaturas em educação do Campo, formando futuros educadores. Desse modo, a formação específica enaltece valores e princípios do campo, ressaltando o território e suas peculiaridades.

Outro programa que se destaca no Movimento da Educação do Campo no Brasil é o Pronacampo “Programa Nacional de Educação do Campo, vinculado ao Ministério da Educação. Previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013” (SANTOS, 2017, p. 218). Este programa nasce com o objetivo de apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios, visando o acesso e a qualificação da educação básica e superior. O programa enfatiza melhorias na infraestrutura, além da formação continuada para os docentes em atuação e a disponibilização de materiais específicos para os estudantes do campo e quilombolas.

Segundo o (MEC, 2013) Ministério da Educação, O programa está organizado em quatro eixos que contemplam as práticas pedagógicas, formação inicial e continuada dos docentes, educação dos jovens e adultos, educação profissional, além da infraestrutura física e tecnologia. O Pronacampo trabalha com questões relacionadas à permanência nas escolas, a aprendizagem utiliza-se de referenciais específicos para o campo e para os quilombolas, apoia as escolas quilombolas nos anos iniciais ofertando cursos a partir do (Procampo), especializações, entre outros.

Apesar dos avanços nas legislações brasileiras para a Educação do Campo, a realidade das escolas ainda se apresentam de forma precária, desse modo necessitam-se que sejam concretizadas e materializadas as políticas públicas referentes a educação do campo. Vale ressaltar que a sustentação e o protagonismo desses avanços deve-se as organizações e aos movimentos sociais, à medida que o povo conhece seus direitos, a demanda cresce novas políticas públicas são exigidas e reivindicadas.

2.4 Educação Escolar Quilombola: uma reflexão acerca da educação da população negra no Brasil.

Os quilombos, conhecidos por terras de pretos ou mocambos, tem sua origem ainda no período escravocrata, constituídos por movimentos de resistências, tendo as fugas como uma estratégias para sua formação, uma vez que a história é marcada por perseguição e total abandono.

“Em vista disso, o movimento negro atribuiu novos sentidos aos quilombos que se tornam repositórios do saber das comunidades negras trazidas para o Brasil na condição de escravas” (CRUZ E RODRIGUES, 2017, p. 163).

“O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje” (BRASIL, 2004, p. 7). Nos períodos da

colônia e império foi negado aos negros o direito a educação, a presença dos escravos nas instituições de ensino era considerada uma ameaça ao equilíbrio social. Dessa forma, a exclusão do negro a esses espaços garantia a ordem já que os mesmos eram tidos como influência negativa. “O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (BRASIL, 2004, p. 7).

De acordo com Fonseca (2001), com a aprovação da Lei do Ventre Livre todas as crianças escravas nascidas a partir de 28 de setembro de 1871, seriam consideradas livres, entretanto deveriam permanecer até completarem oito anos de idades sob a posse dos senhores de suas mães, após a idade os senhores decidiam se ficavam com as crianças até completarem vinte e um anos ou se entregariam para o Estado cuidar sob indenização. Essa lei apenas apresentava o interesse dos senhores donos dos escravos, as crianças nascidas após a data de promulgação era dada a liberdade, entretanto era os senhores que decidiam que destino tomar. Sendo assim, o processo de exclusão dos negros na sociedade brasileira foi reforçado com a Lei do Ventre Livre, tornando impossível a quem nascesse liberto receber educação formal (CAMPOS E GALLINARI, 2017, p. 202).

Conforme Campos e Gallinari (2017), as primeiras crianças da Lei do Ventre Livre foram consideradas libertas em 1879, conforme o interesse dos senhores. Somente os entregues ao Estado, passariam a ter direito a educação formal assim como as crianças brancas que já recebiam. Um ano antes da libertação das crianças negras escravas foi aprovado o “Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7).

O Decreto somente agravou a situação educacional entre brancos e negros, levando em consideração que ao Estado, foram entregues poucas crianças. Segundo Fonseca (2001, p.19) o “número de crianças entregues ao Estado ficou abaixo de qualquer expectativa” [...] o que resultou numa mudança nas ações do governo relacionadas às associações que recebiam as crianças.

Afirma Fonseca (2001, p. 21) que de “1871 a 1884, apenas 113 crianças foram entregues ao Estado e, destas, apenas 21 encontravam-se na província do Rio de Janeiro, onde havia um total de 82.566 crianças nascidas livres de escravas”. Os dados apenas

comprovam o interesse dos senhores de escravos, em manter essas crianças nas fazendas sendo escravizadas e tendo o direito a educação negado.

Os decretos citados e as ações realizadas pelos senhores de escravos não proporcionaram ao negro o acesso à escola, porém a população negra teve oportunidade de se aproximar do saber escolar na medida em que surgia a necessidade de ser liberto ou de usufruir da cidadania quando livre, de modo que essa aproximação apenas se tornou possível a partir da organização dos próprios negros (CAMPOS E GALLINARI, 2017, p. 202).

Em resposta a exclusão dos negros no Brasil, surge o Movimento Negro. Segundo Campos e Gallinari (2017) os ativistas do movimento lutam pelo direito a escolarização desses povos, que desde sua origem foram alijados dos seus direitos.

Acrescenta Gomes (2011, p. 134) a “ação do movimento negro brasileiro por meio das suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nas suas diversas ações, projetos e propostas”. O movimento tem se destacado ao longo da caminhada por reivindicar políticas públicas mediante o Governo.

Segundo Gomes (2011) o movimento emergiu no ano de 1970 juntamente com outros movimentos sociais apoiado na coletividade, nesse sentido elaboram práticas e defendem os interesses da população negra no Brasil, “este movimento social apresenta historicamente um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (GOMES, 2011, p. 137). De acordo com Campos e Gallinari (2017) O movimento passa por três fases importantes para a sua construção, considerando o Movimento Negro Unificado (MNU) um marco para história por unificar todos os grupos na luta por um só objetivo.

Fortalecido, o movimento passou a atuar no plano educacional, revisando os conteúdos preconceituosos presentes nos livros didáticos, capacitando professores para a prática do acesso à internet, reavaliando o papel do negro no Brasil e buscando a inclusão do ensino da história da África nas escolas (CAMPOS E GALLINARI, 2017, p. 204).

Assim, os movimentos sociais e entidades surgidos após a abolição da escravidão no Brasil, tem o mesmo objetivo de lutar pelo reconhecimento e valorização do seu povo, visando o fortalecimento da identidade, sobretudo a igualdade social.

“Após a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca efetivar a condição de um Estado democrático de direito com ênfase na cidadania e na dignidade

da pessoa humana” [...] (BRASIL, 2004, p. 7). Levando em consideração, ainda segundo o autor a realidade marcada pelo preconceito, racismo e a discriminação aos Afro-descendentes que enfrentam dificuldades na inserção e permanência nas escolas desde suas origens.

De acordo com Carril (2017) durante os trabalhos da constituinte os movimentos presentes exerceram pressão para o reconhecimento das terras quilombolas, como resposta foi aprovado o artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) na Constituição de 1988.

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

Em 20 de novembro de 2003, foi sancionado o decreto n. 4.887, que veio regulamentar o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras de quilombos (CARRIL, 2017, p. 546). Para isso são utilizados elementos que caracterizem sua história e a relação com o território a partir, da ancestralidade dos seus antepassados. Cabe a Fundação Cultural Palmares uma entidade publica sob lei federal n. 7.668 de 22 de agosto de 1988 certificar, ou seja, reconhecer os remanescentes de quilombos. Ao instituto nacional de Colonização e reforma Agraria (INCRA) cabe o dever de titular essas terras a partir de laudos periciais que identifiquem esses grupos específicos.

Ainda assim, são muitos os obstáculos para a concretização e efetivação dos direitos dos povos quilombolas, assegurar todas as manifestações culturais dos povos tradicionais, assim como a fixação das datas comemorativas de alta significação para os indígenas os afro brasileiros e outros grupos de diferentes segmentos étnicos que fazem parte do processo civilizatório no brasil.

Embora essas comunidades apresentem semelhanças nos processos educacionais, cada uma se organiza de acordo com sua tradição o compartilhamento de informações acerca dos saberes da cultura e ancestralidade do seu povo ocorrem, a partir da convivência com os mais velhos. “Tendo a tradição oral como o mais importante meio de transmissão do conhecimento” (FERREIRA E CASTILHO, 2014, p. 14).

Segundo Ferreira e Castilho (2014) em 2003 como resultado de luta do Movimento Negro foi sancionada a Lei Federal 10.639 essa lei ainda segundo o autor vai alterar a lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 tornando obrigatório o

ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica. Essa lei representa um avanço para superação do ensino tradicional nas escolas quilombolas, contemplando as tradições a cultura e a ancestralidade do seu povo.

“A formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola certamente carece de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários” [...] (CARRIL, 2017, p. 554). Um diálogo estabelecido entre os sujeitos naturais e as disciplinas como Antropologia, História, Geografia, entre outras que venham para contribuir com a elaboração de um currículo satisfatório. Dessa forma pensar a educação quilombola com base no uso do seu território, a partir das narrativas dos sujeitos mais experientes, a fim de contemplar a aprendizagem de acordo com a realidade.

No ano de 2012 com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais, as escolas quilombolas foram regulamentadas. Esse documento, fruto de discussões e lutas determina que as escolas inseridas nas próprias comunidades ofertem um currículo com temas relacionados a história e suas especificidades. Assim, fica evidente as conquistas no campo educacional, sobretudo a afirmação das lutas. Desse modo, estabelecer ações que concretizem a realidade e o posicionamento desses indivíduos, ofertar um ensino de qualidade para os quilombolas, automaticamente preservará suas crianças e jovens sobre sua ancestralidade garantindo ao seu povo a continuidade das lutas visando a melhoria da comunidade.

Entretanto, algumas escolas encontram-se em condições precárias, falta estrutura, transporte, professores com formação adequada. Anualmente é oferecido um apoio financeiro aos sistemas de ensino quilombolas, esses recursos são destinados para a formação continuada de professores para ampliação e melhorias da estrutura das escolas e para aquisição de material didático em áreas remanescentes de quilombos.

Segundo Campos e Gallinari (2017) Em todo território brasileiro somente dois Estados Acre e Roraima não possuem escolas quilombolas, levando em consideração seu processo de ocupação que ocorreu mediante final da escravidão no Brasil.

A educação quilombola torna-se necessária ao seu povo, contribui para o aprendizado de crianças e jovens fortalecendo a sua cultura e a permanência em seu território.

3. ORIGEM DA COMUNIDADE QUILOMBOLA CRUZ E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

3.1 Origem Da Comunidade Quilombola Cruz – AL

Para melhor compreensão acerca da origem da comunidade quilombola Cruz, utilizaremos a História Oral. Para Alves (2016, p. 3) “A HO caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa que busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos excluídos da história oficial e inseri-los dentro dela”. Dessa forma a história oral conta versões do passado que estão guardadas na memória dos remanescentes.

Assim, incorporaremos vozes como a do Sr. (L) liderança 1, tataraneto da fundadora e atual representante da comunidade Cruz que se dispõe a narrar o que ouvia dos seus antepassados. Contextualizando com o parágrafo inicial, e Segundo a liderança 1 existia, em meados de 1800 um mercado de escravos no município hoje chamado Arco verde – PE, os mesmos eram comercializados na região, a liderança 1 atribui a uma neta do Capitão Faustino Vieira Sandes, líder de uma das primeiras famílias de maior influência política e econômica de Água Branca, chamada “Vieirinha” supõe-se que ela comprou nesse mercado uma escrava de prenome *Silivana*.

Segundo a liderança 1 as terras onde se localiza a Cruz, ressaltando que o nome Cruz é proveniente da existência de um Cruzeiro, pertenciam a neta do Capitão Faustino. Não se sabe o motivo, mas a senhora Vieirinha precisou se ausentar de Água Branca deixando a sua escrava nas suas terras. Inicialmente chega a Cruz três pessoas, Silivana, seu esposo Marcelino Apolunário, que não era escravo, e sua irmã Piana. Posteriormente, foram chegando outras pessoas às mencionadas terras, que não eram escravos, oriundas da família de Marcelino.

Marcelino e Silivana tiveram treze filhos sendo nove homens e quatro mulheres: Zé Maria, Pedão, Martins, Sérgio, Firmino, Zé Marcos, Joaquim, João Pilu e Rozeno. Os dois últimos morreram no naufrágio de Penedo para piranhas em fevereiro de 1917. As mulheres; Maria Grande, Martinha, Dar virgem e Culina (LIDERANÇA, 1).

Na época a principal fonte de renda do Quilombo era a pesca e a confecção de redes, um dos filhos de Silivana viajava de burro para vender as redes em cidades da região, no entanto a produção de redes não existe mais na comunidade.

A Cruz, foi oficialmente certificada pela Fundação Cultural Palmares em 19 de abril de 2005³ foram reconhecidos como remanescentes de quilombolas. Em relação a demarcação do território, o processo está em andamento no INCRA órgão responsável pela titulação das terras.

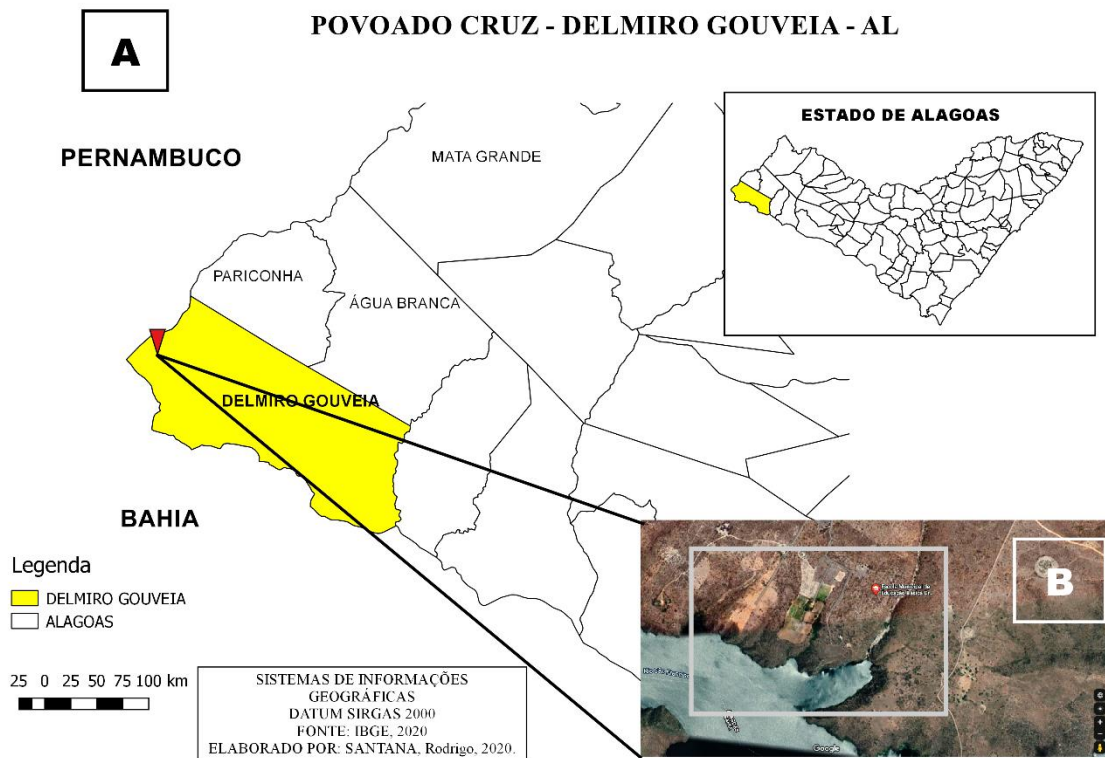
Ainda segundo a liderança 1, o auto reconhecimento como remanescentes de quilombolas, partiu da iniciativa de uma entrevista feita na comunidade sobre uma peculiaridade, a saber, na Cruz já tiveram cerca de 17 a 18 surdos devido ao grau de parentesco ser muito próximo. Esse fato despertou o interesse de um jornalista que foi até a comunidade e procurou o Sr. M. M, na época tido como responsável para falar sobre os surdos da Cruz. Em conversa o Sr. M. M, falou de Silivana e de sua origem como escrava. Ainda de acordo com a liderança 1, tudo isso foi relatado ao jornalista sem que o Sr. M. M mencionasse a existência de um quilombo, a escrava chegou a Cruz com seu esposo aqui procriou formando a comunidade o Sr. M. M, contou toda a história sem saber o que era quilombo e nem quilombolas.

O jornalista publicou a matéria em Maceió, autoridades tiveram acesso e se interessaram em saber mais sobre o território, mandaram um representante chegando na Cruz procurou-se o presidente da associação rural, mas o mesmo não foi encontrado, na época o tesoureiro da associação indicou a diretora da escola, na oportunidade o representante esboçou que gostaria de criar uma associação dos remanescentes de Quilombolas, explicou a diretora o que deveria ser feito foram ofertadas reuniões explicativas que a comunidade se tratava de um quilombo e assim, criaram a associação dos quilombolas em Setembro de 2004. Em Abril de 2005 a comunidade foi certificada, desse modo, a iniciativa não partiu da comunidade, eles não tinham esse conhecimento sobre o que significa remanescentes de quilombolas (LIDERANÇA 1).

A Comunidade Quilombola Cruz está localizada a 11 km do município de Delmiro Gouveia, estado de Alagoas, possui uma trajeto de fácil acesso até a praça principal, além de estar situada próximo aos Cânions do Rio São Francisco com vistas exuberantes.

³ Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-al-02082019.pdf>>. Acesso em 01.02.2020.

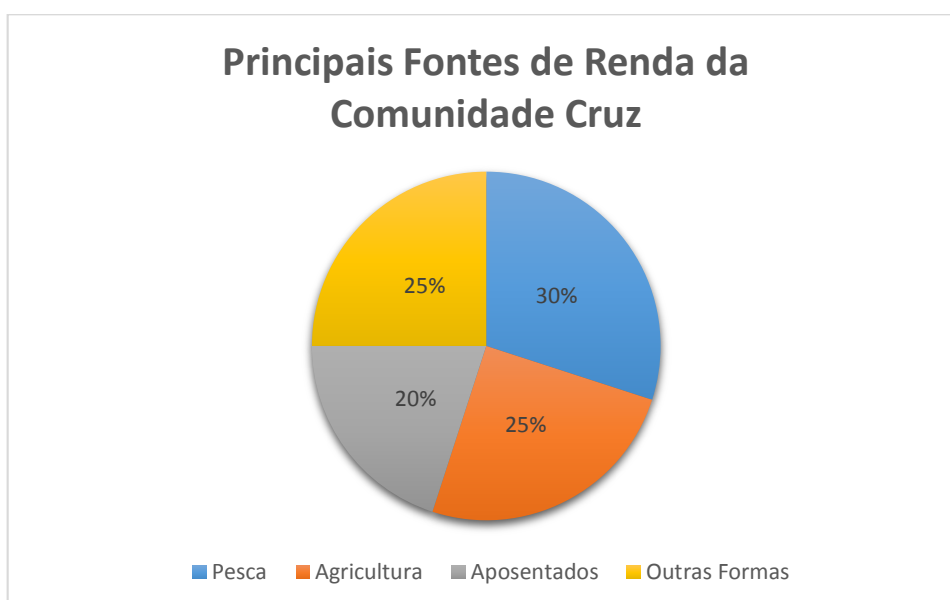
Mapa 1: Mapa de Localização da Comunidade Quilombola Cruz Delmiro Gouveia – Al



Fonte: IBGE, 2020. Elaborado por: Rodrigo Santana, 2020.

Desde sua origem a principal fonte de renda da comunidade quilombola Cruz é a pesca, devido a sua localização próxima aos cânions do São Francisco, os cardumes são comercializados na feira livre de Delmiro Gouveia e na própria comunidade, outra fonte de subsistência da Cruz é a agricultura familiar são os camponeses que ainda vivem da terra. Em pesquisa constatou-se um número significativos de aposentados que residem na referida comunidade, além dos que trabalham nas cidades circunvizinhas e os que migram para outros Estados.

Gráfico 1: Principais Fontes de Renda da Comunidade Cruz

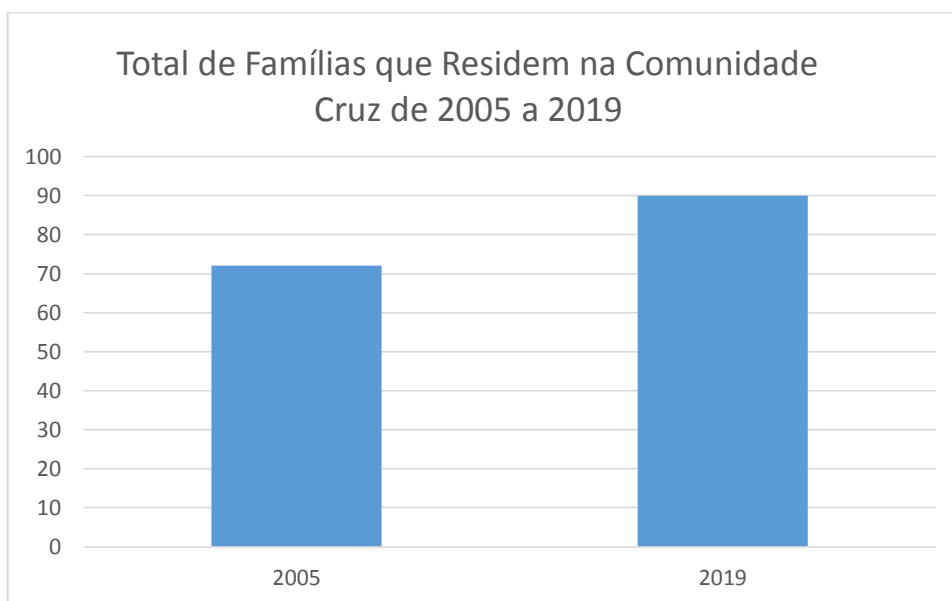


Fonte: Pesquisa de Campo. Organização: Maria Suelly da S. Brandão, 2020.

O gráfico 1 evidencia que a pesca tem sido a maior fonte de subsistência dos remanescentes, considerando a redução da diversidade das espécies, a diminuição do tamanho dos peixes, tais problemas que estão relacionados a poluição das águas ao descartes de materiais impróprios, entres outros ocasionando a diminuição dos cardumes. Seguido da agricultura familiar que representa 25% do total da renda da Cruz. Além dos aposentados que representam 20% e os que trabalham em cidades vizinhas totalizando 25% da renda.

Conforme a Fundação Cultural Palmares, quando certificada no ano de 2005 a comunidade quilombola Cruz contava com um total de 72 famílias, porém de acordo com a liderança 1 residem atualmente cerca de 90 famílias. Ainda de acordo com a mencionada liderança 1, esses dados mais recentes baseiam-se nas cestas básicas que as famílias recebiam.

Gráfico 2: Total de Famílias que Residem na Comunidade Cruz de 2005 a 2019



Fonte: Pesquisa de Campo, 2020; Fundação Palmares. Elaboração: Maria Suelly da S. Brandão, 2020.

No gráfico 2 é possível observar a evolução entre os anos de 2005 quando a comunidade foi certificada, até o ano de 2019, nesse intervalo houve um aumento de 18 famílias.

3.2 Os Desafios para a Concretização da Educação do/no Campo na Comunidade Quilombola Cruz.

Historicamente, a Educação Rural é marcada pela exclusão por não atender as necessidades e anseios dos que vivem do/no campo. Nesse contexto, movimentos sociais e sindicais se organizaram para lutarem e reivindicarem uma educação que seja pensada e articulada para os sujeitos do campo. A luta foi sendo fortalecida e ganhou força com a implantação das Diretrizes Operacionais, dos Decretos e das Conferências, conforme já tratado no capítulo anterior. No modelo rural a educação não era pensada para os camponeses, quilombolas, assentados, ribeirinhos, entre outros, ela se baseava no modelo de extensão urbana.

Estudaremos, a Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa localizada na comunidade Quilombola Cruz, e para obtenção de resultados utilizamos a entrevista semiestruturada de caráter qualitativo/quantitativo, participaram voluntariamente quatro professoras e a diretora da escola.

De acordo com a diretora H, M a escola surgiu no ano de 1958 na ocasião chamava-se Escola Isolada Gabino Besouro, este parlamentar e ex-governador de Alagoas no final do século XIX.

As escolas isoladas têm uma longa história. Foi, de modo geral, o primeiro tipo de escolaridade possível para as zonas rurais. Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data do século XIX [...] Evidencia-se a importância das Escolas Isoladas com base no papel determinante que assumiram na alfabetização do meio rural. Com certeza essas escolas podem ser consideradas como o maior órgão alfabetizador destas comunidades isoladas (COROSQUE E SCHENA, 2016, p. 1).

Ainda segunda a diretora H, M a escola funcionava em uma casa, sua primeira professora se chamava Alexandrina. A troca do nome da escola, ocorreu anos depois quando uma liderança da cidade de Delmiro Gouveia construiu um novo prédio e homenageou um membro de sua família que se chamava Antenor Correia Serpa.

Imagem 01: Fachada da Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa



Fonte: Maria Suelly da S. Brandão. Pesquisa de Campo, 2020.

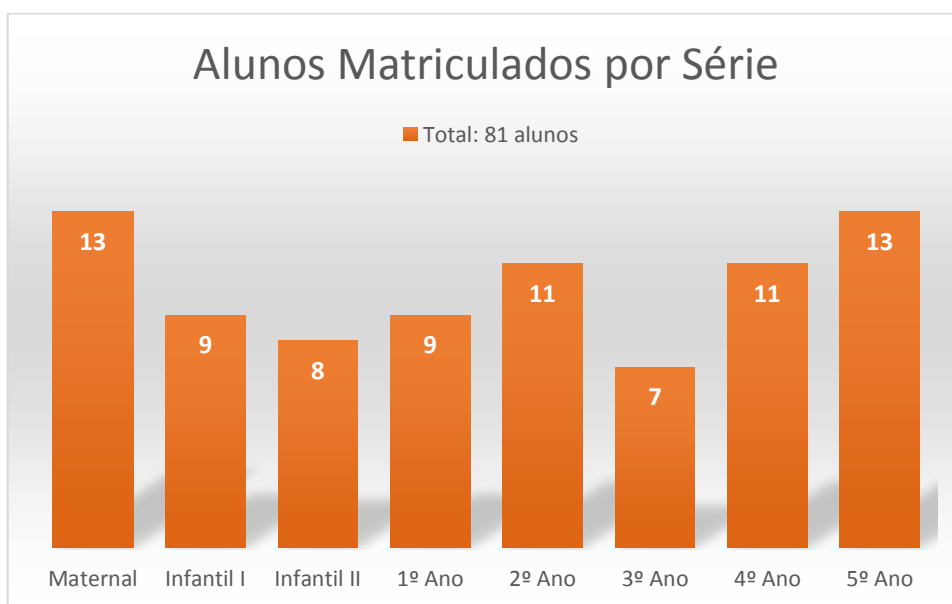
Imagem 02: Entrada da Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa



Fonte: Maria Suelly da S. Brandão. Pesquisa de Campo, 2020.

Segundo a diretora, estão matriculados um total de 81 alunos, a referida escola recebe alunos quilombolas, não quilombolas e assentados, pois próximo a comunidade quilombola Cruz localiza-se o assentamento Boa Vista.

Gráfico 03: Alunos Matriculados por Série (2020)



Fonte: Pesquisa de Campo. Org. Maria Suelly da S. Brandão, 2020.

Em relação aos níveis de ensino como apresenta o gráfico 3, a escola oferta o Maternal, Infantil I, Infantil II, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental I, a faixa etária compreende alunos dos 3 aos 10 anos de idade, a escola compreende um total de 81 alunos. Destes, 17 alunos apresentam algum tipo de deficiência.

Quadro 2: Condições Informadas dos Alunos que apresentam algum tipo de Deficiência.

Condições Informadas	Agressividade, mudança de comportamento, falta de concentração, dificuldade para se relacionar, passa horas diante de uma atividade sem conseguir completa-la (TDAH).
	Dificuldade acentuada de aprendizado, dificuldade na fala, memória, baixo rendimento escolar e dificuldades motoras.
	Deficiência auditiva.
	DI – F72.0 retardo mental grave.
	DI - retardo mental + desvio de comportamento.
	Agressividade e desatenção.
	Dificuldade na leitura, escrita espelhada, ritmo lento de trabalho e atenção, baixo rendimento escolar (DISLEXIA).

Fonte: Pesquisa de Campo. Org. Maria Suelly da S. Brandao, 2020.

Conforme apresenta o quadro 2 a escola disponibiliza de atendimento especial para as crianças com deficiência, uma vez que para os deficientes auditivos são ofertadas aulas de Libras os demais são acompanhados diariamente por profissionais capacitados na área. Essas condições são baseadas nos laudos que são encaminhados a escola.

A escola funciona somente no horário da manhã, dispõe de seis salas de aula, além de uma cantina, sala para os professores, biblioteca, quatro banheiros, um depósito

e um pátio relativamente grande sendo metade coberto, nessa parte ficam as mesas e cadeiras, nas quais os alunos fazem as refeições e desenvolvem atividades pedagógicas.

O quadro de funcionários é formado por: a diretora que não é quilombola, mas mora na comunidade, seis professores, sendo três quilombolas que residem na comunidade Cruz e três não-quilombolas, o porteiro que também reside e quatro funcionárias de apoio que são remanescentes de quilombolas e moram na Cruz.

Segundo a diretora, os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) precisam se deslocar para o povoado Salgado, pois a escola não oferta esse nível de ensino. Já os que estão cursando o ensino médio seguem para a cidade de Delmiro Gouveia – AL.

Sobre a infraestrutura da escola todas as entrevistadas total de quatro responderam Regular, precisa melhorar ampliar as instalações. Em relação ao calendário escolar, o mesmo funciona de acordo com a dinâmica da escola, os alunos trabalham com o livro didático que não contempla todos os aspectos sendo necessário fazer adaptações. Acrescenta a diretora sobre o calendário,

Segue o da secretaria com algumas adaptações voltadas para a comunidade ressaltando e preservando seu contexto histórico mantendo sua cultura. Afirma a Diretora que desde 2008 a escola trabalha a cultura africana afrodescendentes em decorrência da Lei 10.639/03 (Entrevista realizada em 07/02/2020).

O que diz a Lei 10.639/03

No Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL,2003).

Dessa forma, nota-se que a escola da comunidade quilombola Cruz oferta aos seus alunos o que está prescrito na Lei 10.639/03, obedecendo todos os parâmetros para o conhecimento e preservação da cultura. Embora segundo as professoras alguns alunos não se consideram remanescentes de Quilombolas, esse fato está sendo trabalhado nas

salas de aulas, sucessivamente para que as crianças possam aprender e entender sua identidade.

Para isso, são ofertados alguns projetos como forma de trazer as famílias para dentro da escola, o de maior destaque, acontece no mês de novembro em celebração ao Dia da Consciência Negra é o Festival de Cultura que enaltece a história de resistência e luta que os seus antepassados travaram para conseguirem a libertação.

Imagem 03: Pátio da Escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa



Fonte: Maria Suely da S. Brandão. Pesquisa de Campo, 2020.

A imagem 03 apresenta o pátio da escola onde acontece o Festival de Cultura com a participação dos alunos e das famílias residentes na comunidade.

No mês de Novembro de 2019, aconteceu o festival que foi intitulado Raízes Quilombolas, África em Nós. Foram montados três estandes como forma de resgatar a história e a origem dos remanescentes de quilombos.

ESTANDE 1: A História da Comunidade.

ESTANDE 2: Contos Africanos.

ESTANDE 3: Mulheres Negras que marcaram a História no Brasil.

Para a concretização das festividades, além dos alunos e ex-alunos que participam, a escola convida toda a comunidade, a intenção do projeto é elencar e mostrar para o seu povo que a cultura está viva entre eles e precisa ser preservada.

Em entrevista, foi questionado sobre a existência do PPP (Projeto Político Pedagógico) e como ele é desenvolvido, as professoras relataram que elas se reúnem semanalmente com toda a equipe pedagógica e abordam o que aconteceu durante a semana preenchem uma espécie de ata que funciona como arquivo. O PPP ainda está em fase de construção.

Conforme as entrevistadas, as mesmas enfatizaram que o ensino tem que melhorar, ressaltando, o déficit na leitura e a falta de participação dos alunos, que por muitas vezes chegam a escola dispersos em consequências dos problemas pessoais normalmente envolvendo seus pais.

Perguntado a atual diretora da escola o que ela acha que melhorou e quais os avanços positivos desde sua chegada, a mesma enfatiza que houve uma melhora satisfatória no que diz respeito ao espaço, assim como a contratação de novos funcionários.

Quando questionadas sobre o significado de educação do/no campo, as professoras afirmaram:

É conhecer o lugar onde eles vivem e aprender a valorizar o seu lugar. Prof.^a 1 e 2.

É conhecer a importância do campo, e valorizar o seu lugar onde vive e seus costumes. Prof.^a 3.

É levar os alunos a ter o contato com o campo sempre que possível. Prof.^a 4. (Pesquisa de Campo, entrevista realizada no dia 06/06/2019).

Observa-se que a maioria das professoras apresentam uma noção distante sobre a educação do/no campo, especialmente a professora 4.

Seguindo a mesma linha foi feita a seguinte pergunta: no seu entendimento existe uma educação do/no campo na presente escola?

Sim, porque é a realidade deles. Prof.^a 1 e 2

Sim, pois sempre que possível levamos os mesmos, para perceber a importância do campo para melhorar a nossa aprendizagem em relação a essa comunidade. Prof.^a 3

Sim, porque há o passeio e visita ao redor do povoado. Prof.^a 4.
(Pesquisa de Campo, entrevista realizada no dia 06/06/2019).

Observa-se que na resposta das professoras não há um pleno conhecimento da educação do/no campo, uma vez que esta implica o conhecimento da realidade do campo, a participação dos sujeitos, a autonomia e o questionamento da sociedade vigente.

Dessa forma entende-se que a escola Municipal de Educação Básica Dr. Antenor Correia Serpa localizada na comunidade quilombola Cruz, apesar das dificuldades relacionadas ao conhecimento sobre educação do/no campo, contribui para o ensino/aprendizagem das crianças, ofertando conteúdos que contemplam a história de resistência dos seus antepassados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde sua origem, o processo de formação territorial do Brasil foi marcado pela exploração, tanto dos recursos naturais para a exportação, quanto dos que aqui já habitavam os indígenas, para a eficaz consolidação das ocupações foram expropriados os nativos. Além disso, os negros africanos aqui inseridos eram mal tratados, escravizados e submetidos ao confinamento. Somente no final do século XIX, esses negros se tornaram libertos da escravidão.

O estudo sobre educação do/no campo, e em particular nas comunidades quilombolas, teve sua base inicial cravada na formação territorial do Brasil, sobretudo na história de luta e resistência dos negros africanos aqui inseridos, a partir do tráfico no século XVI.

Ao final dos anos de 1990 os movimentos sociais se reuniram em prol de uma causa, a defesa da realização de uma educação do/no campo. Até então eram ofertadas nas escolas rurais um modelo de educação urbana, que não contemplavam as lacunas vividas pelos que do campo fazem seu modo de vida.

Os movimentos sociais lutam pela superação do paradigma de educação rural para educação do/no campo, para isso, foram realizados encontros, que tinham por objetivos fortalecer a caminhada. Contudo, com a Constituição de 1988 dando direitos a estes, a partir das Diretrizes Operacionais, dos Decretos, foi possível iniciar uma longa e tortuosa caminhada de superação desse paradigma.

Desse modo, constatou-se que em relação a educação do/no campo o que se observa é uma fragilidade entre as respostas das profissionais entrevistadas, uma vez não há um conhecimento apropriado da temática em evidência, a maioria das entrevistadas apresentam uma noção distante desse conceito.

Entretanto, em relação à educação quilombola e o cumprimento do que preconiza a Lei 19639/03, na referida escola, além da utilização do livro didático são feitas adaptações no currículo para que possa ser contemplado os conteúdos relacionados a educação quilombola. Dessa forma, a escola, além dos conteúdos, promove festivais para a propagação da cultura entre os que fazem a escola e a comunidade.

REFERÊNCIAS:

ALVES, Washington Lair Urbano. A História da Educação no Brasil: da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Lins, SP: Unisalesiano, 2009.

ALVES, Maria Cristina Santos de Oliveira. A importância da história oral como metodologia de Pesquisa. In: IV Semana de História do Pombal. Uberlândia, 2016.

ARRITI, José Maurício. Conceitos, Normas e Números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v, 12, n. 23, jan/abr, 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 21/01/2020.

BRASIL. **Lei n. 581**, de 04 de Setembro de 1850. Lei Eusébio de Queiroz. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm>. Acesso em 17/02/2020.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. DF, Outubro, 2004.

BRASIL, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Texto promulgado em 05/10/1988). Disponível em: <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988_05.10.1988/ADC1988.asp>. Acesso em: 26/01/2020.

BRASIL, Ministério da educação. Programa Nacional de Educação do Campo, Secretaria de Educação continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo.htm>>. Acesso em: 24/01/2020

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: Molina, M. C. (Org.) Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão. Brasília, MDA/MEC, p. 103-126, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: Santos, C. A dos. (Org.) Educação do Campo: Campo Políticas públicas. Brasília: Incra; MDA, p. 67-86, 2008.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. **Revista Nera**. Presidente Prudente, ano, 20, n. 35, p. 199-217, jan/abr, 2017.

CARRIL, Lourdes de Fatima Bezerra. Os Desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr.-jun. 2017.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educ. Camp**. Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, 2016.

COROSQUE, Tania; SCHENA, Valéria Aparecida. Construindo a história das escolas isoladas do Município de Porto União-SC. II Encontro Anual de Iniciação Científica. Universidade Estadual do Paraná Campus Paranaíba. 25 a 27 de outubro de 2016.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Educação em comunidades remanescentes de quilombos: implicações políticas e curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 161-173, jan/abr, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: Santos, C. A dos. (Org.) Educação do Campo: Campo Políticas públicas. Brasília: Inca; MDA, p. 39-66, 2008.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce de. **Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**. ed. 03, p. 12-25, agosto, 2014.

FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação ao negro no Brasil. Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. **Ação Educativa**. São Paulo, 2001.

Fundação Cultural Palmares. Certificação Quilombola. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-al-02082019.pdf.htm>>. Acesso em: 01/02/2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. V. 10, n. 18, p. 133-154, abril, 2011.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Educação do Campo: primeiras aproximações. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul-dez. 2009.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/pronerahistoria.htm>>. Acesso em: 22/01/2020.

KOK, Glória Porto. **A Escravidão no Brasil Colonial**. Editora Saraiva, 1997.

MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana lúcia Oliveira. Educação do/no Campo: história, memória e formação. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 25, n. 48, p. 06-18, jan-abr. 2015. ISSN: 1981-8106.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: Molina, M, C. Freitas, H, C de A. (org). Educação do Campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia Histórica do Brasil: capitalismo, território e periferia**. São Paulo: Annablume, 2011.

PRADO JR, Caio. **História Econômica do Brasil**. Editora Brasiliense, 2008.

Povos Originários, Abya Yala. IELA Instituto de Estudos Latino Americano. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>>. Acesso em 07/02/2020.

ROCHA, Gabriela de Freitas Figueiredo. A territorialidade quilombola ressignificando o território brasileiro: uma análise interdisciplinar. **e-cadernos CES**. 07/2010.

Rotas da escravidão em *Só História*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009-2020. Disponível em: <<https://www.sohistoria.com.br/ef2/culturaafro/p5.php>> acesso 08/12/2019 as 17:46.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, out-dez. 2017.

SILVA, Tatiana Dias. Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica. **Texto para Discussão**. Brasília: Rio de Janeiro. IPEA, abril, 2015.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo: Políticas práticas Pedagógicas e produção científica. Educ. Soc. Campinas, vol. 29, n. 25, p. 1089-1111, Set-Dez. 2008. Disponível em <<http://WWW.CEDES.UNICAMP.BR>>.

STÉDILE, João Pedro; ESTEVAM, Douglas. **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional 1500-1996. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SUESS, Rodrigo Capele; SOBRINHO, Hugo de Carvalho; BEZERRA, Rafael Gonçalves. Educação no/do Campo: desafios e perspectivas de uma escola no campo localizada no Distrito Federal. **Cad. Pes.** São Luiz, v. 21, n.1, p. 1-20, jan-abr. 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Questionário Semiestruturado para pesquisa de Campo Comunidade Quilombola Cruz.

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Alagoas
Campus do Sertão

Questionário 1

1 - Qual o nome do(a) fundador(a) da comunidade Quilombola Cruz?

2 - Em que ano esse quilombo foi formado?

3 - Inicialmente quantos negros/negras viviam ali?

4 - Quais os desafios encontrados para a construção do quilombo?

5 - O que levou o fundador(a) a migrar para essa região?

6 - Atualmente quantas famílias residem no quilombo?

7 - Qual a principal fonte de renda do quilombo Cruz?

() agricultura () pesca () aposentados

() pecuária () outros

8 - A comunidade recebe algum benefício do governo?

() Sim () Não

Se Sim, qual?

9 - Essa comunidade já foi certificada pela Fundação Cultural Palmares?

() Sim () Não

Se sim, quando?

10 - A comunidade ingressou com solicitação de titularização da terra junto ao INCRA?

() Sim () Não

Se sim, quando?

Questionário 2

1 – Qual o nome da Escola?

2 - Em que ano a escola foi fundada?

3 - Quais os níveis e modalidades de ensino atendidos na comunidade?

() Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() EJA

4 - Quantos alunos estão matriculados na escola?

5 - A escola atende somente alunos da Comunidade Quilombola da Cruz?

() Sim () Não

6 - Quantos professores trabalham na escola?

7 - Dos professores que trabalham na escola, quantos são quilombolas?

8 - A escola adota calendário escolar de acordo com a dinâmica econômica e cultural da comunidade ou segue o calendário da Secretaria Estadual de Educação?

9 - O planejamento dos componentes curriculares (disciplinas) contempla aspectos da história e da cultura afro-brasileira?

() Se Sim, quais?

() Se não, por quê?

10 - A escola desenvolve algum mecanismo para participação da comunidade?

() Se Sim, quais?

() Se não, por quê?

11 - Como é considerada a infraestrutura da escola?

12 - Quantas salas ela possui, incluindo?

Biblioteca

Sala para tv

Cantina

Entre outros.

13 - É discutida, em sala de aula, a necessidade de permanência do jovem na comunidade?

() Sim () Não

14 - No seu entendimento, o que é educação do/no campo?

15 - No seu entendimento existe uma educação do/no campo na presente escola?

() Sim () Não

Se sim, por quê?

Se Não, por quê?
