



Public policies for education of/in the field and the school environment in a settlement of the MST: the intimate relationship with the pedagogical policy

As políticas públicas de educação do/no campo e o ambiente escolar em um assentamento do MST: a íntima relação com a política pedagógica

Políticas públicas para la educación de/en el campo y el entorno escolar en un asentamiento del MST: la relación íntima con la política pedagógica

Luciene Rocha Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0403-1117>

Colégio Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

E-mail: lucienerocha64@gmail.com

Arlete Ramos dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

E-mail: arlerp@hotmail.com

Igor Tairone Ramos dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1796-2401>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

E-mail: ramosdossantosigortairone@gmail.com

ABSTRACT

This article is the result of a research that aimed to analyze the physical environment of a school in an area of agrarian reform settlement, according to what the school architecture proposes. The method used was Historical Dialectical Materialism due to its analysis principles that depart from the universal to the singular, verifying the empirical data that are presented globally in order to make relations, enable interconnections and establish multiple determinations to explain the real object studied. The methodology used to carry out this work was exploratory research, due to its flexibility and possibilities of deepening the various bibliographic research indications and other references for the theoretical support of this document. The conclusion of the analyzes points to the distancing of public policies for Rural Education, as well as the lack of interaction between the physical environment and the school's pedagogical policy, due to signs of inadequacy of the school's physical structure in relation to the work proposal educational system developed at school.

Keywords: School architecture; Field education; Public policies.

Received: 08 DEC 2020 | **Reviewed:** 20 DEC 2020 | **Accept:** 26 DEC 2020 | **Published:** 30 DEC 2020

How to cite: Silva, L. R., Santos, A. R., & Santos, I. T. R. (2020). Public policies for education of/in the field and the school environment in a settlement of the MST: the intimate relationship with the pedagogical policy. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11737. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks1111737>

***Corresponding author:** Arlete Ramos dos Santos. **E-mail:** arlerp@hotmail.com

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa que teve como objetivo analisar o ambiente físico de uma escola em área de assentamento da reforma agrária, de acordo com o que propõe a arquitetura escolar. O método utilizado foi o Materialismo Histórico Dialético devido aos seus princípios de análises que partem do universal para o singular, verificando os dados empíricos que se apresentam de maneira global de modo a fazer relações, possibilitar interconexões e estabelecer múltiplas determinações para explicar o objeto real estudado. A metodologia utilizada para realização deste trabalho foi a pesquisa exploratória, devido a sua flexibilidade e possibilidades de aprofundamento nos vários indicativos de pesquisa bibliográficas e outros referenciais para o suporte teórico desse documento. A conclusão das análises aponta para o distanciamento das políticas públicas para a Educação do Campo, bem como a falta de interação entre o ambiente físico e a política pedagógica da escola, devido aos sinais de inadequação da estrutura física da escola em relação à proposta de trabalho educativo desenvolvida no âmbito escolar.

Palavras-chave: Arquitetura escolar; Educação do campo; Políticas públicas.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo analizar el entorno físico de una escuela en una zona de asentamiento de la reforma agraria, de acuerdo con lo que propone la arquitectura escolar. El método utilizado fue el Materialismo Histórico Dialético por sus principios de análisis que parten de lo universal a lo singular, verificando los datos empíricos que se presentan globalmente con el fin de establecer relaciones, posibilitar interconexiones y establecer múltiples determinaciones para explicar el objeto real estudiado. La metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo fue la investigación exploratoria, por su flexibilidad y posibilidades de profundizar en las diversas indicaciones de investigación bibliográfica y otras referencias para el sustento teórico de este documento. La conclusión de los análisis apunta al distanciamiento de las políticas públicas de Educación de Campo, así como a la falta de interacción entre el entorno físico y la política pedagógica de la escuela, por signos de inadecuación de la estructura física de la escuela en relación a la propuesta de trabajo. sistema educativo desarrollado en la escuela.

Palabras clave: Arquitectura escolar; Educación del campo; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Muitas alterações ocorreram no processo de desenvolvimento e implementação das políticas públicas educacionais no Brasil com a chegada do neoliberalismo. Com isso configurou-se um novo projeto orientador da política econômica, para os mercados nacionais e internacionais, a partir dos anos 1990, que no seu conjunto de medidas estruturantes trouxe alterações significativas, desencadeadas pela reforma para educação básica brasileira, que ainda refletem, em grande escala, no território nacional.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), acompanhada de uma série de alterações para educação básica, a qual, dentre outras medidas, propõe através dos seus dispositivos legais, alternativas sobre a gestão de educação, de financiamento, formação de professores, avaliação educacional, reconhecimento de outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos - EJA e a Educação do Campo, além de outras políticas, visando melhorar e ampliar a qualidade da educação. Essa discussão suscita um intenso diálogo entre os pesquisadores e gestores políticos acerca das dimensões definidoras de uma educação de qualidade em torno do perfil do aluno, os facilitadores de aprendizagem, a política de resultados e o contexto da realidade que vem sendo

presenciado e trabalhado no espaço da sala de aula (Costa et al., 2019). Tais eixos se fazem necessários para uma política de acompanhamento com obtenção resultados sistemáticos qualificados nos sistemas educacionais.

Todo este debate polissêmico e mobilizador concorre com a discussão sobre currículo e a organização do ambiente escolar, pois o que está em jogo é a aprendizagem do educando como resultado final do processo educativo. Assim, podemos refletir sobre quais os conhecimentos necessários que competem aos alunos apreenderem, no seu tempo de vivência na Educação Básica, e ainda, questionar quais os conhecimentos devem ser ensinados às crianças, jovens e adolescentes do campo, para a formação de uma consciência crítica e para o fortalecimento da sua identidade camponesa. Estas são inferências que precisam ser processadas na direção de uma educação duradoura e com qualidade. Daí a importância de se repensar um currículo que tenha um contexto real e específico com traços da cultura camponesa, estreitamente interligados ao conhecimento universal, e que seja possibilitado pelo ambiente escolar.

A Educação do Campo resulta da luta de classe trabalhadora, impulsionada pelos diferentes movimentos sociais do campo, a partir dos anos 1990, quando intensificam suas lutas por políticas públicas sociais e educacionais na perspectiva do “direito”, assegurado pela Constituição Federal de 1988, para os povos agricultores, juntamente com a luta por reforma agrária. Assim, a Educação pensada para os povos do campo é fruto das contradições vividas pelos sujeitos camponeses, que há séculos sofrem com a indiferença e o silêncio dos governantes no que se refere ao atendimento de suas necessidades básicas e vitais (Silva, 2017).

O conceito de Educação do Campo é originário de um processo de rivalidade entre as forças contraditórias impostas pelo movimento da realidade em que os sujeitos sociais do campo estão inseridos. A definição desse conceito tem raiz na materialidade de origem e no movimento histórico determinado pela realidade concreta. Essa materialidade original (“ou de raiz”) da Educação do Campo, como bem enfatiza Caldart (2008), exige que esta seja pensada numa tríade: - “Campo - Política Pública – Educação”. Caldart (2008) instiga que o campo é visto como espaço de disputa dos sujeitos sociais, e que as políticas públicas são resultadas dessas lutas, visando o atendimento das suas demandas para atender as necessidades vitais do povo para o desenvolvimento econômico e social. Por fim, a Educação do Campo tida como novo paradigma, “valoriza o trabalho a cultura e fortalece a identidade dos sujeitos sociais, portanto, é vista como um elemento de superação dessa realidade, a partir da tomada de consciência dos problemas sociais concretos pela classe trabalhadora e suas diferentes possibilidades de intervenção” (Caldart, 2008).

Sendo assim, a Educação *do* Campo é pautada pela luta dos Movimentos Sociais para inserir nos currículos escolares o conhecimento universal, mas também, o específico e singular, a partir da realidade imediata com o envolvimento dos sujeitos sociais do campo, enquanto que a Educação *no* campo se trata de ações pedagógicas e administrativas que visam atender currículos e normas regulatórias, editadas pelo sistema educacional para assegurar a política pensada pelos estados e municípios, através de seus órgãos gestores (Caldart, 2008).

As lutas dos movimentos sociais do campo em torno da educação, alcançaram resultados positivos como a política de revitalização e reorganização intracampo das escolas do campo, traslado, (transporte escolar) formação e valorização profissional, merenda escolar diferenciada para os estudantes do campo, compra direta da Agricultura Familiar, livro didático específico para os alunos que estudam no meio rural (que ainda não atende a essa realidade), a formação inicial e continuada dos professores e as Diretrizes Operacionais, Resoluções, Decretos, Leis, as quais normatizam e oferecem orientação, princípios e procedimentos aos docentes para atuarem nas escolas do campo (Silva, 2016; Silva et al., 2019).

A proposta de Educação do campo defendida pelos camponeses, vem sendo incorporada no processo de construção de um projeto de educação voltado para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses, a partir da sua

história de luta, suas formas de organizações, seus interesses políticos, sociais e culturais. Ou seja, a Educação do Campo vem sendo pensada a partir das suas singularidades, dos seus sujeitos concretos que se dinamizam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (Caldart, 2004; Santos et al., 2017).

As políticas públicas implementadas no final dos anos 1990, e a partir dos anos de 2002, procuraram estimular, incentivar e criar condições para ultrapassar os olhares imaginários sobre o campo, em específico sobre a educação. A função da política pública seria priorizar o atendimento e as demandas onde elas são pertinentes. Contudo, a visão prevalecente sobre o espaço rural, visto ainda como o lugar do atraso, da ignorância, do espaço alienado, não permite que estas políticas prosperem conforme as necessidades dos povos do campo (Caldart, 2004).

Pensar um processo de escolarização mais humanizado com o objetivo de formar o ser humano como um sujeito interventor na vida social é defender um dos princípios básicos da Educação do Campo, e este modelo de educação não deve estar vinculado aos propósitos do capital, numa lógica tecnicista e profissionalizante, mas deve estar permeada, sobretudo por valores humanísticos, culturais e sociais. Os agentes sociais e políticos precisam curar-se da miopia social quando enxergam o “Campo” como o espaço da inferioridade e seus sujeitos como um povo atrasado” (Caldart, 2000, 2004). O campo é um espaço de vitalidade, de revigoramento da vida social e precisa ser visto como o lugar da arte, da qualidade de vida, da produção familiar orgânica e, sobretudo, do conhecimento (Molina, 2004).

O direito a uma educação pública e gratuita com qualidade para todos os cidadãos brasileiros está assegurado pela Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, quando outorga que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (...)”. Contudo, o marco regulatório da Educação do Campo na agenda política e na política educacional do país pode ser apontado pelo artigo 28da LDBEN 9.394/96, quando dispõe que o currículo e a metodologia de ensino para os povos do campo devem ser diferenciados, respeitando a sua cultura, suas formas de produzir a vida material, e as condições climáticas e regionais” (Brasil, 1996), e posteriormente, a partir de 2001 com publicação do Parecer CNE/CEB de nº 036, da relatora Edila Lira de Araújo Soares, a qual traz um importante histórico sobre a subalternidade do campesinato na história da Educação do meio rural e como esta é tratada na agenda política até a década de 1990 (Soares, 2002).

Na sequência, tivemos as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, que são consideradas como um instrumento legal importante, devido aos princípios e procedimentos que pela primeira vez, um instrumento legal orienta a política pedagógica e administrativas das escolas do/no campo, sendo um avanço para desenvolvimento da política educacional *do/no* campo no atendimento ao direito à Educação, em escolas estaduais e municipais, localizadas no meio rural, em território nacional (Brasil, 2002).

Além das Diretrizes Operacionais, outras políticas surgiram dando complementariedade às necessidades de novas orientações aos sistemas de ensino no Brasil, assegurando a garantia do Direito à Educação Básica e a aprendizagem dos educandos que vivem e trabalham no campo e, ainda aqueles oriundos do meio rural, que precisaram se deslocar para continuar seus estudos na cidade. A exemplo desses dispositivos:

- Parecer CNE/CEB de nº 01 de 02 de fevereiro de 2006, aprovado em 01/02 de 2008, estabelece o ensino de alternância para o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, ensino Profissional Nível Técnico e Ensino Superior. O ensino de alternância foi criado na França em 1930, nas casas Famílias Rurais, estendendo-se pela Europa e depois chegando ao Brasil por volta de 1969, no estado do Espírito Santos através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santos - MEPES, sob a orientação dos Pe. Jesuítas. A matéria é altamente relevante, pois a Educação do Campo é assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância se mostra como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível médio,

estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (Brasil, 2006).

- Diretrizes Operacionais de n. 02- Resolução Nº. 2 de 02 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. O referido dispositivo dispõe em seus artigos 1º e no parágrafo único que:

[...] Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica (Brasil, 2008).

- Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Em seu artigo 1º estabelece que:

[...] Art. 1º - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Brasil, 2010).

- Lei nº 12.960 de 20 de março de 2014, sancionada pela Presidente Dilma Hussef, que altera a Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo de sistema de ensino para o fechamento de escolas no campo, indígena e quilombolas. Ainda dispõe que o artigo 28 da LDBEN passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo:

[...] Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (NR) [...] (Brasil, 2014).

Verifica-se com exposição desses dispositivos legais a evidência da inclusão da Educação do Campo na agenda política e na estrutura do Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), na conjuntura da década iniciada nos anos 1990 aos anos de 2016, a qual foi crucial para a sua implementação nos estados e municípios por meio dos seus sistemas educacionais. Este organismo promotor de políticas públicas para educação do campo deixou de existir no atual governo de Bolsonaro, e por conseguinte, restringiu-se também aos programas destinados a essa modalidade (Brasil, 2014).

Na atual conjuntura a educação do campo retoma a antiga posição do distanciamento das políticas educacionais. Neste momento de pandemia da Covid-19, com o processo do ensino remoto na educação básica, revela-se o grande índice de desigualdade social na área de educação nesse país, principalmente quando se observa a distribuição das políticas tecnológicas educacionais, na qual muitas escolas do campo não são atendidas de forma igualitária,

comprometendo o direito dos educados à assistência educacional por falta da conectividade tecnológica e de equipamentos adequados, bem como da ausência de internet em grande parte das escolas públicas brasileiras situadas no campo (Santos, 2020).

Evidencia-se que o Brasil se preocupa em desenvolver políticas educacionais direcionadas ao uso das tecnologias nas escolas públicas e que estas políticas são intensificadas por meio de recursos que chegam às escolas pelo Programa Dinheiro Direto nas escolas. Sobre essa questão, Santos (2019), em pesquisas sobre políticas públicas educacionais brasileiras, explicita as preocupações do MEC com a necessidade de ampliação da política de tecnologia para o sistema educacional brasileiro, informando que:

[...] com mudança no nome foi o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), criado em 9 de abril de 1997, pela Portaria nº 522/MEC, que, em seu primeiro artigo, traz como objetivo: "disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de Ensino Fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal". O programa foi vinculado à Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC, em articulação com as secretarias de educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. Implantou, até o final de 1998, 119 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) em 27 Estados e no Distrito Federal; e capacitou, por intermédio de cursos de especialização em Informática em Educação (360 horas), cerca de 1.420 multiplicadores para atuarem nos NTEs [...] (Santos, 2020, p. 134).

Mesmo com todos os investimentos em políticas tecnológicas que chegam nas escolas públicas do país, verifica-se a importância da injeção de maiores valores em recursos públicos para atendimento da necessidade das escolas, principalmente no que tange às escolas do campo, pois os resultados de pesquisas apontam que as escolas urbanas ainda estão no ranking das prioridades quando se trata de tecnologias educacionais ao observar os índices resultantes de pesquisas e relatórios institucionais, como explicita Santos (2020) em seus estudos e publicações. Segundo a autora:

[...] o Censo Escolar de 2015 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), aponta que apenas 24% das 58.874 escolas brasileiras existentes no campo tem acesso à internet e computador. Em áreas urbanas são 53.519 escolas, no entanto 91% destas tem acesso à internet e computador. Em 2018, essa realidade modifica, pois devido ao fechamento de escolas, a oferta cai para 19% das escolas camponesas com laboratórios. Os dados expõem a dura realidade, a política pública foi implantada, mas falta ainda um longo percurso para poder atender o público destinado, considerando os números, a política não se efetiva na íntegra e em relação às áreas urbanas e as comunidades camponesas continuam desassistidas. [...] (Santos, 2020, p. 136).

Os indicadores socialmente explícitos e direcionados a uma política de tratamento inclusivo na educação reconhecem os direitos universais de todo o ser humano e procuram assumir de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal Brasil "a educação como um dever do Estado e da família em seu artigo constitucional", universalizando o direito à educação aos diversos povos do campo (Brasil, 1988). Contudo, se faz necessário o acompanhamento e a vigilância, por parte dos educadores, dos povos agrícolas e militantes sociais com referência à execução das políticas públicas nas escolas do campo pelo poder público e os diferentes sistemas ensino, visto que estas ações muitas vezes não chegam às escolas dos estados e municípios como são planejadas.

Provavelmente, muitos destes instrumentos legais direcionados à Educação do Campo ainda não são implementados pela maioria dos gestores públicas. Decerto, alguns governantes ainda não legitimaram as normas legais e Diretrizes Operacionais CNE/CEB de Nº 02 de abril de 2002, que orientam as escolas públicas do campo por não priorizarem as demandas sociais

dos movimentos sociais dos sujeitos camponeses, enfraquecendo o investimento em políticas públicas, que já foram conquistadas e legitimadas, que muito contribuem para o desenvolvimento das escolas e da formação humana e social dos indivíduos (Brasil, 2004).

A Educação do Campo em sua essência procura valorizar o camponês, o trabalho assalariado rural, o meio ambiente sustentável e especificamente o direito social à educação pública. Aborda ainda a importância da formação dos professores sobre essa modalidade de ensino, de modo a melhorar a realidade pedagógica das escolas do campo. Com base nestes princípios, [...] “inaugura-se na política educacional uma concepção de educação que emerge dos trabalhadores, ou seja, dos próprios interessados no processo educacional, mediado pelo processo de luta pela terra” [...] (Souza, 2016, p. 276). Assim, o grande desafio previsto para a Educação do Campo é “[...] pensar dialeticamente a educação e discutir o homem como ser histórico e suas relações sociais, independente do espaço que ocupam, seja no campo ou na cidade” [...] (Souza, 2016, p. 278).

Todavia, as Escolas do Campo ainda carecem da atenção dos administradores escolares e do poder público, sendo visível o nível de precariedade estrutural pelo qual elas se apresentam e as fragilidades no exercício de suas funções sociais para as comunidades rurais, inviabilizando uma situação de conforto, e acomodação do conhecimento real, concreto e universal (Silva, 2019; Freira, 2005).

Como produtora do saber científico e socializadora do conhecimento local e regional por meio da cultura, se faz necessário que a escola domine essa capacidade de atrair os estudantes para este espaço educativo e assegurar-lhes a aprendizagem dos conhecimentos que perpassa pelo ambiente educativo. As fragilidades das práticas pedagógicas nas escolas do campo resultam de um frágil e dicotômico processo de políticas públicas, tanto no que diz respeito a investimentos de recursos, destinados às escolas, quanto na formação profissional de educadores que atuam neste espaço, que precisam tomar conhecimento dessa realidade de ensino e pela desvalorização econômica e profissional dos docentes. Atualmente, o desrespeito social a essa categoria é gritante; o que é percebido pelo índice de violência física e moral sofrida pelos professores no exercício da sua docência. Muitos deles têm procurado assumir outra profissão devido à falta de respeito dos seus alunos em sala de aula.

A questão educacional suscita muitas discussões no Brasil, principalmente quando se trata da questão de qualidade questionada, essencialmente pelas avaliações do desempenho dos alunos das escolas públicas. Tais críticas direcionadas à qualidade educacional demonstram a necessidade de priorizar a educação, devido à sua importância social na formação humana dos indivíduos na vida adulta e para a construção de uma sociedade digna e humana.

Com base nesse contexto importa aqui trazer ao leito dessa discussão a importância da educação não formal (aquela que se define pela aquisição de conhecimentos e socialização em ambiente escolar) (Bandão, 2010), e que apresenta diversas possibilidades que contribuem no processo de formação humana pela promoção da sociabilidade de um desenvolvimento e suas adaptações com o aparato institucional. Uma aprendizagem duradoura e permanente, elementar para os diferentes níveis de organizações sociais (Kowaltowsky, 2011, p. 11).

METODOLOGIA

Pretendemos neste artigo trazer uma discussão sobre algumas questões que tratam da estrutura física de uma escola do campo, localizada em um assentamento controlado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), localizado no Sudoeste da Bahia, com intuito de ampliar o debate sobre as estruturas arquitetônicas das escolas do meio rural, em específico uma escola que é considerada referência em Educação do Campo na mencionada região, o Colégio Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo.

Utilizamos o materialismo dialético como método para a organização e sistematização dessa abordagem por compreender que este é o melhor percurso para desmitificar a realidade concreta (Cunha et al., 2014). A abordagem exploratória foi a metodologia escolhida, pois nos impulsiona a buscar uma vasta literatura para o suporte teórico necessário à realidade investigada. O contato direto com a gestão educacional da referida escola favoreceu o maior reconhecimento das dificuldades do trabalho pedagógico devido as contradições e as qualidades apresentadas no ambiente físico, para o desenvolvimento das ações educacionais e a coleta de material como imagens e documentos, trazendo vários elementos teóricos e reflexivos, ainda invisível, mas presentes no espaço educativo.

Algumas reflexões sobre ambiente escolar se fazem necessário para iniciar esse diálogo. Qual é a relação entre o ambiente escolar com o processo de ensino e aprendizagem? A organização do espaço das escolas do campo favorece ao aluno um ambiente confortável e propício a realização das atividades pedagógicas? Qual o modelo arquitetônico de escolas que temos no meio rural? Estas e outras questões nos conduzem à construção de um pensamento crítico e reflexivo para verificar os elementos que favorecem as alterações no ambiente escolar com possíveis resultados positivos para contribuir na aprendizagem escolar no percurso educativo. Como salienta Kolwatowsk 'O ambiente escolar é consequência das diferentes tendências pedagógicas e depende fundamentalmente da normatização dos sistemas educacionais, da sua pedagogia adotada, dos objetivos propostos, dos recursos aplicados e do dinamismo da sociedade, bem como seus avanços tecnológicos e científicos (Kolwatowsk, 2011, p. 14).

Evidencia-se, que o espaço escolar sofre interferências conjunturais sobre as condições econômicas, políticas, sociais e culturais. Os espaços físicos internos e externos, a escolha do lugar onde está inserido a escola, seu mobiliário, equipamentos, o material didático, utilizado como suporte para as atividades pedagógicas, sua estrutura física, geralmente são resultados de normativas atribuídas pelo sistema educacional em conformidade com as pessoas envolvidas no ambiente da escola como: alunos professores, funcionários e comunidade. São muitos os aspectos objetivos e subjetivos que interferem na qualidade do ensino e no ambiente educativo e que, direcionam as relações sociais, entre os agentes envolvidos no interior da escola e fora dela (Kolwatowsk, 2011). Estes aspectos são bastantes visíveis nas instituições de ensino do meio rural, com grandes reflexos na aprendizagem dos educandos quando se observa os índices educacionais de repetência, evasão, desistência, dentre outros.

Uma educação de qualidade depende de muitos fatores associados para assegurar a aprendizagem duradoura dos sujeitos aprendentes, que vai desde um ambiente escolar equipado com recursos pedagógicos e ferramentas de trabalho adequados e necessários, professores bem remunerados, formação inicial e continuada eficaz e eficiente, de acordo a realidade de trabalho pedagógico, as relações entre alunos x professores, professores x comunidade, direção escolar professores x comunidade escolar, que estejam em sintonia com os objetivos propostos e previstos nos planejamentos de ação administrativo, pedagógico e de ensino, a serem alcançados durante o tempo determinado para essa finalidade (Socorro et al., 2017).

Com base nestes estudos, temos como objetivo de analisar a relação entre a estrutura física do Colégio Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo e seus reflexos na aprendizagem. Trata-se de uma instituição educacional, gestada pela rede estadual de ensino, localizada numa área de reforma agrária, na região Sudoeste da Bahia, município de Barra do Choça/Ba, denominado de Assentamento Cangussu. O referido colégio atende o ensino médio regular e a Educação de Jovens e Adultos nos turnos vespertino e noturno. Além da sede que fica localizada no município de Barra do Choça, assentamento Cangussu, ainda possui dois anexos, sendo um localizado no assentamento Lagoa e Caldeirão, no distrito de Inhobim, município de Vitória da Conquista/BA; e o anexo Boa Sorte que está situado no assentamento Boa Sorte, há 15 km de distância do município Ribeirão do Largo/BA. Entretanto, para os dados da nossa pesquisa,

analisamos tão somente a estrutura arquitetônica da sede escolar.

O assentamento Cangussu, situado em uma área rural de reforma agrária é coordenado pelo Movimento dos Sem Terra (MST), situa se a cerca de 134 Km de distância da cidade de Vitória da Conquista, e a 16 km do município de Barra do Choça/Ba. O mesmo foi criado em 1996, por meio de um processo mobilizatório, de luta pela terra e reforma agrária, quando 60 famílias ocuparam a fazenda Cangussu em Barra do Choça/Ba. Medindo aproximadamente 300 hectares propícios ao cultivo de café, mandioca, milho, feijão, além de outros, produtos agrícolas que beneficiaram muitas famílias acampadas. Após um longo processo de lutas e resistência dessas famílias, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), analisando a condição improdutiva das terras empossadas pelos lutadores a reconheceu como área de reforma agrária, assentando as famílias acampadas que se encontravam estabelecidas na área territorial¹ (Zapata, 2010).

O Assentamento Cangussu é hoje um dos mais visitados por estudantes universitários na região, para fins de conhecimento e pesquisas pela sua história de luta e construção, e pelo seu modelo de desenvolvimento agrário baseado na agricultura familiar e nos princípios que defende a práticas de atividades agroecológicas (Macedo, 2012).

Atualmente, esta área de reforma agrária é composta por 55 famílias que trabalham com a agricultura familiar orgânica produzindo café, mandioca, milho, feijão, bananas e hortaliças, criando gado bovino, suínos, ampliando cada vez mais a sua produção agrícola para a sobrevivência. As famílias de assentados já têm conquistados muitos benefícios por meio de suas lutas, além da terra há também uma preocupação com a educação dos seus filhos. Daí suas reivindicações por construção e ampliação de escolas para atender ao processo de escolarização dos seus filhos (Zapata, 2010).

De acordo com Santos (2010), a educação como dimensão humana no processo formativo é uma das prioridades do Movimento Sem Terra (MST) quando acampam ou assentam famílias em áreas de reforma agrária. O princípio educativo, segundo Caldart (2002), faz parte da estratégia de luta em defesa da reforma agrária. No momento de ocupação a preocupação maior dos sujeitos lutadores e construir o primeiro barraco para o funcionamento da escola. Para os Sem Terra a consciência precisa ser alimentada continuamente e as crianças, jovens e adultos devem permanecer estudando e desenvolvendo o seu pensamento crítico e criativo, para tornarem sujeitos interventores da realidade social e continuar na luta por terra trabalho e dignidade (Caldart, 2000). A partir do reconhecimento legal dessa modalidade de ensino, específico para os camponeses, a Educação do/no Campo, conquistadas através de grandes mobilizações dos movimentos sociais, em especial o MST, vem sendo legitimada pela LDB lei 9394/96, e outros marcos normativos que dão suporte a essa modalidade de ensino, ao tempo em que escolas localizadas em áreas de assentamentos, principalmente as que são definidas pelo Movimento dos Sem Terra, geralmente são consideradas de pequeno porte com baixo índice de alunos matriculados e constantemente ameaçadas de fechamento do seu espaço físico (Zapata, 2010).

No caso do Assentamento Cangussu, visando atender aos filhos das famílias assentadas e de outros agricultores, moradores de fazendas circunvizinhas, foram construídos dois espaços educativos sendo que alguns são subsidiados pela rede municipal, que agrega alunos do Ensino fundamental e da Educação Infantil; e outros, pela rede Estadual, que atende alunos no Ensino Médio Regular, e EJA Médio, com funcionamento nos três turnos.

A conquista dessa instituição de ensino nas áreas de reforma agrária é resultante de um intenso processo mobilizatório, que teve início em 2002, para a ampliação ao atendimento escolar para os jovens e adultos, que concluíam o Ensino Fundamental e precisavam dar continuidade aos seus estudos no campo, e se concretizou em 2011, quando possibilitou a

¹ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico do Colégio Emiliano Zapata, localizado no Assentamento Cangussu, Barra do Choça/Ba, elaborado em 2010 pela comunidade escolar.

construção da referida escola. Sendo assim, a mesma foi entregue à comunidade para o seu funcionamento como instituição de ensino no mesmo ano². Contudo, a instituição só foi reconhecida como instituição de ensino em 2012, quando recebeu o nome de uma lutadora histórica do MST e funcionária da escola que se chamava Lucia Rocha Macedo, que veio a falecer em 2009 causada por uma doença crônica (Macedo, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à arquitetura escolar, podemos afirmar que a escola Lucia Rocha Macedo é uma instituição de pequeno porte que atende a duzentos e vinte e três alunos, matriculados no ensino médio regular e EJA, para o ano letivo de 2020 distribuídos nos três anexos. A sua estrutura física é composta por duas salas de aulas, uma sala para direção, uma sala para os professores, uma sala minúscula destinada a cozinha com um depósito para dispensa, três espaços para banheiros: sendo uma para os alunos do sexo masculino, uma para o sexo feminino, um para uso da direção e professores, e um para alunos com deficiência física. Observando esses dados aludimos que a estrutura física da escola não foi pensada para um trabalho pedagógico reservado, pois não consta em seu projeto arquitetônico a sala da coordenação, a sala para funcionamento de uma biblioteca e tampouco para laboratório. A sala reservada da cozinha conjugada com a dispensa foi improvisada para o trabalho da coordenação. E a sala dos professores transformou numa pequena sala de aula devido a ampliação de matrícula na escola, sendo reservado outro espaço fora da escola para o encontro de professores nos intervalos entre uma aula e outra e nas reuniões pedagógica para planejamento das atividades complementares (Macedo, 2020).

Apesar das deficiências na estrutura física da escola, o ambiente é considerado pelos alunos e professores, como bastante arejado e prazeroso por está situado no meio rural e cercado por uma paisagem natural formado por coqueiros e árvores sombreiras, plantas ornamentais e floridas, tornando o espaço bonito, ventilado, agradável e pedagógico, conforme se observa na figura 1 apresentada.

Figura 1. Imagem do Colégio Estadual do Campo Lucia Rocha Macedo.



Fonte: Os autores (2020).

²As Informações foram colhidas de uma biografia da lutadora histórica Lúcia Rocha Macedo por ser uma assentada do MST que atuou como educadora no processo de formação das famílias acampadas, foi também, funcionária da escola e morreu em 2009. O nome dado a escola, em 2012 foi em sua homenagem, quando se tornou unidade educacional executora pela rede estadual de ensino.

As estruturas físicas mesmo no momento atual, evidenciam que os prédios escolares, ainda possuem fortes semelhanças ao modelo arquitetônico, idealizado por Comenius no século XVI, e incorporado pelos padres jesuítas no século XVII, quando suas estruturas escolares eram edificadas com uns corredores laterais longos e dividido por salas de aulas (Kowaltowski, 2011). O espaço escolar demonstrado na imagem 01, revela um mesmo desenho arquitetônico, próximo aos modelos tradicionais, situado no espaço centralizado em um ambiente natural, arejado e embelezado com árvores e plantas campestres no entorno da escola. O que diferencia das estruturas físicas antigas é o colorido das suas paredes externas. O embelezamento nos espaços físicos de área de assentamentos faz parte do princípio formativo e educativo da pedagogia do MST, que harmoniza com a política de preservação do meio ambiente e a luta por terra e reforma agrária (Caldart, 2000).

A escola por ser localizada em área de assentamento exige de todos os sujeitos envolvidos maior consciência ecológica e atenção às questões ambientais, no trabalho de preservação e sustentabilidade do meio ambiente. Embelezar o espaço da escola, da comunidade e da própria casa dos assentados é uma ação educativa, intrínseca na dimensão formativa da Pedagogia do Movimento dos Sem Terra (Caldart, 2000).

Na figura 2, observamos uma imagem de perfil do Colégio Estadual Lúcia Rocha Macedo, na qual verifica-se a semelhança com o modelo de edificação escolar apresentado a outros prédios escolares mais antigos. A escola também traz em sua estrutura um corredor lateral compartimentalizado por salas amplas, arejadas e acompanhadas de um alpendre, oferecendo um pouco mais de conforto na acomodação do alunado e proteção das variações climáticas, conforme se verifica na imagem apresentada. Evidencia-se que o espaço escolar acompanha o processo normativo da organização escolar, bem como seus processos pedagógicos, de modo que, “há todo um contexto social, econômico, político e cultural presente num projeto arquitetônico escolar associado ao trabalho pedagógico da escola” (Dórea, 2013).

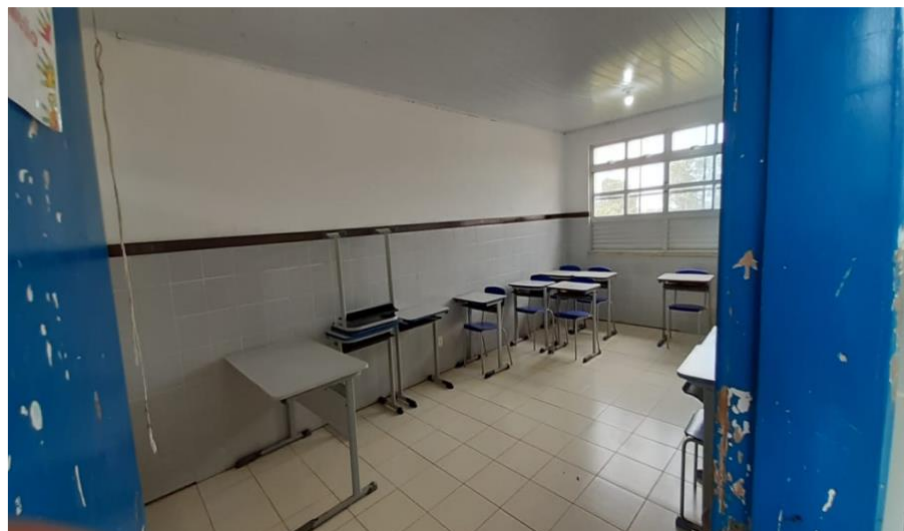
Figura 2. Imagem de perfil do Colégio Lúcia Rocha Macedo.



Fonte: Os autores (2020).

O espaço da escola não é neutro, ele traz em si várias outras intencionalidades o qual se conjugam no ato de educar, ainda com algumas contradições. Como enfatiza Frago & Escalano (2013) “a escola como instituição ocupa um espaço e um lugar e, como tal, possui uma dimensão educativa. “O espaço não é neutro”. Sempre Educa”! (Frago & Escalano, 2013, p. 75).

Figura 3. O espaço da sala de aula.



Fonte: Os autores (2020).

Ainda sobre a estrutura física da escola investigada observa-se que as salas de aula são amplas e arejadas, com carteiras e mesas que atendem ao modelo anatômico. As paredes e os pisos têm cores claras, o que contribui para melhorar a luminosidade da sala, em sintonia com a luz elétrica. As portas das salas parecem envelhecida com pinturas estragadas, carecendo de manutenção. Em frente às salas possui uma área ventilada que protege os alunos das chuvas e do sol, tornando o ambiente ventilado e propício para que os educandos alimentem os laços de amizade e troquem diálogos entre um intervalo e outro das aulas disciplinares.

Figura 4. Área coberta.



Fonte: Os autores (2020).

Um outro espaço de promoção de momento de aprendizagem, acontece na área coberta da escola. Ela é ampla, ventilada, contudo, o seu piso é grotesco, feito de cimento cru, necessitando de reparos como um piso de cerâmica para facilitar a higienização e locomoção dos alunos. As verbas provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), direcionadas à manutenção, ainda não são suficientes para os investimentos necessários na escola, a fim de assegurar a melhoria na estrutura arquitetônica.

Neste ambiente geralmente é onde se dá a culminância dos projetos pedagógicos e as reuniões com a comunidade escolar. Aqui há um encontro de diferentes vozes que ecoam de forma estrondosa, quando todos se juntam participando do diálogo reflexivo. É o momento de comunhão e celebração dos projetos pedagógicos feitos pelos alunos e professores, os quais resultam em apresentações culturais e pedagógicas, bem como os de natureza esportiva e políticas que promovem o debate, a reflexão e ampliação do conhecimento interdisciplinar. Este é o lugar destinado ao encontro coletivo no qual os sujeitos se interagem, trocam suas experiências, dialogam, se abraçam. E o lugar do saber, da afetividade e da interação, da formação de consciências, um espaço que oferece a todos que frequentam muita aprendizagem e fortalece os laços de amizade quando se juntam.

O Colégio Lúcia Rocha Macedo não possui uma sala de leitura específica em sua estrutura física, contudo a sala reservada a leitura, que funciona como biblioteca da escola possui um trabalho pedagógico compartilhado. Atende tanto aos alunos do Ensino Fundamental como os do Ensino Médio. Percebe-se pelas imagens que a sala é pequena mal iluminada, pouco arejada e ainda funciona como depósito de outros recursos didáticos de uso da escola. Portanto é um espaço de incentivo e ampliação do conhecimento, das trocas de saberes e experiências e de aguçamento da curiosidade. Além dos alunos, a comunidade também faz uso da sala de leitura, quando buscam livros para pesquisas e outras leituras.

As salas de leituras ou pequenas bibliotecas nas escolas de assentamentos são de uso comunitário. Ela torna um instrumento de exercício da função pedagógica e social da escola, propriamente dita. A comunidade do entorno da escola, visita constantemente o espaço escolar, ora participando dos projetos das reuniões, ora buscando os serviços de atendimento necessário à sua vida pessoal ou comunitária, como: fazer um ofício, usar a internet, pegar um livro para ler ou fazer pesquisa, buscar uma informação, orientações para a vida pessoal, além de outras questões sociais. E como afirma Caldart (2004, p. 34), as escolas de assentamentos e acampamentos em áreas de reforma agrária, cabem na comunidade, mas a comunidade não cabe na escola.

Figura 5. A sala de leitura.



Fonte: Os autores (2020).

Ou seja, a escola se torna minúscula quando envolve a comunidade nas suas atribuições educativas. Por isso, a estrutura arquitetônica de uma escola, intrinsecamente associada as questões pedagógicas e essa estruturação física a depender da sua configuração reflete decisivamente na aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÃO

Estas reflexões sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a educação do campo, resultante do protagonismo dos movimentos sociais, tiveram bastante êxito nos anos finais da década de 1990, até início dos anos de 2016. A partir desses anos observa-se que a cada dia as políticas educacionais voltadas para essa realidade de ensino estão regredindo, mingando, voltando ao seu estado de origem colonial quando as escolas do campo eram esquecidas pelo poder público. Verificamos que existe uma estreita ralação entre o ambiente arquitetônico da escola com os aspectos pedagógicos, políticos, culturais e econômicos, relacionais e de organização social, que refletem diretamente, na aprendizagem dos alunos como bem se verifica neste momento de Pandemia da Covid-19, desnudando a crua realidade das escolas do campo e a desigualdade na inclusão digital. São cenários que demonstram a dura realidade dos povos que moram e estudam nos espaços públicos do campo, e que nos convidam para a continuidade das lutas e do enfrentamento por políticas pública destinadas, principalmente a essa população tão despossuída de política públicas de modo em geral e mais atenção ao processo de formação profissional dos seus educadores para entender como exercer sua missão de educar nessa realidade social.

A estruturas físicas das escolas ainda trazem muitas similaridades com as arquiteturas escolas construídas na antiguidade, seus espaços apresentam muitas contradições para o tratamento pedagógico nas escolas o que reflete negativamente na aprendizagem dos alunos e no trabalho do corpo docente. A escola investigada ainda possui um ambiente físico externo que favorece o ensino aprendizagem por ter um ambiente natural agradável, ventilado, prazeroso, relações democráticas e um trabalho educativo que valoriza a cultura da comunidade e as demandas sociais, princípios ativos da Educação do Campo. Ainda se faz necessário o fortalecimento de organizações sociais e políticas para dar continuidades as lutas em defesa a educação de qualidade com condições iguais para todos e todas que necessitam da educação pública nesse país.

AGRADECIMENTOS

Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Luciene Rocha Silva: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Arlete Ramos dos Santos: análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Igor Tairone Ramos dos Santos: análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

Araujo, A., & Silva, I. P. (2020). Maker culture and educational robotics in physics teaching: developing an automated traffic light in high school. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11654. <https://doi.org/10.20952/jrks1111654>

Barbosa, L. P., & Rosset, P. M. (2017). Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. *Revista Práxis Educacional*, 13(26), 22-48. <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i26.2819>.

Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 23 dez. Ministério da Educação e Cultura.

Brasil (1988). Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, nº 191-A. Brasília, DF: 05 out. Senado Federal.

Brasil (2012). Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão – MEC/SECADI. Educação do Campo: Marcos Normativos. Brasília, DF.

Brasil (2008). Ministério de Educação, Conselho Nacional, Câmara de Educação Básica. MEC/CME/CEB, Resolução de nº 02 de 28 de abril de 2008.

Brasil (2010). Ministério de Educação e Cultura, Câmara de Educação Básica MEC/CME/CEB, Decreto 7.352 de 04 de novembro de 2010.

Brasil. (2014). República Federativa., Gabinete Civil, Ministério de Educação e Cultura, Lei 12.960, de 27 de março de 2014.

Brito, C. D. A., & Nunes, C. P. (2020). The intensification of teaching work in the context of the commercialization of higher education in Brazil. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11420. <https://doi.org/10.20952/jrks1111420>

Boa Sorte, P. (2020). Mark the correct answer? To whom? Deconstructing reading comprehension. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11550. <https://doi.org/10.20952/jrks1111550>

Caldart, R. S. (2004). Elementos para uma Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Molina. M. C., Jesus, S. M. S. A. de (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional, p.24.

Caldart, R. S. (2008). Por uma educação do campo: campo-políticas públicas – educação. IN: Santos, C. A. org. Sobre a Educação do Campo. INCRA/MDA, Brasília, DF, p. 67-86.

Caldart, R. S. (2010). Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola. 2ª edição, Editora Vozes, Petrópolis, RJ.

Costa, F. A. S., Akkari, A., & Silva, R. V. (2012). Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. *Revista Práxis. Educacional*, 7(11), 73-91.

Cunha, C., Sousa, J. O., & Silva, M. A. (2014). O Método dialético na pesquisa em educação. Autores Associados: Campinas, SP.

Dashti, E. (2020). Examining the relationship between unwillingness to translate and personality type of Iranian translation students. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2020, 1(1), e11467. <https://doi.org/10.20952/jrks1111467>

- Dórea, C. R. D. (2013). A Arquitetura Escolar como objeto de pesquisa em história da educação. *Educar em Revista*, 29(49), 161-181.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000300010>
- Ebrahimi, M. A. (2020). Cultural value of translation of proverbs and synopsis. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11484. <https://doi.org/10.20952/jrks1111484>
- Frago, A. V., & Escolano, A. (2013). Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. *Educar em Revista*, 29(49), 161-181.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300010>
- Freira, M. A. S. (2005). Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. *Revista Práxis Educacional*, 1(1), 135-150.
- Gonh, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade e estruturas colegiadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-58.
- Heckler, V., Fazio, A. A., & Ruas, F. P. (2020). Investigation with experimental practical activities in training geographically distant teachers. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11403. <https://doi.org/10.20952/jrks1111403>
- Kowaltowski, D. C.C. K. (2011). Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino. Oficina de textos FAPESP, São Paulo/SP.
- Macedo, L. R. (2012). Colégio Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo. Biografia de Lúcia Rocha Macedo, Assentamento Cangussu, Barra do Choça.
- Macedo, L. R. (2020). Colégio Estadual do Campo Lúcia Rocha Macedo – CECLRM. Assentamento Cangussu. Análise do Aspecto Físico da Escola, Barra do Choça.
- Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. (2011). Avanços e Desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, 24(85), 17-31. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2483>
- Oliveira, E. S., & Barreto, D. A. B. (2020). Contemporary studies on knowledge, teaching in higher education and social representations in Brazil. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11585. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks1111585>
- Rodrigues, B. M., Santos, J. E. B., & Vasconcelos, C. A. (2020). Conceptions of undergraduate students in Chemistry on the use of interactive interfaces in and for the activities developed in the distance course. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11649. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks1111649>
- Santos, A. R. (2010). A gestão educacional do MST e a burocracia do Estado. Dissertação de Mestrado. FAE/Universidade Federal de Minas Gerais.
- Santos, A. R., Cardoso, E. A. M. C., & Oliveira, N. B. (2017). Os Impactos do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013–2017). *Revista Práxis Educacional*, 13(26), 110-139. <https://doi.org/10.22481/praxis.v13i26.2823>

Santos, A. R., & Nunes, C. P. (2020). Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro. Salvador: EDUFBA.

Santos, I. T. R., Barreto, D. A. B., & Soares, C. V. C. O. (2020). Formative assessment in the classroom: the dialogue between teachers and students. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11483. <https://doi.org/10.20952/jrks1111483>

Santos, J. E. B. (2020). Cartographic narratives: the teaching of mathematics and ICT. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11645. <http://dx.doi.org/10.20954/jrks1111645>

Silva, T. O., & Rios, P. P. (2020). Gender, sexual diversity and field education: “in rural communities many people do not understand and treat it as a disease”. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11418. <https://doi.org/10.20952/jrks1111418>

Silva, F. O., Alves, I. S., & Oliveira, L. C. (2020). Initial teaching training by homology in PIBID: experiential learning from professional practice. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11638. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks1111638>

Silva, C. V. S., & Santos, G. O. (2020). Digital interfaces: a methodological proposal as a strategy of teaching and learning in Mathematics classes. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 1(1), e11651. <https://doi.org/10.20952/jrks1111651>

Silva, L. R., Brito, N. O., & Santos, A. R. (2016). Trabalho docente, políticas e gestão educacional. In: Cardoso, B. L. C., & Nunes, C. P. (2016). A proposta pedagógica de educação do campo e quilombola e o seu reflexo na formação. Curitiba: Editora CRV.

Silva, L. R. (2017). A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista período 2010 a 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Básica). Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus.

Silva, L. R., Fernandes, R. C., & Oliveira, N. B. (2019). Educação do Campo em Vitória da Conquista/BA e sua interrelação com a formação docente. IN: Santos, A. R., Cardoso, E. A. M., & Caetano, M. R. C. Org. (2019). Políticas educacionais no cenário brasileiro: reificações e contradições no sistema capitalista. Curitiba: Editora Appris.

Socorro, P. E. V., Santos, A. R., & Nunes, C. P. (2017). Políticas públicas educativas en Latinoamérica: el contexto brasileño y el venezolano. *Educação em Questão*, 55(45), 12-41. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12743>

Soares, É. A. (2002). Conselho Municipal de Educação, Câmara de Educação Básica, CME/CEB, Parecer 036/2001. In: Brasil. (2002). Diretrizes Operacionais para Educação do Campo, Resolução CNE/CEB, DE 03 de abril de 2002. Brasília, DF.

Souza, M. A. (2016). Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. Paraná: Editora UFPR.

Souza, M. A. (2017). Educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educativas. Paraná: Editora UFPR.

Zapata, E. M. E. (2010). Projeto político pedagógico, assentamento Cangussu, Barra do Choça.