

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA DESVINCULAÇÃO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AGRICULTURA FAMILIAR:
Um Estudo de Caso do Ensino Médio da Escola Nova República.

JANE MARIA ROSA NUNES

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA DESVINCULAÇÃO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AGRICULTURA FAMILIAR: Um
Estudo de Caso do Ensino Médio da Escola Nova República.**

JANE MARIA ROSA NUNES

Sob a orientação do professor
Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Julho de 2017**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N972c NUNES, JANE MARIA ROSA, 1983-
CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA DESVINCULAÇÃO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AGRICULTURA FAMILIAR: Um Estudo
de Caso do Ensino Médio da Escola Nova República /
JANE MARIA ROSA NUNES. - 2017.
74 f.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2017.

1. Educação do Campo. 2. Desvinculação. 3.
Agricultura Familiar . I. Santos, Ramofly Bicalho
dos, 1970-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

JANE MARIA ROSA NUNES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/07/2017.

Ramofly Bicalho dos Santos, Dra. UFRRJ

Marcos Marques de Oliveira, Dr. UFF

Aline Cristina de Oliveira Abbonizio, Dra. UFRRJ

DEDICATÓRIA

Ao autor e consumidor da minha fé: Deus.

À minha mãe querida pelo seu amor e cuidado abnegado.

Ao meu irmão Clebston Antônio, que aos 17 anos assumiu o papel de provedor da nossa família, permitindo a minha dedicação aos estudos.

A minha filha Ana Darah que é a razão pela qual acordo todas as manhãs disposta a matar mais um leão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer, aquele que formou todas as coisas, que era, é e sempre será, o grande Eu Sou, o qual mesmo tão grande consegue ser tão pequeno, ao ponto de caber em um coração e ouvir a oração de um ser tão pequeno chamado humano.

A minha mãe, Maria Aparecida e aos meus irmãos por terem sonhado comigo. De vocês é também esta conquista.

A minha filha Ana Darah, por me entender durante este período, em que tivemos que nos abster de alguns momentos de descontração em lazer, em prol de algo maior.

Aos meus amigos por entender a minha ausência e me incentivar quando estava cansada e desanimada.

Ao meu querido orientador, Drº Ramofly Bicalho dos Santos, pela paciência e dedicação na orientação.

À gestão do IFPA – Campus Conceição do Araguaia, pelo apoio e incentivo nesta grande empreitada.

A todos vocês o meu muito obrigado!

Como era bom, quando eu era menina e tudo o que tinha a fazer era brincar na imensidão daquele campo, tão cheio de encanto, que minha amou tanto, ao ponto de sofrer por não poder neste campo mais viver.

Jane Nunes

RESUMO

NUNES, JANE MARIA ROSA. **Causas e consequências da desvinculação da educação do campo na agricultura familiar: um estudo de caso do ensino médio da escola Nova República.** 2017. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

Esta dissertação é um estudo de caso que tem por objetivo identificar as causas e consequências da desvinculação da educação do campo na agricultura familiar. A pesquisa ocorreu na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Nova República, localizada na região do Lote 8, na Vila Joncon, zona rural do município de Conceição do Araguaia/PA. O público alvo foram os alunos do 3º ano do ensino médio, a coordenadora pedagógica, a diretora e os movimentos sociais atuantes da região. Foi possível diagnosticar o esvaziamento do campo e retorno das terras para os latifundiários, também pode se perceber o envelhecimento na zona rural, uma vez que os jovens que ali residem, tendem a sair do campo, em busca de uma melhor qualidade de vida. O modelo educacional das escolas no campo, não corresponde com a especificidade da Política Nacional de Educação do Campo. Pode-se constatar na fala dos participantes a insatisfação com o modelo de educação implantado no local da pesquisa. Este modelo que teoricamente é chamado de educação do campo, na prática está longe de cumprir com a sua missão, podendo mesmo ser classificada como educação rural e não do campo. Sua metodologia não difere muito do modelo educacional do passado, desligada da realidade do aluno, não considera o campo e nem mesmo as suas particularidades. Preocupa-se somente com a formação da mão de obra. Acredita-se que a não valorização dos saberes do campo contribui para a desconstrução da identidade sócio cultural dos seus moradores e afeta diretamente a agricultura familiar camponesa. Cabe ressaltar que o Sul do Pará é a região com o maior número de Assentamentos da reforma agrária do Brasil, logo, a não implementação das políticas públicas para o campo pode implicar sérios problemas sociais e econômicos na região.

Palavras – Chaves: Educação do Campo; Desvinculação; Agricultura Familiar

ABSTRACT

NUNES, JANE MARIA ROSA. **Causes and consequences of the untying of rural education in family farming: a case study of the high school of the New Republic school.** 2017. 74p. Dissertation (Master in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2017.

His dissertation is a case study whose objective is to identify the causes and consequences of the untying of rural education in family agriculture. The research was carried out in the School of Infantile and Fundamental New Republic, located in the region of Lot 8, in Vila Joncon, rural area of the municipality of Conceição do Araguaia / PA .. The target audience were the students of the 3rd year of high school, Pedagogical coordinator, the director and social movements active in the Vila Joncon region. It was possible to diagnose the emptying of the field and return of the land to the landowners, it is also possible to notice the aging in the rural area, since the young people who live there tend to leave the countryside in search of a better quality of life. The educational model of schools in the field does not correspond to the specificity of the National Policy of Field Education. It can be observed in the speech of the participants the dissatisfaction with the model of education implanted in the research site. This model, theoretically called field education, in practice is far from fulfilling its mission, and can even be classified as rural education, not rural education. Its methodology does not differ much from the educational model of the past, disconnected from the reality of the student, does not consider the field and even its particularities. It is concerned only with the training of the workforce. It is believed that the lack of appreciation of the knowledge of the field contributes to the deconstruction of the socio-cultural identity of its residents, directly affecting the peasant family agriculture. It is worth noting that Southern Pará is the region with the largest number of Settlements of the agrarian reform of Brazil, therefore, the non-implementation of public policies for the countryside can imply serious social and economic problems in the region.

Key Words: Rural Education; Untying; Family Farming

LISTA DE FÍGURAS

Figura 01 – Mapa da Vila Joncon, lote 8.	41
Figura 02: Frente da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nova República..	42
Figura 03: Ônibus de uma escola do campo do município de Conceição do Araguaia/PA....	52

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Alunos participantes da pesquisa	45
Gráfico 02: Conhece a Educação do Campo	45
Gráfico 03: Considera a sua aprendizagem escolar satisfatória	46
Gráfico 04: As maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos para poder estudar	47
Gráfico 05: O método de ensino atende as suas necessidades de formação enquanto agricultor familiar	48
Gráfico 06: Você é incentivado pela escola a permanecer na zona rural fortalecendo as suas raízes?	48
Gráfico 07: Pretende permanecer na zona rural após concluir o ensino básico	49
Gráfico 08: Quais os motivos motivam a sua saída da zona rural.....	49
Gráfico 09: Você sente se feliz por morar no campo	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Comissão da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão da Pastora da Terra
CNJ	Secretaria Nacional da Juventude
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIF	Escola de Ensino Infantil e Fundamental
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e educadoras da Reforma Agrária
FAO	Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETRAF	Federação dos Trabalhadores Familiares
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
IFPA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IES	Instituições Públicas de Educação Superior
MAB	Movimentos dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PA	Pará
PBRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Política Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROCAMPO	Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semiárido brasileiro
SECADI	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SESU	Secretaria de Educação Superior
SOME	Sistema Modular de Ensino
STRs	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	O RETRATO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	3
2.1	Os Pensamentos de Freire: Opressão e Libertação.....	6
2.2	A Luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo	9
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	13
3.1	A Legislação e as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo	17
3.2	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura – PROCAMPO	19
3.3	Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO	21
3.4	Políticas Públicas para Educação do Campo no Estado do Pará: Sistema Modular de Ensino – SOME.....	24
3.5	A Situação Atual das Políticas Públicas para Educação do Campo	27
4	O CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO	30
4.1	A Identidade da Escola do Campo	32
4.2	A Desvinculação do Currículo Escolar na Educação do Campo.....	35
4.3	Educação Rural X Educação do Campo.....	38
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
5.1	Um Breve Histórico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nova República.....	41
5.2	As Dificuldades de se Chegar a Escola Nova República	42
5.3	Etapas da Pesquisa.....	43
5.4	Análise e Discussão dos Dados Coletados Junto aos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio	44
5.5	Análise e Discussão dos Dados Coletados junto a Diretora e Coordenadora Pedagógica da EMEIF Nova República.....	50
5.6	Análise e Discussão dos Dados Coletados junto aos Movimentos Sociais do Município de Conceição do Araguaia/PA Atuantes na Vila Joncon.....	55
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
8	apêndice	69
	Apêndice 01 – Questionário Aplicado aos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio da EMEIF Nova República.....	70
	Apêndice 02: Inquérito por Entrevista Semiestruturada Realizada Junto a Diretora e Coordenadora Pedagógica da EMEIF Nova República	71
	Apêndice 03: Inquérito por Entrevista Semiestruturada Realizada junto aos Representantes dos Movimentos Sociais do Campo Atuantes no Município de Conceição do Araguaia.....	72
	Apêndice 04: Fotos da Escola EMEIF Nova República.....	73

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo é uma conquista para os povos do campo (camponeses agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos e indígenas), possibilitada a partir da articulação dos movimentos sociais junto ao governo.

No município de Conceição do Araguaia/PA, assim como nas demais regiões, as poucas conquistas existentes na área da educação do campo foram impulsionadas pelos movimentos do campo atuantes na região, através da luta e reivindicação dos agricultores familiares assentados da reforma agrária na busca deste direito.

Em visita a alguns assentamentos do município foi possível diagnosticar o esvaziamento do campo e retorno das terras para os latifundiários, também pode se perceber o envelhecimento na zona rural, uma vez que os jovens que ali residem, tendem a sair do campo, em busca de melhores qualidades de vida.

Buscando compreender este processo, surgiu o seguinte questionamento, até que ponto a educação pode influenciar na permanência do homem no campo?

Em conversa informal com alunos do curso de Formação Inicial e Continuada – FIC em Agricultura Familiar no ano de 2014, um aluno citou a fala do seu professor de química: *“vocês tem que estudar para sair da roça! Roça é lugar de gente burra”*. Este fato produziu em minha pessoa um estado de perplexidade.

Ao verificar como se dava o processo de contratação dos professores do Sistema Modular de Ensino - SOME, na modalidade de ensino médio ofertado aos alunos da zona rural de Conceição do Araguaia/PA, diagnostiquei que os mesmos eram residentes da zona urbana, não tinham formação acadêmica para a educação do campo e o seu vínculo com o campo é praticamente nulo.

A partir destes pontos de reflexão, fui para premissa de que a desvinculação da educação no campo contribui para o enfraquecimento da agricultura familiar camponesa.

Desta forma, esta dissertação trata-se de um estudo de caso que tem por objetivo identificar as causas e consequências da desvinculação da educação do campo na agricultura familiar.

A pesquisa ocorreu na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Nova República, localizada na região do Lote 8, na Vila Joncon, zona rural do município de Conceição do Araguaia/PA. A localidade encontra-se há 38 km de distância da sede do município.

O público alvo da pesquisa foram os alunos do 3º ano do ensino médio da escola Rural Nova República, a coordenadora pedagógica e a diretora da referida escola e os movimentos sociais atuantes na região do lote, mas precisamente, na Vila Joncon.

A escolha deste público deu-se em virtude da escola estar em uma região de influência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IFPA, Campus Conceição do Araguaia, com a oferta de cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, execução de projetos de pesquisa e de extensão e também com o atendimento de algumas famílias assentadas da reforma agrária pelo Estágio de Vivência, que é uma disciplina do Estágio Supervisionado do Curso de Agronomia ofertado pelo Campus.

A Escola EMEIF Nova República, atende as famílias assentadas da reforma agrária das seguintes localidades: Lote 8, Assentamento Canarana, Assentamento Curral de Pedra, Chapéu de palha e Gorgulho. São 497 alunos matriculados. Oferece educação infantil, fundamental, educação de jovens e adultos - EJA e o Ensino Médio, que funciona em regime de convênio com a Escola Estadual Acy de Barros, ofertado a partir do Programa SOME - Sistema de Organização Modular de Ensino.

Segundo a LEI 7.806/2014 o SOME visa garantir aos alunos o acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

Tem-se como problemática da questão: Quais os impactos sociais e culturais a metodologia de ensino do SOME pode ocasionar nas comunidades em que exista a oferta do ensino médio nesta modalidade?

Segundo Arroyo (2007), a desvinculação da educação no campo ocorre porque o paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. Logo, a educação no campo passa a refletir a visão urbanista: são professores sem qualificação para o ensino rural, escolas mal estruturadas, salas mutisseriadas e material didático não compatível com a realidade do campo. Ao terminar o ensino básico, o jovem agricultor perde a sua identidade enquanto morador do campo.

Acredita-se que a não valorização dos saberes do campo contribui para a desconstrução da identidade sociocultural dos povos do campo afetando diretamente a agricultura familiar camponesa. Cabe ressaltar que o Sul do Pará é a região com o maior número de Assentamentos da reforma agrária do Brasil, logo, a não implementação das políticas públicas para o campo pode implicar sérios problemas sócio econômicos na região.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de identificar as causas e consequências da desvinculação da educação do campo na agricultura familiar, possibilitando a formulação de estratégias e ações de mitigação destes impactos e sensibilização da comunidade em geral no sentido de se valorizar a identidade dos povos do campo.

Tem-se como objetivo geral diagnosticar as causas e consequências da desvinculação entre educação do campo e agricultura familiar, sinalizando estratégias e ações na resolução dos problemas.

Desta forma, são objetivos específicos:

- Realizar levantamento de dados sobre as políticas públicas existentes para educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA.
- Compreender a influência dos movimentos sociais do campo na afirmação da educação do campo para os agricultores familiares.
- Verificar se a organização curricular oferecida aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola EMEIF Nova República valoriza a identidade sócio cultural do homem do campo.

Para o alcance dos resultados foi utilizado o método de abordagem qualitativa, sendo a pesquisa do tipo exploratória, com a utilização da pesquisa bibliográfica e o estudo de caso como procedimentos padrões. Os principais instrumentos para a coleta de dados foram: aplicação de questionário fechado (juntos aos alunos) e aplicação de entrevista semiestruturada (Diretora, coordenadora pedagógica e representante dos movimentos sociais).

2 O RETRATO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Falar sobre a desigualdade na educação é abordar o abandono do campo pelas políticas públicas no Brasil, isto porque, a desigualdade entre a educação urbana e a educação rural, sempre foi eminente, refletindo-se intensamente nas minorias sociais. Desde a colonização brasileira que nota o descaso para com a massa popular. Uma minoria elitizada sempre dominou sobre a maioria abandonada. Segundo Leite (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Desde os primórdios da sociedade brasileira criou-se a cultura que para viver no campo não era necessário saber ler e escrever, logo, os estudos eram para os afortunados moradores da cidade, os relegados agricultores familiares, precisavam unicamente saber manusear os instrumentos de cultivo da terra. E assim, inicia esta história de abandono e descaso para com o homem do campo.

Brandão (2012) comenta que a educação formal para os povos do campo, nunca foi prioridade no que se refere às políticas públicas educacionais, não houve por parte do governo, investimentos satisfatórios, a fim de promover o seu desenvolvimento. O agricultor foi desvalorizado conceitualmente pelas demais camadas da sociedade e a sua instrução chegou mesmo a ser considerada desnecessária por muitos governos. Durante quase 500 anos, desde a colonização do Brasil a Educação do Campo, foi renegada e desprezada, o que gerou na sociedade brasileira um profundo atraso educacional, e provocou graves sequelas sociais no campo.

Breitenbach (2011) comenta que durante os primeiros 300 anos, o Brasil foi uma colônia de exploração e a educação não era considerada prioridade. Aqueles que exerciam atividades agrícolas estavam em maior desvantagem e dificilmente teriam acesso a alguma política educacional, isto, porque o sistema social da época não considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar no campo. Após a independência, no período da monarquia e também nos primeiros anos da velha República, não houve nenhum incentivo ou proposta de política educacional voltada para o homem do campo.

Segundo Ghiraldelli (2006), a partir da década de 30, com o surgimento do movimento da Escola Nova, o qual propôs a renovação do ensino, defendendo a necessidade de que as pessoas fossem aperfeiçoadas tendo em vista, dar prosseguimento aos seus conhecimentos e ideais, houve uma minimização da exclusão dos sujeitos do campo, e foi proposta a expansão das escolas para a zona rural, até então a sua existência era limitada aos centros urbanos.

Neste período, conforme cita o autor, com a urbanização e a industrialização, as pessoas começaram a visualizar a oportunidade de seus filhos estudarem para assim, sair do meio rural. As políticas educacionais para o campo eram praticamente inexistentes, sendo a zona rural classificada pela sociedade como local de indoutos e serviço braçal instigante.

Silva (2004) comenta que de 1500 até o início do século XX a escola brasileira atendeu especificamente a elite e era inacessível para os povos do campo. A partir de 1930, com as mudanças ocorridas na área da educação, desenhou-se para o campo um modelo educacional, construído e controlado pelo poder político e econômico das oligarquias, denominado então, de educação rural. Em virtude do desinteresse do Estado e do fraco desempenho das políticas públicas educacionais para o campo, a educação rural, não cumpriu

com os seus objetivos e como consequência o campo abandonado detém até hoje o maior índice de analfabetos do Brasil.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2008), 23,3% da população do campo é formada por analfabetos funcionais, enquanto que na zona urbana esse número cai para 7,6%. A desigualdade educacional entre o campo e a cidade é alarmante e tais dados servem para demonstrar o descaso dado à educação no campo.

Sobre o currículo da educação rural, segundo Silva (2004) apresenta como principais características: o urbanocentrismo, ou seja, o conteúdo didático voltado para a realidade da cidade despreza o campo, enquanto território geográfico, social e cultural; sociocentrismo, pois atende ao interesse de um determinado grupo social e despreza as necessidades intelectuais de formação do agricultor; e o etnocentrismo, já que considera o conhecimento capitalista do mundo ocidental e não valoriza os saberes da população do campo.

Quase um século após a criação da educação rural no Brasil, e mesmo após as mudanças curriculares decorrente da instituição da educação do campo, pode-se afirmar que a educação formal ofertada na zona rural, apresenta na grande maioria das escolas, as mesmas características citadas acima, ou seja, conteúdo formativo distante da realidade do campo despreza os seus sujeitos, enquanto personagens históricas; não valoriza a sua cultura e o seu saber, está centralizado nos conhecimentos capitalista e favorecem em grande parte o modelo latifundiário.

Martins (2004) faz uma séria crítica ao assegurar que a escola que chegou ao campo foi os sobejos, os restos das escolas urbanas. Pereira (2005), por sua vez, menciona que, quem tem acesso à escola situada no campo não têm garantia de permanência nem de qualidade do ensino, porque, são longas as distâncias entre a localização das escolas e a moradia dos estudantes. Além disso, seus currículos são desvinculados de sua própria realidade e da realidade em que os estudantes estão inseridos.

Segundo Caldart (2004), historicamente as desigualdades econômicas e sociais das áreas rurais, contribuem com a enorme violência que vitima trabalhadores e moradores do campo no Brasil. Santos (2013), afirma que inúmeras são as dificuldades de acesso a escola do campo, podendo ser mencionadas mais comumente: ausência do poder público, desestruturação física e pedagógica, desrespeito para com a educação escolar por parte do estado e evasão escolar.

Para se entender o processo histórico que contribuiu para que a escola do campo fosse uma extensão da escola urbana é necessária refletir sobre os fatores que antecederam e contribuíram para a desvinculação do seu ensino.

Segundo Brandão (2012), o descaso para com os sujeitos do campo fica evidente, nas leituras das constituições brasileiras. Neste documento, o agricultor nunca foi visto como prioridade ou mesmo mencionado como parte do público alvo a ser atendido pelas políticas públicas. Para Wanderley (2001), os povos do campo são os mais afetados pela exclusão e desigualdade social, sofrem inúmeros preconceitos, são considerados atrasados e fora do modelo de desenvolvimento neoliberal.

Santos (2010) afirma que, apesar da origem rural do Brasil, os povos do campo tiveram historicamente os seus direitos negados, isto porque a educação buscou atender aos anseios capitalistas. Dentro deste modelo, não há espaço para pequenas propriedades rurais autossustentáveis, o agricultor familiar, não é interessante, uma vez que os grupos sociais do campo impedem a formação do latifúndio e o avanço do agronegócio. Para Santos (2013) a escola rural nunca reconheceu a capacidade dos seus educadores e educandos, ofuscando os valores e saberes da terra, com uma didática descontextualizada da realidade do agricultor.

Para Mézaros (2005), a educação instituída a partir do modo de produção capitalista, tem por objetivo promover a expansão do sistema. Desta forma, os seus valores morais, dependem dos interesses da classe dominante, ou seja, os dominadores exercem o poder sobre

a massa dominada, a partir da educação, tornando-a, portanto, uma ferramenta de escravidão e não de libertação. Santos (2010) comenta que a educação rural, surgiu baseada nos ideais capitalistas e teve por objetivo exercer o controle sobre a terra e os sujeitos do campo, o que explica o distanciamento do seu conteúdo didático da realidade sociocultural do agricultor familiar camponês.

Ainda sobre a educação rural e o avanço do capitalismo, Caldart (2006), aborda que em meados do século passado, a expansão da agricultura moderna, promovida pelo capitalismo, contribuiu para o aumento da desigualdade entre a agroindústria e a agricultura tradicional, o que cooperou para o surgimento de um grande êxodo rural e o atraso nas relações sociais na agricultura. Os principais problemas decorrentes do êxodo rural neste período foram: a concentração da propriedade e da renda, o aumento populacional nas zonas urbanas e do desemprego, o aumento da violência e a valorização do urbano em detrimento do rural.

Ainda sobre estas impactantes transformações ocorridas no campo brasileiro em meados do século passado, Arroyo e Fernandes (1999) comentam que, entre 1960 e 1980, o Brasil passou por inúmeras transformações na economia e a agricultura sofreu uma forte modernização. Esta transformação, no entanto, beneficiou a agricultura capitalista, em detrimento da agricultura camponesa, a qual durante o governo militar foi banida do modelo econômico.

Em consequência deste processo, houve a imigração de milhares de pessoas, que se deslocaram da zona rural e se dirigiram aos centros urbanos. Arroyo e Fernandes (1999) afirmam que o impacto social desta política do governo trouxe inúmeros prejuízos socioeconômicos: houve a concentração populacional nos centros urbanos e o campo foi subordinado à cidade.

Segundo Caldart (2006) na visão do agronegócio, a educação não é idealizada como política pública para o campo, isto, porque, os seus princípios são baseados no capitalismo agrário, logo, a educação do campo, ao propor o fortalecimento dos agricultores, torna-se oponente deste modelo de desenvolvimento agrário no país. Desta forma, a educação rural, tornou-se um objeto esquecido dentro das políticas públicas, restrita a uma escolinha rural multiseriada, uma professora desqualificada e um grande número de sujeitos analfabetos.

Além da opressão capitalista exercida em meados do século passado sobre a agricultura familiar, a sociedade brasileira, passou a classificar preconceituosamente os sujeitos do campo, como pessoas inferiores intelectualmente e que, portanto, não tinham condições de atuar no mercado de trabalho urbano.

Para Brandão (2012), esta situação promoveu o desaparecimento significativo de pequenas propriedades, que promoviam a diversidade alimentar, através do cultivo de inúmeras culturas. Houve a concentração de terras, nas mãos dos latifundiários, os quais voltados para o agronegócio e para a exportação promoveram o monocultivo, trazendo como consequência, além do êxodo rural a diminuição da oferta de emprego no campo e um grave impacto ambiental.

Caldart (2006) afirma que, meio século depois, a política governamental, ainda prioriza o agronegócio, baseada no monocultivo para exportação, enquanto, discrimina a agricultura familiar, esta que é destinada a subsistência do mercado nacional.

Sobre a agricultura familiar, Fernandes (1998), comenta que este modelo é defendido, por importantes órgãos mundiais, como a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação – FAO, por ser um modelo de agricultura sustentável, e promover a diversificação alimentar e a sustentabilidade no campo.

Desta forma, acredito que é necessário resgatar os valores existentes no campo, incentivar o saber dos seus sujeitos, valorizando a sua história, a sua cultura e o seu modo de

vida. Para tal as políticas públicas educacionais devem articular-se em prol de um modelo de educação que seja do campo, para o campo e no campo.

Segundo Fernandes (1998), a promoção da educação de qualidade no campo pode contribuir para a construção de uma agricultura alternativa e inclusiva, bem como o fortalecimento da cultura do seu povo.

Na busca pela inclusão e pelo acesso a educação de qualidade os grupos sociais do campo, começaram um movimento de organização e luta. Dentre estes movimentos, podemos destacar no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST.

Acilino e Lucini (2007) comentam que a partir de 1980, o MST tornou-se o mais forte e resistente movimento social do campo, sua luta foi intensificada em prol de uma educação igualitária e que suprisse as necessidades intelectuais do agricultor. Contribuiu para o fortalecimento dos movimentos sociais: os pensamentos de Paulo Freire, os quais se baseavam na indignação dos educadores ao vivenciarem a exclusão educacional do camponês. Arroyo (2000, p. 14) afirma:

Um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria.

A proposta de libertação dos oprimidos trouxe o folego e o desejo pelas mudanças necessárias na educação no campo. Paulo Freire tornou-se o precursor desta visão libertária, e os seus pensamentos serviram e servem de apoio para luta dos movimentos sociais do campo na busca pela igualdade e inclusão dentro das políticas públicas educacionais no Brasil.

2.1 Os Pensamentos de Freire: Opressão e Libertação

Este tópico trata-se da análise do livro de Paulo Freire, intitulado de *Pedagogia do Oprimido*, publicado pela editora Cortez, no ano de 1987. A leitura deste título é importante por ser uma reflexão sobre a opressão das classes sociais, e propor mudanças necessárias para que haja a inserção dos abandonados e excluídos no processo educacional brasileiro. Em seus escritos Freire faz uma profunda análise sobre a opressão e a libertação dos oprimidos por meio da educação. Mas, afinal quem é este oprimido? E quem é o seu opressor? O que é ser liberto?

Para Freire o homem é um ser em estado de transformação, inconcluso e consciente da sua situação, o que pode torna-lo humano ou desumano, conforme a sociedade na qual está inserido. Sobre a opressão, esta é desumana e está ligada não somente àqueles que têm ou seus direitos roubados, mas também com aqueles que roubam o direito alheio.

O opressor é aquele que usa de violência para oprimir alguém, desta forma, a libertação só tem sentido, quando o oprimido luta para recuperar a sua dignidade, sem que para isso se torne também opressor. Neste ponto, a humanização é restaurada para ambos. Só entende a dor, aquele que a sente, portanto, somente aquele que é oprimido consegue entender o que é está inserido em uma sociedade opressora. O oprimido reconhece a necessidade da libertação e tenta por meio da luta consegui-la.

O opressor não deseja que o oprimido se reconheça como tal, desta forma, busca por meio da educação alienar o oprimido. A educação é então, uma ferramenta de alienação e segregação, o oprimido é tratado pelo opressor como objeto, para o opressor “ser é ter”. O oprimido acomodado e adaptado a sua condição, pode tornar-se opressor, ou mesmo apoiar aquele que lhe oprime, por também temer a liberdade, esta que é uma conquista, e precisa ser

buscada permanentemente. Para Freire, a liberdade é como um parto doloroso, o qual só se torna possível quando o oprimido liberta-se do seu opressor.

Assim, Freire (1987) define a pedagogia do oprimido, como a luta do homem pela sua libertação, a qual só é possível quando o sujeito entende criticamente a sua real situação. Para tal é necessário o diálogo crítico e libertador, é preciso crê na capacidade do homem oprimido refletir. A pedagogia do oprimido pode inseri-lo criticamente na luta pela sua libertação, através da *práxis* humanizada e dialógica. Para tal o processo educativo deve ser um momento em que educador e o educando se unem, em uma tarefa, onde ambos são sujeitos na ação e buscam descobrir ou mesmo, recriar o conhecimento.

Freire (1987) qualifica o modelo tradicional de “educação bancária”, isto porque na sua concepção, visa somente à transmissão passiva de conteúdos, neste processo, o professor assume o papel de dono do conhecimento. O aluno é então caracterizado como alguém desprovido de saber, sendo responsabilidade do professor depositar conteúdos, assim, como alguém deposita dinheiro no banco.

Esta concepção de educação bancária coloca o homem em situação de expectador e não de recriador do mundo, o homem deixa então de moldar o mundo e passa a ser moldado por ele. Freire (1987) defende que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1989, p. 09). Logo, o educador, não apenas transmite, mas também, recebe conhecimento enquanto educa. Este tipo de educação é caracterizado por Freire como educação problematizadora.

Se formos analisar estes dois modelos de educação, podemos dizer que: enquanto a educação bancária inibe o poder criador dos educandos, dando ênfase à permanência, a educação problematizadora o insere criticamente na realidade, enfatizando a necessidade de mudança. Para que a educação seja problematizadora é necessário que haja o diálogo. Aliás, o diálogo, deve ser uma das principais ferramentas para a libertação do oprimido. O diálogo deve ser a essência da educação, na luta pela libertação. Freire (1987) enfatiza que aqueles para qual a liberdade foi negada precisam se pronunciar, devem buscar reconquistar os seus direitos, não podem mais permanecer calados.

E é necessário que este diálogo seja pautado no amor, que é o compromisso com a libertação. Não pode estar baseado na ignorância, é preciso que o oprimido reconheça as suas falhas e a necessidade de mudança. O diálogo deve considerar o pensamento do outro, se basear na humildade, na comunhão e na fé nos homens, sem fé o diálogo se torna uma mentira. Este diálogo necessita trazer esperança aos que estão no campo de batalha, proporcionando a criticidade e a solidariedade entre os sujeitos.

A liderança não pode mais ser um meio de opressão, não se pode mais permitir que a massa continue manipulada, sendo meros executores daquilo que lhes é ordenado. O diálogo não existe aonde há uma relação de dominação. Freire afirma que é necessário que o diálogo inicie o quanto antes, para que haja uma verdadeira revolução na busca por libertação. Desta forma, Freire lança a teoria antidialógica e a teoria da ação dialógica.

Na teoria antidialógica, o opressor invade o espaço do oprimido, divide o grupo social, manipula e domina através da invasão cultural. Desta forma, o opressor age sem o povo, uma vez que é contra ele. O povo por sua vez, oprimido e sozinho não consegue ter nenhuma ação libertadora, e é somente a partir do diálogo promovido por uma liderança revolucionária, que a união do povo se refaz.

Já a teoria da ação dialógica, caracteriza-se pela colaboração, união, organização e pela síntese cultural. Ou seja, a liderança revolucionária comprometida com os grupos sociais oprimidos, tem um compromisso com a liberdade, não pretende conquista-la, mas conseguí-la, e por meio do diálogo, busca unir os oprimidos e assim fortalecer a luta pela libertação de forma organizada hierarquicamente, fazendo da sua cultura, objeto de análise e síntese da sua realidade.

Freire finaliza afirmando que é necessário que permaneçam: “a confiança no povo e a fé nos homens e na criação de um mundo aonde seja menos difícil amar”. (FREIRE, 1987, pág. 107). As reflexões de Freire sobre opressão e libertação, serviram então de combustível para os movimentos sociais do campo, os quais se levantaram e foram para as ruas, com as suas bandeiras e símbolos. Reivindicava o diálogo com o governo e demais classes sociais, e assim, se iniciou a luta pela conquista de um direito: Educação do campo para os povos do campo.

Foi a partir destas mobilizações e articulações que nasceu a proposta de educação do campo. Baseada no modelo das escolas itinerantes do Movimento dos Sem Terra – MST trazia consigo algumas concepções pedagógicas, dentre as quais Paulo Freire destaca-se enquanto mentor de uma proposta de pedagogia popular voltada para libertação do oprimido.

Até aquele momento a única proposta de educação rural existente, era excludente, e atendia a necessidade capitalista de uma minoria latifundiária, objetivava formar o educando como mão de obra para trabalhar nas megas propriedades rurais, não permitia que este se reconhecesse como parte do processo político no campo, integrante ativo dentro da sua realidade capaz de promover mudanças importantes, tornando-se o autor da sua história. Era uma educação que inferiorizava o campo e exaltava o urbano, carregada de preconceitos e estereótipos, promovia a segregação e não a união dos povos.

A educação do campo, no entanto, enquanto proposta de educação visa formar indivíduos, capaz de atuar criticamente em seu território, sem a influência alienadora de uma pedagogia desfocada da sua realidade, que o ver como um ser desprovido de conhecimento, sendo o professor, o responsável por depositar o saber em sua mente, como se esta fosse uma poupança bancária.

A educação do campo aprecia a realidade do indivíduo, sua cultura e seus valores, respeita a zona rural, enquanto local de aprendizagem, promove o diálogo baseado no amor, busca fornecer meios para que os sujeitos do campo libertem-se, dos sentimentos de inferioridade que a forte opressão capitalista e urbanista ao longo dos anos lhe impôs.

Assim, pode ser a resposta para os povos do campo, no sentido de promover a sua libertação e o resgate dos seus valores, dando aos sujeitos, condições de articularem pela melhoria da qualidade de vida na zona rural, transformando este em um lugar aonde é possível viver.

Atualmente, o que se ver em boa parte das escolas do campo, é uma educação que embora seja denominada de educação do campo, permanece com os mesmos valores da educação rural, desvinculada da realidade do agricultor, favorece a educação urbana, e promove o êxodo rural, no sentido em que os alunos são obrigados a se deslocar para a cidade a fim de estudar.

Outra problemática é a falta de formação de professores para a educação do campo. Geralmente o educador que está no campo, não está lá porque se preparou para atuar naquela realidade, mas, por falta de opção, por castigos políticos lhe impostos, entre outros fatores.

Esta desvinculação associada à falta de infraestrutura básica (postos de saúde, energia, estradas etc.), leva o agricultor familiar a abrir mão do seu sonho de viver daquilo que a terra produz, vender a sua propriedade e dirigir-se à cidade na busca por emprego e por uma melhor qualidade de vida.

É necessário que se resgate os valores da educação do campo, assim, esta não deve estar somente no campo, mas é preciso que seja para o campo. Neste sentido, Freire contribui, ao enfatizar a necessidade de respeitar a realidade do educando, sua história e a sua cultura, promovendo uma educação que seja para todos, que não exclua, mas, inclua que dialoga e motiva que forma pessoas para transformar o mundo em lugar melhor.

2.2 A Luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo

Durante séculos a educação no campo permaneceu dominada pela elite opressora, nada de novo se via no interior. Os camponeses inferiorizados almejavam o estudo objetivando através deste, poder sair da zona rural em busca de emprego nas cidades. Culturalmente lhes haviam ensinado que lugar de letrado não é no campo. Para Caldart (2003, p. 66):

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural: as populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de 'muitas letras.

Assim durante séculos, os povos do campo foram impregnados por esta cultura preconceituosa que oprimia e excluía determinados grupos sociais do processo educacional no Brasil.

A educação fortalece intelectualmente as pessoas, que de posse do saber, tornam-se conscientes dos seus atos e da sua realidade, podendo agir e interagir com o ambiente no qual está inserido. E foi buscando este fortalecimento que os sujeitos do campo se organizaram e constituíram os primeiros movimentos sociais do campo no Brasil.

Segundo Ghedin (2012) os primeiros movimentos a favor do agricultor no Brasil, iniciaram após a Segunda Guerra Mundial, quando houve a expansão da fronteira agrícola, o que impulsionou a criação de Associações de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, a Liga dos Camponeses e do Movimento dos Agricultores Sem Terra. O autor comenta que a partir da Liga dos Camponeses, iniciou-se a organização social do homem do campo.

A partir da organização social do agricultor familiar, nasceu a demanda por um modelo educacional que contemplasse as necessidades socioculturais dos povos do campo. Neste sentido, Fernandes (2006) afirma que a educação do campo nasceu dos movimentos camponeses e é uma política educacional inicialmente construída para os assentados da reforma agrária, compreendida como um método que pensa na educação enquanto parte fundamental para o desenvolvimento no campo. Para Santos (2009) a educação do campo brotou de uma série de ações dos movimentos sociais, foi um ato coletivo, com atividades cheias de expectativas que assinalava para as inúmeras injustiças cometidas contra os povos do campo.

Não se pode abordar a educação do campo sem mencionar a sua ligação com movimentos sociais, isto porque, conforme afirma Paludo (2006), os movimentos sociais populares foram o mais importante instrumento no alcance da educação popular na América Latina. Suas ações foram baseadas nas práticas educativas alternativas e libertadoras, os seus objetivos estavam voltados para o empoderamento, arranjo e protagonismo dos trabalhadores rurais.

Sobre a organização dos movimentos sociais do campo no Brasil, Ribeiro (2012) comenta que são organizados pela Via Campesina-Brasil, que é um movimento de origem Belga e que coordena as organizações agrícolas da Ásia, África, América e Europa. No Brasil, fazem parte da Via Campesina: O Movimento dos Trabalhadores Rurais – MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Comissão da Pastora da Terra (CPT) e a Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB).

No entanto, conforme cita Brandão (2012), a educação do campo teve as suas raízes fincadas pelo Movimento dos Sem Terra, o qual iniciou as suas ações ainda no governo militar, através da instituição das escolas itinerantes que funcionava em barracos de lona, ou mesmo debaixo de árvores ao céu aberto, sua prática educativa valorizavam a realidade dos agricultores e foi uma conquista social e política, para as crianças, jovens e adultos acampados e assentados.

As escolas itinerantes tiveram um importante papel na produção do projeto que deu origem a educação do campo. Construída inicialmente para suprir a carência da escola formal nos assentamento e acampamentos, não tinha infraestrutura adequada, no entanto, preocupou-se em repassar valores até então desconhecido pela educação rural.

Seu modelo educacional preocupava-se em fortalecer os educandos de forma que estes pudessem também lutar por uma melhor qualidade de vida. Não bastava estar no campo, era necessário viver nele, orgulhar-se dele, enquanto território sociocultural.

Para Ribeiro (2012) compreender a educação do campo, é compreender a proposta das Escolas Itinerantes; verificar a sua história atrelada a historia do MST no Brasil, na luta pelo campesinato brasileiro. Segundo a autora, esta luta se iniciou em 1979, quando milhares de trabalhadores sem terra, se organizaram e começaram a ocupar terras improdutivas, devolutas ou cujos impostos não foram pagos pelos latifundiários. Em 1985, durante o 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, nasceu o MST.

Caldart (2010) afirma que não se pode negar a importante atuação do MST e dos demais movimentos sociais na luta pela criação da Educação do Campo. A autora menciona que os movimentos sociais influenciam a sociedade, por buscar os meios necessários para atender as necessidades concretas de vida das pessoas, conscientizando-as de sua real situação e levando-as a lutar para se libertar dos agulhões sociais que lhes afligem.

Neste sentido, os movimentos sociais, se organizaram e promoveram os primeiros encontros nacionais a fim de discutir sobre o modelo ideal de educação para os povos do campo. Ribeiro (2011) comenta que a primeira organização ocorreu com os educadores que apoiavam o MST e que promoveram em 1997 o I Encontro Nacional de Educadores e educadoras da Reforma Agrária – ENERA, patrocinada por organizações sociais, o encontro teve como tema articulador: Por uma Educação do Campo.

Segundo a autora, em 1998, realizou-se na cidade de Luziânia – GO, a I Conferencia Por Uma Educação do Campo. Este evento promoveu uma série de debates e reflexões produzidos durante o I ENERA e resultou em um documento encaminhado para a Comissão de Educação Básica – CEB, a qual em 2002 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A educação do campo foi instituída em 03 de abril de 2002, a partir da Resolução CNE/CEB 01. Este documento trás como base, um conjunto de princípios e procedimentos voltados para a vinculação da escola do campo às questões intrínsecas da sua realidade.

Foi construído a partir da realização do ENERA em 1997 e da I Conferência Por Uma Educação do Campo em 1998, sendo, portanto, objeto de um profundo debate de educadores e educadoras, ligadas aos movimentos sociais do campo.

Brandão (2012) afirma que o ENERA possibilitou a visualização da Educação do Campo, como o modelo educacional que promoveria a superação da segregação e exclusão dos povos do campo nas políticas educacionais. Em 1998, a partir da I Conferência Por Uma Educação do Campo, pesquisadores e educadores refletiram sobre modelo de educação rural vigente e concluíram que a Educação do Campo, era o modelo ideal de educação para os camponeses, atendendo as suas necessidades, indo além da reprodução do conhecimento, capacitando o educando para que este seja também se torne um produtor de saberes.

Além destas importantes conquistas, Ribeiro (2012) diz que foi fruto da I Conferencia Por Uma Educação do Campo, a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma

Agrária – PRONERA. Este programa tem como objetivo dirigir as ações educacionais voltadas para os povos do campo, porém, a sua principal contradição, é que o mesmo é gerido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, e não pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Por estar ligado à educação do campo, o PRONERA deveria ser gerido pelo MEC, tal fato, mostra que apesar das conquistas, as políticas públicas para a educação no campo, ainda deve ser motivo de luta e reflexão dos Movimentos, uma vez que a conquista não foi em sua totalidade. A educação do Campo, através dos movimentos sociais, deu largos passos, concretizou-se, foi estabelecida por lei, todavia, na prática ainda não é prioridade para o campo.

Sobre o papel dos Movimentos Sociais, Caldart (2010) fala que lutar por educação do campo é lutar pelo tipo de campo que queremos, visando à superação da visão ruralista e latifundiária. Os movimentos sociais do campo possibilitam a união e organização do coletivo. Por compreender a dimensão da formação humana e o indivíduo em sua totalidade, é capaz de dialogar entre si e com os demais, o que leva os sujeitos do campo, a dar-se conta da sua situação de exclusão social e da necessidade do enfrentamento do latifúndio, este que é utilizado com uma ferramenta de dominação e agrupamento de riqueza.

Para Caldart (2010) os movimentos sociais do campo são formados por pessoas que estão reconstruindo as suas histórias e conquistando por meio da democracia os seus direitos. São formadores de opinião e buscam conscientizar a classe trabalhadora sobre a construção da identidade camponesa. Arroyo e Fernandes (1999) afirmam que o movimento social representa um novo pensar sobre os direitos do agricultor, lutando e realizando diversas ações, colocando-se em situação de risco, com objetivo de conquistar estes direitos.

Molina (2006) afirma que os movimentos sociais têm como objetivo a transformação do campo, colocando os interesses coletivos acima dos interesses individuais, respeitando as diferenças e a diversidade de ideias. Já Caldart (2003), ressalta que os movimentos sociais do campo valorizam a intelectualidade dos sujeitos do campo, bem como, os seus sonhos, seus sentimentos, sua capacidade de respeitar o outro e a sua liberdade.

A influência dos movimentos sociais, no modelo educacional que o campo aspira é profunda, uma vez que a educação representa para os movimentos sociais, a prática da liberdade que leva o agricultor familiar ao reconhecimento de sua identidade sociocultural.

Silva (2006) comenta que a educação enquanto prática social pode contribuir de forma direta e indireta, com a construção da história das pessoas. Neste sentido os movimentos sociais, apresentam uma dimensão educativa, pois, através de ações coletivas, definem os seus objetivos e sua identidade social.

O movimento social do campo, através de sua luta e da conscientização, traz à tona as mazelas existentes na zona rural, leva à sociedade a reflexão sobre o abandono e descaso social no campo, produz um angustiante e necessário desdobramento de problemas que precisam ser solucionados, a fim de garantir a permanência de modo digno do agricultor em seu local de origem.

Nesta perspectiva, Arroyo (2007) fala que os movimentos sociais do campo são responsáveis por nós colocar em um difícil e conflituoso diálogo, uma vez que transparecem os inúmeros sujeitos sociais, as suas histórias de vidas e o seu modo de pensar, criticando o modelo urbanista implantado nas escolas do campo, e propondo um novo modelo de ensino pautado em sua realidade.

Os movimentos fazem uma forte crítica à educação descontextualizada da realidade do agricultor familiar camponês. Para Ghedin (2012, pág. 196) os movimentos sociais têm uma importante função, pois “além da luta pelo acesso, ele vem sistematizando uma proposta educacional adequada aos anseios dos sujeitos da terra”.

A atuação dos Movimentos Sociais pode provocar extraordinárias mudanças na condução das políticas públicas, dependendo da sua interação com o Estado e com os demais grupos sociais. A educação do campo é um fruto das importantes pressões políticas, podendo-se afirmar que os movimentos sociais do campo contribuem na medida em que influenciam o modelo educacional brasileiro.

Refletindo sobre as ações dos movimentos sociais do campo na educação e analisando a pressão exercida por estes, sobre as políticas públicas, considero que o campo não deve ser visto pelas demais parcelas da sociedade brasileira como um espaço geográfico somente. No campo existe vida em constante movimentação, o campo é rico na sua cultura nos seus costumes, nos seus valores, representa a credence de um povo, e o sonho de muitos outros. Para Caldart (2009), o campo é um território e os trabalhadores que moram nele tem o direito de acessar a escola em sua localidade, sendo respeitados e não expulsos dela. A escola deve estar em todos os lugares, em todas as épocas e ser para todos os tipos de pessoas.

Caldart (2010) aborda a importância da educação do campo, enquanto um movimento real de combate ao atual modelo latifundiário, que deve expressar criticamente a sua visão sobre a educação, o campo e o país que queremos. Para Santos (2009), esta produção crítica está atrelada a construção de valores, tais como: a relação social, a realidade do campo e as suas práticas cotidianas. Os valores do MST, também fazem parte deste processo, assim, busca-se a ressignificação dos sujeitos do campo, enquanto seres humanos, a luta pela terra e a demarcação do território. Sobre a obra educativa do MST, Caldart (2010, p. 02) afirma:

A obra educativa do MST tem três dimensões principais: i) o resgate da dignidade a milhares de famílias que voltam a ter raiz e projeto. Os pobres de tudo aos poucos vão se tornando cidadãos: sujeitos de direitos, sujeitos que trabalham, estudam, produzem e participam de suas comunidades, afirmando em seus desafios cotidianos uma nova agenda de discussões para o país; ii) a construção de uma identidade coletiva, que vai além de cada pessoa, família, assentamento. A identidade de *Sem Terra*, assim com letras maiúsculas e sem hífen, como um nome próprio que identifica não mais sujeitos de uma condição de falta: não ter terra (sem-terra), mas sim sujeitos de uma escolha: a de lutar por mais justiça social e dignidade para todos, e que coloca cada Sem Terra, através de sua participação no MST, em um movimento bem maior do que ele; um movimento que tem a ver com o próprio reencontro da humanidade consigo mesma; iii) a construção de um projeto educativo das diferentes gerações da família Sem Terra que combina escolarização com preocupações mais amplas de formação humana e de capacitação de militantes.

Ribeiro (2010) comenta que o modelo de educação defendida pelo Movimento social do campo objetiva a superação da visão de educar para trabalhar; a quebra do currículo, conteúdo e metodologia voltados para a realidade urbana típico da escola rural; a valorização do campo, enquanto espaço político e de luta dos agricultores familiares pela sua permanência na terra e no trabalho; a inserção de um currículo que prioriza a realidade e o trabalho no campo, bem como, os saberes, conhecimento e cultura dos seus sujeitos.

A atuação dos movimentos sociais na conquista da educação do campo é imensuravelmente relevante. No entanto, é necessário que as políticas públicas para a educação do campo estejam em constante articulação, é necessário que as mesmas sejam efetuadas na prática, e garantem que as escolas do campo sobrevivam com dignidade e conteúdo voltado para a sua realidade priorizando o agricultor como o autor da sua história e o campo enquanto espaço social e político.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação exerce a função de formação de indivíduos, ela orienta o pensar e o agir, estabelece princípios e valores, sendo, portanto, uma ferramenta de opressão ou libertação, dependendo de quem exerce o seu poder. Para Borges (2012), sua função muitas vezes se assemelha a uma ferramenta de opressão, pelo fato de que atualmente a escola representa os anseios do modelo capitalista, sua metodologia é excludente, contemplando as necessidades de um grupo social em detrimento aos demais grupos.

Em consequência, Fernandes (2004) ressalta que a educação ofertada para o campo segue o modelo urbanista e que a questão geográfica é um regulador de qualidade da educação, uma vez que, o modelo de ensino implantado nas escolas do campo gera inúmeros problemas estruturais, como: falta de infraestrutura básica (escolas, estradas e transporte), qualificação docente, calendário escolar, currículo não condizente com a realidade do campo etc.

Pode se afirmar que a educação brasileira ao longo dos séculos foi pautada na realidade dos centros urbanos, em virtude de uma falsa “igualdade”. A uniformização do ensino em um país com dimensões geográficas e socioculturais tão grandes como Brasil é um terrível processo de exclusão social. A zona rural ficou, historicamente, abandonada pelas políticas públicas educacionais. Para Borges (2012, pág. 102):

As políticas públicas são formas de garantir alguma coisa para a população, pois a sociedade capitalista utiliza-se da educação como mecanismo social e político, ao seu favor, para permanecer no poder, tanto no aspecto econômico, como político.

Desta forma, as políticas públicas para a educação do campo, se constituem na atualidade em um importante instrumento de afirmação do tipo de educação que se deseja para os povos do campo. No Brasil, não se pode abordar as políticas públicas para a educação do campo, sem apontar a importância dos movimentos sociais na sua conquista, através do diálogo e da luta, o que produziu nas últimas duas décadas, profundos questionamentos a cerca do modelo educacional utilizado nas escolas rurais, propiciando o ambiente necessário para o surgimento da educação do campo.

Segundo Borges (2012, pág.101), além da pressão dos movimentos sociais, a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, foi fundamental para as conquistas alcançadas nas últimas décadas, isto porque, esta conferência realizada na Tailândia, em 1990 “definiu a Educação como uma necessidade básica de aprendizagem para o desenvolvimento humano”. Neste evento o Brasil foi destaque como um dos países que apresentava graves índices de analfabetismo na zona rural. Munarim (2011, p. 52), descreve que:

A primeira década do século 21 é intensa de fatos e acontecimentos concernentes à questão da Educação do Campo. Embora a militância efetiva de alguns movimentos e organizações sociais tenha se iniciado um pouco antes, na segunda metade da década anterior, é nesta que os sujeitos coletivos do campo definem um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro. As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira. Veremos que as disputas em torno desses diferentes projetos se revelam, principalmente, na dimensão da estrutura do Estado, no qual podemos, de um lado, sinalizar a forte presença, ainda como que por efeito do movimento inercial da perspectiva neoliberal que permeou as políticas de educação do período anterior; mas, de outro lado, contrariamente a

isso, podemos sinalizar também a influência, agora, dos acordos internacionais em torno da questão da educação como direito humano e em defesa da diversidade étnico-cultural que facilitam os argumentos dos protagonistas de um projeto inovador de educação rural, fazendo-se, assim, Educação do Campo.

A partir da forte pressão exercida pelos movimentos sociais e por alguns órgãos internacionais de defesa dos direitos humanos, foi elaborado o projeto de educação do campo com a afirmação de um modelo de educação próprio para os povos da zona rural. Digamos que esta foi uma das maiores conquistas, todavia, ainda é possível verificar a forte influência do modelo neoliberal, através do agronegócio, funcionando como um impeditivo à Educação do Campo. Desta forma, um dos maiores desafios da atualidade das políticas públicas para a Educação do Campo, é ser executada plenamente e cumprir com a sua função.

Para Wanderley (1997) *apud* Júnior e Mourão (2012, p. 171), as políticas públicas para educação do campo são poucas e desvinculadas da realidade rural. Esta constatação “pode ser comprovada, pela carência de bens e serviços”. Como consequência, a zona rural, continua a ser caracterizada como um local atrasado e distante das políticas econômicas e sociais.

As problemáticas que dificultam a execução das políticas públicas para educação do campo vão além das questões geográficas e econômicas, pois, há neste embate, uma briga política e ideológica. Isto porque, conforme Horta (1983) as políticas educacionais no Brasil, são pautadas em pensamentos liberais de uma falsa “igualdade”, baseada nos interesses do coletivo.

Molina (2015, p. 380), considera que a problemática das políticas públicas para o campo, está também relacionada à disputa agrária no Brasil. “Falar da educação do campo, necessariamente, significa falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças e consequências que estes modelos têm para o homem; para a natureza e para sociedade”.

Na visão sistêmica, a educação do campo fortalece a agricultura familiar camponesa, enfraquecendo o agronegócio, assim, não é interessante dentro do modelo capitalista, o investimento em políticas públicas para a mesma, logo, estas políticas educacionais não são pautadas nas características regionais ou mesmo nas diferenças sociais e culturais do território brasileiro. Torna-se, portanto, um artifício opressor e excludente.

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

A educação do campo é, portanto, uma ferramenta de luta pela terra e pela permanência do homem no campo. Molina e Freitas (2011), afirmam que a educação do campo está ligada a um padrão de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo e a formação intelectual do trabalhador, na construção de uma sociedade justa e igualitária, contrapondo-se ao modelo hegemônico e excludente, o qual está ligado aos interesses dos latifundiários. Assim a educação do campo reflete a luta do agricultor na afirmação da sua identidade, e busca a redução das disparidades e dificuldades do acesso à escola no meio rural.

Molina e Freitas (2011) citam como principais problemáticas da educação no meio rural: os altos índices de analfabetismo, as condições de infraestrutura precária de funcionamento das escolas do ensino fundamental, ausência de laboratórios, biblioteca,

internet e insuficiência da oferta educacional. Em consequência destes fatores, a taxa de analfabetismos que é muito alta.

Outra problemática, segundo as autoras, é a concepção de inferioridade, dada pelos gestores públicos para as escolas que estão na zona rural. Aquilo que não serve para ser usado nas escolas urbanas é reaproveitado para as escolas do campo e isto não se limita a questão mobiliária, mas trata-se também dos meios de transportes, geralmente, o ônibus escolar quando chega a uma escola rural é porque as suas condições estruturais não se enquadram aos padrões de qualidade ditos como “necessários para atender a escola urbana”.

Molina (2015) comenta que na atualidade pode se observar inúmeras ações voltadas para a afirmação da educação do campo como política pública, todavia, as Secretarias Municipais e Estaduais, buscam reduzir a Educação do Campo, a uma questão meramente escolar. Segundo a autora, a educação do campo é complexa, vai além da educação escolar, portanto, não se pode reduzi-la ao processo de ensino aprendizagem.

Apesar dos grandes avanços, nunca se fechou tantas escolas do campo, como nos últimos anos. Segundo Munarim (2011), os governantes municipais e estaduais, entendem que as escolas do campo custam caro para os cofres públicos e transportar os alunos para a cidade seria o ideal, uma vez que na mentalidade neoliberal prevalece à ideologia urbanocêntrica, logo, não se questiona sobre os profundos impactos sociais, que este procedimento causa aos povos do campo.

Estas ações são justificadas pelas condições precárias do ensino no campo. Segundo Eulalio (2014), os que defendem a nucleação escolar, alegam que os custos do transporte escolar são menores do que a manutenção das salas multisseriadas, e contratação de professores e serventes.

O autor comenta que as atividades da nucleação escolar são gerenciadas pelas Secretarias Municipais de Educação, havendo também a participação da comunidade escolar. A criação das escolas núcleos é defendida pelos poderes públicos, os quais alegam que este processo permite a equidade entre o ensino rural e urbano. Todavia, na prática, notam-se os grandes prejuízos causados à criança, que pode passar horas viajando, enquanto percorre a longa distância que separa a sua casa da escola, percurso feito quase sempre em estradas de chão, em um ônibus escolar, que não oferece as condições de comodidade e segurança necessária.

A pior problemática ocorre, quando escolas do campo são fechadas, e estas crianças são transferidas para a escola urbana, neste caso, além dos prejuízos comentados acima, o aluno é retirado do seu contexto cultural e inserido em outra realidade, contribuindo para o aumento da evasão escolar em virtude das longas distâncias e da precariedade do transporte.

Em 2014, foi sancionada a Lei Complementar Nº 12.960 regulamentando o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, afirmando que tais ações devem ser precedidas do parecer do órgão normativo do próprio sistema de ensino, considerando a justificativa apresentada pela Secretária Municipal de Educação – SEMED e a análise do diagnóstico do impacto da ação e da manifestação da comunidade.

Em 2016, a portaria de Nº 391, estabeleceu as orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Estes princípios na prática não funcionam, pois os governos municipais, geralmente, não realizam a análise concreta da viabilidade social do fechamento de uma escola no campo. Uma comunidade dificilmente concorda com ação de fechar a escola local, esta, na grande maioria dos casos, é o centro de socialização da comunidade, fechá-la pode acarretar inúmeros prejuízos não somente educacionais, mas também sociais e culturais para os povos do campo.

Embora a nucleação escolar, seja algo tão preocupante, Munarim (2011) afirma que importantes conquistas foram alcançadas na área da Educação do Campo. Estas conquistas

foram precedidas de fóruns, encontros e seminários, os quais contribuíram para a reflexão e discussão a cerca do tipo de educação atenderia as especificidades da zona rural.

Molina (2003) cita como os principais eventos que contribuíram para a consolidação da educação do campo: I Encontro Nacional da Educação na Reforma Agrária (1997), I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (1998) e a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004). Fernandes (2014) comenta que embora estes eventos não tenham sido únicos na constituição da Educação do Campo, foram fundamentais para a ocorrência de inúmeros outros, sendo que a partir de 2004, na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, as políticas públicas para a educação do campo foi o principal objeto de discussão o que possibilitou a partir deste ano, o surgimento de inúmeras ações criadas na busca pela sua afirmação.

Podemos citar, também, como um dos principais avanços e conquistas da educação do campo: a abertura das universidades públicas brasileiras para esta discussão e o aprofundamento e articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). (Molina e Freitas, 2011, p.21).

Segundo Lopes (2014), a instituição da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI foi também muito importante para as políticas públicas de Educação do Campo, isto porque, entre outras funções, a SECADI, passou a coordenar as ações voltadas para a educação no meio rural, no que se refere à alfabetização, educação do campo, educação em direitos humanos, educação ambiental, educação indígena, educação nas escolas multisseriadas e integração das políticas do Ensino Superior.

Para Munarim (2011, p.55) a criação da “Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo”, e a assinatura do Decreto 7.352 /2010, que aborda a política da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, podem ser citados como o primeiro conjunto de ações que se tornaram em um marco legal para a Educação do Campo.

Souza (2012) cita como principais avanços que contribuíram na formulação das políticas públicas, no período de 2002 a 2012:

- A II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, que ocorreu em 2004 e contribuiu para a ampliação das reflexões e diálogos a cerca da educação no campo, que até então estavam centrada na educação básica, enfatizando o ensino superior e a pós-graduação;
- A criação das Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, de 2002 e 2008, do Decreto nº 7.352/2010 e das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, estes que se constituíram em um importante marco das políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil. Pela primeira vez a legislação irá preocupar-se em apontar a identidade dos povos do campo e da escola do campo, tratará de questões importantes, como a acessibilidade, política da Educação do Campo e do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária – PRONERA;
- Interação entre governo, universidades e movimentos sociais, na elaboração e constituição de políticas públicas de acesso à educação pelos povos do campo, tais como PRONERA e Educação de Jovens e Adultos – EJA saberes da terra, o que possibilitou a inserção de jovens e adultos no processo estudantil;
- Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, em 2008, objetivando a formação de professores para lecionar nas escolas do campo;

Fortalecer a agricultura familiar camponesa a partir de uma educação focada nos seus anseios e necessidades é pauta de reflexão dentro das políticas públicas para a educação do campo. Possibilitar a ingresso do jovem camponês em uma escola, que ofereça a infraestrutura física, pedagógica e docente necessária para a sua formação são pontos primordiais que devem ser considerados. Buscando garantir o cumprimento destas afirmações acima, o governo federal a partir da sua interação com os movimentos sociais do campo e com vários grupos de pesquisas do Ensino Superior, elaborou no decorrer da última década uma série de leis e programas, as quais serão analisadas a seguir.

3.1 A Legislação e as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo

Não se pode abordar a legislação para a educação do campo, sem abordar a Constituição Federal- CF de 1988, que em seu artigo 208 afirma que: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.” A educação é tratada pela CF/1988 como um direito de todos. Desta forma, a partir da CF/1988, criaram-se no cenário político brasileiro as condições necessárias para a elaboração de uma série de Políticas Educacionais. Em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB foi promulgada através da Lei 9.394, possibilitando o reconhecimento da diversidade sociocultural e o direito a igualdade de acesso e permanência nas unidades de educação.

Em 2001, com a promulgação da Lei de nº 10,171/2001, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação – PNE. Esta política foi prejudicial, pois, embora, afirmava a importância da educação no campo, definia esta, como educação rural, fazendo alusão ao ensino urbano, como o modelo a ser seguido pelas demais esferas da educação. Nesta lei também é estabelecida a universalização do transporte escolar.

A universalização do transporte trouxe inúmeros prejuízos para as escolas do campo, tais como:

- Fechamento das escolas e transferências dos alunos para as escolas urbanas;
- O transporte escolar destinado para as escolas do campo, quase sempre são sucateados;
- As crianças e jovens do campo passaram a percorrer enormes distâncias em estradas não pavimentadas até o local da escola, causando cansaço físico e prejudicando o seu desenvolvimento escolar.

Ainda em 2002, foi sancionada pelo CNE, através da Resolução 01/2002 as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do campo, o que foi um marco por refletir as preocupações e anseios dos movimentos sociais. Entre os vários princípios estabelecidos pela Resolução, está a definição da identidade da escola do campo, a valorização da diversidade sócio-cultural, a formação diferenciada de professores, o respeito à especificidade da escola do campo, o apontamento da necessidade de se adequar os conteúdos pedagógicos a realidade local, a gestão democrática, a possibilidade de adequação do tempo pedagógico e o incentivo ao desenvolvimento sustentável.

Em 2006, foi aprovado o parecer CNE/CEB nº 01, incentivando a aplicação da pedagogia da alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA, neste documento a pedagogia da alternância é apresentado como o modelo de ensino que melhor se adequa a realidade dos alunos da escola do campo.

Em 2008, foi sancionada a Resolução CNE nº 2, estabelecendo as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Neste documento é enfatizada a obrigatoriedade do Estado em ofertar a Educação do Campo, sendo que a mesma deve ser ofertada nas esferas federais, estaduais e municipais. São apontadas como prioridade do Estado para a educação

do campo: A Educação de Jovens e Adultos – EJA, a acessibilidade nas escolas do campo, o financiamento da educação do campo, a oferta da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental nas comunidades rurais.

No entanto, o Parecer nº 01 assinala a nucleação das escolas, como alternativa, para atender as séries iniciais e como uma possibilidade para a segunda etapa do ensino fundamental, ensino médio e técnico, respeitando o interesse da Comunidade e a permanência do homem no campo.

Por fim, doze anos após a primeira mobilização, a favor da Educação do Campo foi consolidada enquanto política pública em 2010, através do decreto de nº 7352. Este Decreto dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e da Reforma Agrária – PRONERA. Em seu artigo 1º afirma 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.

Destaca como princípios da Educação do Campo:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Em seu artigo 6º é reafirmada a especificidade da educação do campo:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizada. (BRASIL, 2010)

O Decreto de nº 7352 enfatiza o respeito à especificidade do campo, a formulação de um projeto político pedagógico de acordo com a sua realidade, que seja justo e preocupa-se com o meio ambiente e com o mundo do trabalho, capaz de formar professores que atendem as especificidades das escolas do campo, promovendo a formulação de políticas públicas eficientes e adequadas que valorize a identidade da escola e promova a participação da comunidade e movimentos sociais no processo administrativo. Estas afirmações no âmbito da legislação revolucionaram as políticas públicas para educação do campo, por trazer em sua

essência a preocupações com questões primordiais para o êxito educacional da população rural brasileira.

Todavia, algumas questões ambíguas colocam em questionamento a sua capacidade de cumprir com as medidas propostas. Isto porque embora o PRONERA, seja uma política educacional, não está vinculado ao Ministério da Educação – MEC, mas ao Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA, como pode ser visto em seu artigo 11º:

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária -INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009. (BRASIL, 2010)

Acredito que este fator dificulta a sua execução e aplicabilidade, tornando quase impossível o cumprimento dos seus objetivos, mencionados no Artigo 12:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010)

Nota-se que o PRONERA está voltado para os assentados da Reforma Agrária. Fernandes e Molina (2004) comentam que a Educação do Campo contribui com a luta pela terra, pois carrega na sua essência a busca pela qualidade do ensino, o que possibilita a sua reconstrução, enquanto espaço de vida e a valorização dos seus sujeitos. Desta forma, a sua conquista foi um grande avanço para o agricultor familiar camponês.

Para Molina (2015. P.151), “com a assinatura do Decreto 7.352, de 2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, se impôs a exigência da elaboração de um Programa Nacional de Educação do Campo”.

3.2 Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura – PROCAMPO

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, foi instituído pelo Ministério da Educação – MEC, a partir da intervenção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Esta ação teve o apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e sua execução se deram por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Molina e Antunes – Rocha (2014) comenta que o Procampo, é uma política de formação de educadores do campo conquistada a partir da forte pressão exercida pelos movimentos sociais Campos. Esta solicitação ocorreu desde a primeira Conferência Por uma Educação do Campo, em 1998 e teve o seu ápice na II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizado em 2004, quando o tema do evento era justamente “Por um Sistema Público de Educação do Campo”.

Segundo Brito (2013) durante a II Conferência Nacional de Educação do Campo, foi criado um documento norteador para as suas ações. Em 03 de abril de 2008, ocorreu a abertura do primeiro edital de convocação das Instituições Públicas de Educação Superior – IES, para apresentarem projetos de cursos em Licenciatura em Educação do Campo, voltados para atender aos profissionais das escolas localizadas nas áreas rurais.

Conforme cita Brito (2013), em 2003, foi criado um grupo permanente de trabalho, instituído a partir da portaria nº 1.374, objetivando promover as ações do Ministério da

Educação no que se refere à educação do campo. Em 2006, foi implantado, por este mesmo grupo as primeiras articulações voltadas para a construção de um projeto de graduação em Licenciatura do Campo.

Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 18), afirmam que:

O Grupo de Trabalho buscou referências nos cursos desenvolvidos no âmbito do Pronera, para se consolidar uma política de formação que realmente tivesse elementos em sua matriz formativa, capazes de incorporar nos processos de formação docente as especificidades da vida no campo.

Brito (2013, p.86), comenta que foi implantado inicialmente um projeto piloto em “*quatro universidades*: Universidade Federal de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Minas Gerais (UFMG)”. O projeto de criação pedagógico do curso envolveu além das universidades, os movimentos sociais, o que contribuiu para que a sua discussão ocorresse nas federações nacionais, e tornou-se possível um projeto pedagógico baseado no modelo de alternância. Segundo a autora, o desafio da criação e implantação do Procampo estendeu por três anos, sendo ofertada pela primeira vez em 2011, alcançando um público inicial de 2.200 pessoas.

Molina e Antunes – Rocha (2014) comenta que foram lançados em 2008 e 2009, vários editais de ampla concorrência para que as instituições interessadas pudessem apresentar proposta para a oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Neste processo foram selecionadas 32 universidades, as quais passaram a oferta o curso, em caráter temporário.

Em 2010 com a assinatura do Decreto nº 7352/2010, foi instituída a Política Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, objetivando, concretizar, entre outros, o que estava previsto na política do Procampo. Em 2012 foi criado um novo grupo de trabalho, desta vez com a presença limitada dos movimentos sociais e a forte influência do agronegócio, trazendo para o contexto da educação do campo, a percepção de desenvolvimento profissional do padrão hegemônico e da agricultura familiar. Apesar destas particularidades, o Pronacampo foi uma importante conquista, conforme veremos no tópico 2.3.

Foi estabelecido pelo Pronacampo como meta a formação de 45 mil educadores do campo, sendo: 15 mil em 2012, 15 mil em 2013 e 15 mil em 2014. Em 2012, foi lançado pelo MEC, um novo edital de convocação das universidades. Desta vez, conforme cita Molina e Antunes – Rocha (2014), transformando os cursos de Licenciatura em Educação do Campo em permanentes. Neste edital foram selecionadas 42 instituições de ensino superior.

Em 2014, foi instituído pela SECADI, um novo grupo de trabalho, desta vez, com maior participação dos movimentos sociais e a representação de várias Secretarias do MEC e da CAPES, este grupo de trabalho teve por finalidade acompanhar a implantação das Licenciaturas em Educação do Campo no âmbito do Procampo.

O Procampo é uma política educacional, instituída pelo governo federal de formação de educadores do campo. Para Barbosa, Mota e Santos (2015, p.2):

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) tem por finalidade diminuir a quantidade enorme de professores que atuam nas escolas do campo sem a formação mínima exigida, no ensino fundamental e médio.

Para Brito (2013, p.88) o Procampo, foi um projeto voltado para o desenvolvimento do campo brasileiro, possibilitando as condições necessárias para a melhoria da agricultura, o que requer como um dos elementos fundamentais para o seu êxito, a admissão do “trabalho

como princípio educativo, e da inter e transdisciplinaridade, como alternativas para a educação do campo”. A autora, afirma que a missão do PROCAMPO foi de “apoiar projetos de cursos de licenciatura, voltadas para a educação do campo e que integrem ensino, pesquisa e extensão,” voltados para a promoção e reconhecimento da educação do Campo e o “estudo dos temas relevantes” referentes às suas populações.

Desta forma, a Licenciatura em Educação do Campo pensa na formação do professor em diversas áreas de conhecimento e não de forma isolada, o que não ocorre nas outras licenciaturas, esta visão, tem por objetivo atender as especificações estabelecidas para a Educação do Campo no Brasil, visando superar as problemáticas existentes no contexto educacional do campo.

Sobre a metodologia do Procampo, esta é diferenciada respeitando as particularidades da área rural. Conforme aponta Barbosa, Mota e Santos (2015), o curso de Licenciatura em Educação do Campo, trabalha com a pedagogia da alternância, assim, a formação do educador, ocorre em diversos espaços, sendo dividido em Tempo Escola – TE, este que ocorre na instituição ofertante do curso, e Tempo Comunidade – TC, este ocorre nas comunidades de moradia dos alunos e geralmente recebe a orientação dos movimentos sociais e das universidades responsáveis pelo curso.

No estado do Pará a formação docente para a educação do Campo ainda é um desafio. Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/PA (2009), apenas 10% dos professores que atuam no ensino básico, possuem a formação necessária. Desta forma, compreende-se que o curso de Licenciatura em Educação do Campo, ainda é um desafio, é necessário que as suas concepções metodológicas se materializem, possibilitando, conforme afirma Costa (2016), a formação de um educador mais crítico e cômico de suas obrigações e direito, possibilitando o alcance de escolas abertas à conversa e ao debate, que contribua para a melhoria e desenvolvimento educacional dos indivíduos do campo.

3.3 Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO

O PRONACAMPO foi instituído em 20 de março de 2012. Participaram da sua construção o Ministério da Educação, a SECADI, o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, a Federação dos Trabalhadores Familiares – FETRAF, Rede de Educação do Semiárido brasileiro – RESAB, Universidade de Brasília – UNB e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Contribuíram ainda nas discussões de criação do Programa: O Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC, os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS, a Secretária Nacional da Juventude – CNJ, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e o Ministério do Desenvolvimento Social – MDS.

Sua criação foi à resposta à solicitação histórica de diversos movimentos sociais do campo, sua estruturação ocorreu a partir do Decreto 7.352/2010, sendo os seus objetivos, conforme Documento Orientador (2013, p.4):

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Para Kuhn (2015), a filosofia do Pronacampo baseia-se na concepção de que todos os grupos sociais têm direito a um modelo de educação que atenda às suas particularidades, assim, enquanto o Pronera é exclusivo para os assentados da reforma agrária, o Pronacampo, está voltado para todos os grupos sociais que residem e fazem do campo um lugar para se viver, construindo as suas histórias e expandindo o seu modo de vida ao longo dos anos.

O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA (2014) deixa claro que esta reivindicação é antiga, pois dados do II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PBRA), elaborado em 2003, apresenta como uma das preocupações a construção de uma política educacional voltada para os povos do Campo. A Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, desde os seus primórdios, em 1998, já enfatizava a necessidade de um programa educacional que atendesse às particularidades dos diversos grupos sociais presentes no Campo.

Em 2013, a partir da portaria de Nº 86/2013, houve uma definição do que seriam os povos do Campo. Neste documento, os povos do campo, são definidos como: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e todos os demais, cuja sua existência e reprodução de vida se baseiam a partir do trabalho na zona rural.

Para Kuhn (2015), esta definição foi importante, uma vez que permitiu que outros grupos sociais, além dos assentados da reforma agrária, pudessem ser atendidos por um programa de educação do campo. Infelizmente este atendimento não tem sido exitoso na prática. Conforme comenta a autora, o Pronacampo, ao fazer referencia ao Campo em seu objetivo geral, limita-se a parte física, aonde o campo aparece como um local, sem territorialidade.

Continuando em seu discurso, Kuhn (2015), fala que nos princípios da Educação do Campo, não há menção do respeito à diversidade, as particularidades da identidade de cada grupo social, do controle da qualidade da educação, não aborda questões importantes, como a luta pela terra e os moldes que levaram ao nascimento da Educação do Campo, enquanto uma crítica ao modelo de educação rural.

Sobre as ações do Pronacampo, conforme cita o Documento Orientador (2013), é constituído de quatro eixos, sendo:

- Gestão e Práticas Pedagógicas;
- Formação Inicial e Continuada de Professores;
- Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;
- Infraestrutura Física e Tecnológica.

(DOCUMENTO ORIENTADOR PRONACAMPO, 2013, p.4)

Segundo Kuhn (2015), levando em consideração a estrutura do Pronacampo, estes eixos são a união de outros programas voltados para a Educação do Campo, os quais já existiam anteriormente dentro das ações do MEC, em virtude deste aspecto é possível definir o Pronacampo, como vários programas dentro de um só. Para a autora o Pronacampo traz em sua construção duas evidencias: a existência de uma grande demanda para a Educação do Campo e a disputa pelo poder dentro do campo, considerando as suas inúmeras filosofias. Segue abaixo a relação destes programas:

Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo: Integra as ações do Eixo Gestão e Práticas Pedagógicas, tem por objetivo, produzir e distribuir livros didáticos específicos para professores e alunos da educação do campo, contemplando as especificidades das comunidades rurais, conforme a localidade em que estão inseridos. Este programa é disponibilizado para todas as escolas do campo.

Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE Temático: Visa atender as escolas públicas, com a disseminação de obras literárias que abordam temas como: diversidade, inclusão e cidadania, promovendo a valorização de todos os grupos sociais. Com relação a Educação do Campo, as obras literárias disponíveis afirmam a importância socioeconômica e cultural do campo, sua diversidade e história, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável.

Mais Educação Campo: Objetiva contribuir com a estruturação pedagógica da escola do campo, com a disponibilização de recursos para a ampliação da jornada escolar e inserção de atividades extracurriculares.

Escola da Terra: Tem por objetivo promover a formação de professores que atuam em escolas multisseriadas, visando o fortalecimento da escola, enquanto espaço social e cultural, promovendo a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos alunos.

Formação Inicial de Professores: Pertencente ao segundo eixo, que trata da formação de professores, este programa, visa promover o acesso aos cursos de licenciatura pelos professores do ensino fundamental e médio das escolas do campo. Temos como principais ações do governo:

- Curso de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO: sua proposta pedagógica tem como base a realidade dos povos do campo, funciona em regime de alternância, sendo ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;

- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/CAPES, funciona na modalidade a distância, através da Plataforma Paulo Freire e tem por objetivo promover a formação de professores da educação básica.

Formação Continuada de Professores: Voltado para a formação de professores, gestores e coordenadores que atendem nas escolas do campo, através de cursos de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo.

Educação de Jovens e Adultos – EJA Saberes da Terra: Buscando promover o desenvolvimento sustentável do Campo, o programa integra as ações do 3º eixo do PRONACAMPO, e tem por objetivo, ofertar o Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos que não tiveram acesso a escola em tempo oportuno.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC Campo: Trata-se de uma proposta de formação inicial e continuada de jovens e adultos, a partir de cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, levando em consideração os arranjos produtivos de cada região.

Estrutura da Escola: Tem por objetivo, promover a disponibilização de recursos públicos, para melhoria da infraestrutura das escolas do campo.

Inclusão Digital: Visa a inclusão digital, a partir da disponibilização de computadores e conteúdos de internet para as escolas do campo.

Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo: Objetiva destinar recursos financeiros de custeio e capital para as escolas do campo, que tenham alunos matriculados no ensino fundamental, visando melhorar as condições de infraestrutura física, necessárias para o bom andamento das atividades educativas e pedagógicas.

PDDE Água e Esgoto Sanitário - Programa Dinheiro Direto na Escola: Esta ação visa promover as condições necessárias para o abastecimento com água potável e o esgotamento sanitário, nas escolas do campo.

Luz para Todos na Escola: Tem como objetivo garantir o fornecimento de energia para as escolas do campo, a partir do Programa Luz para todos.

Transporte Escolar: Os alunos da escola do campo, geralmente moram longe, o que dificulta o seu acesso à unidade de ensino. Buscando minimizar esta problemática, o programa Transporte Escolar, objetiva garantir transporte escolar no campo e para o campo, até os finais do Ensino Fundamental, respeitando as particularidades de cada região e comunidade.

Questiona-se, até que ponto as ações previstas pelo PRONACAMPO estão sendo cumpridas? Se formos analisar a realidade de muitas escolas é possível diagnosticar que embora a proposta deste programa seja a resposta mais concreta para os anseios dos movimentos sociais do campo, não é eficaz, não alcança todas as escolas do campo, não garante a universalização e o respeito à diversidade, não promove os meios necessários para o acesso e permanência do aluno na escola.

Ainda há muito que melhorar construir e aplicar dentro das políticas públicas para a Educação do Campo, esta é uma longa caminhada, apenas demos os primeiros passos, a estrada oferece muitos desafios, porém está repleta de perspectivas.

Dentre os maiores desafios destaco a forte influência e pressão exercida pelo agronegócio, sobre os aspectos metodológicos do Pronacampo.

Para Kuhn (2015, p.196):

O Pronacampo é uma das políticas que está sendo apropriada pelos grupos hegemônicos que atuam no Estado (...), para garantir as bases de expansão capitalista no campo brasileiro, visando integrar os grupos sociais do campo ao capitalismo agrário.

Fernandes (2013) salienta que é necessário pensar na agricultura familiar, enquanto um trabalho autônomo e não como emprego, logo, importa que o Pronacampo, faça esta análise e diferencie o que é Educação do Campo, para as comunidades camponesas e para o agronegócio. Sabemos que estas duas correntes filosóficas, andam em sentido opostos, pois, enquanto o agronegócio preocupa-se em retirar o homem do campo, o campesinato fortalece os grupos sociais do campo, tornando este em um território independente.

Pode-se observar que a Educação do Campo não é interessante para o agronegócio, o que o leva seus líderes políticos a tentar influenciar as ações do Pronacampo.

Segundo Caldart (2010), o campo para o capitalismo é lugar de negócio, assim, necessita de escola, mas não do campo, esta escola deve estar focada na formação de mão de obra para o agronegócio. Desta forma, o Pronacampo, enquanto política de formação tem sido alvo de ataques destes grupos, os quais disputam com os movimentos sociais o poder no Campo.

Kuhn (2015) afirma que as políticas de educação do campo, estão vinculadas a luta dos movimentos sociais, uma vez que estes perdem o seu poder de atuação ou participação dentro das políticas públicas. A efetivação destas políticas tende a retroceder a inserção de concepções contrárias podendo limitar ou distorcer o poder de atuação de um programa.

3.4 Políticas Públicas para Educação do Campo no Estado do Pará: Sistema Modular de Ensino – SOME

Um das principais políticas educacionais do Estado do Pará para os agricultores familiares, quilombolas, indígenas e ribeirinhos, o Sistema Modular de Ensino – SOME, atende a inúmeras escolas, localizadas na zona rural, cujo acesso dos alunos à cidade é difícil em virtude da longa distância. Oferta o Ensino médio em sistema modular e em virtude das suas particularidades no que se refere à formação discente, expandiu-se por todo o Estado, tornando-se atualmente uma das principais políticas públicas de Educação do Campo no Pará.

Segundo Oliveira (2010), O Sistema Modular de Ensino – SOME, originou-se no ano de 1980, quando o governo, objetivando atender aos alunos da zona rural, os quais eram impedidos de estudar em decorrência da longa distância entre a sua comunidade e a escola mais próxima, regulamentou a criação do Programa a partir da resolução 161 de 03 de novembro de 1982 expedido pelo Conselho Estadual de Educação – CEE.

Até então as escolas rurais do Estado ofertavam somente o Ensino Fundamental, sendo que os alunos que desejassem cursar o Ensino Básico, deveriam deslocar-se para cidade, para poder estudar. Conseqüentemente, o índice de jovens na zona rural que abandonava os estudos após concluir o Ensino Fundamental era grande. Tal situação contribuiu para a expansão e fortalecimento do SOME.

Oliveira (2010) comenta que o SOME expandiu-se pelos municípios do Estado do Pará, tornando-se a principal política de educação do campo. Dados do Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental Do Pará – IDESP (2013) demonstram que o SOME está presente em 98 dos 144 municípios que integram o Estado do Pará, funcionando em 444 unidades escolares.

Apesar da sua importância para educação paraense, à regulamentação do SOME ocorreu 33 anos após a sua criação, através da sanção da Lei Estadual nº 7.806 no ano de 2014, que dispõe sobre a sua regulamentação como Política Pública Educacional do Estado e estabelece normas gerais para a sua adequação, estrutura e funcionamento. Este fato foi de grande importância, haja vista que, o SOME era conduzido por instrumentos normativos frágeis.

A conquista da regulamentação do SOME só foi possível, conforme cita Brelaz (2016), graças a pressão exercida sobre os governos pelo Movimento dos Servidores do Some e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará – SINTEPP. Esta conquista significou um grande avanço para a Educação Pública no Estado Pará.

Conforme definido no Art.2º da Lei 7.806/2014:

Art. 2º O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.

O ensino modular está voltado para o atendimento das comunidades que se encontram distantes dos centros urbanos e que, portanto, não têm acesso ao ensino médio regular. Apresenta como um ponto positivo, a permanência do aluno no seu local de origem, minimizando os possíveis impactos sociais em decorrência da saída do jovem do campo para a cidade ou a sua desistência escolar.

Desta forma o governo estadual elencou os seguintes princípios para a escolha dos municípios e localidades em que deverá ser implantado o Ensino Modular:

Art. 5º O Ensino Modular deverá ser implantado nos municípios quando:

I - não existir escola pública estadual que ofereça os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio;

II - existir escola pública municipal de ensino fundamental com espaço físico disponível e capacidade de expansão;

III - existir comprovada demanda nas localidades do município, quando não existir escolas estaduais, para criação de turmas com, no máximo, quarenta alunos;

IV - houver comprovada necessidade e solicitação da comunidade a ser beneficiada, que será analisada pela URE e convalidada pela Coordenação Estadual do SOME.

§ 1º A implantação de turma do ensino modular dependerá da análise da Coordenação Estadual do SOME, independente de número mínimo de alunos.

§ 2º A diagnose favorável para implantação do SOME em novas localidades deve envolver as seguintes condições: demanda, condições de permanência do professor, condições para desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, e transporte de qualidade para os alunos. (PARÁ, Lei 7.806,2014).

A lei 7.806/2014 prevê a isonomia de direitos, ou seja, reconhece os povos do campo, em sua diversidade e afirma que os mesmos têm o direito a um ensino, público, gratuito e de

qualidade, possibilitando que o mesmo desenvolva os seus estudos, sem sair da sua comunidade.

Considerando a diversidade sociocultural existente no campo, é necessário que este programa, respeite estas particularidades, assim, o SOME apresenta como um dos seus maiores desafios, atender as comunidades rurais, respeitando o seu modo de vida, valorizando a sua identidade e possibilitando o desenvolvimento discente dentro da sua localidade de origem.

Conforme o Art. 6º da Lei 7.806/2014, a carga horária anual mínima do SOME será de 800 (oitocentas) horas, os quais deverão ser distribuídos em pelo menos duzentos dias letivo. O primeiro ano letivo será composto por quatro módulos, os quais deverão ter o seu conteúdo programático e aplicação de no mínimo duas avaliações por disciplinas, desenvolvidos em cinquenta dias letivos cada.

Os módulos do SOME devem ser desenvolvidos em consonância com as orientações e diretrizes curriculares vigentes no Estado do Pará e no Brasil, buscando atender as regiões do Estado, aonde em virtude das longas distâncias e dificuldades de acesso torna-se impossível à oferta do ensino regular.

Objetiva-se através da oferta do SOME nas comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos e de agricultores familiares.

- I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;
- II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;
- III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;
- IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;
- V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;
- VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado. (LEI 7.806, 2014).

No § II do Art. 4º é mencionado como um dos objetivos reconhecer as diversidades territoriais e valorizar a identidade dos povos, no entanto, pode ser verificada a ausência de uma metodologia ou mesmo material didático voltado para Campo. Em suma, quase sempre o SOME apresenta como única vantagem, o fato do aluno não ter que deslocar para a cidade para estudar, pois, a metodologia, o calendário escolar e o material didático baseiam-se na realidade urbana, associada a este fato, verifica-se ainda, a falta de capacitação docente para atuar no Programa.

Oliveira (2014), afirma que o SOME, apresenta em sua execução sérios problemas: a sua metodologia não reconhece a diversidade territorial e as particularidades socioculturais das comunidades do campo, ribeirinho, quilombolas e indígenas, suas atividades didáticos pedagógicas baseiam-se na realidade urbana, logo, não apresenta a qualidade requerida e não é socialmente justo.

Não existe um Projeto Político Pedagógico definindo as ações do Programa. Logo, o próprio SOME não tem uma identidade e embora o ensino seja ofertado às Escolas do Campo, não há nenhum vínculo com , pois, o programa é Estadual e as Escolas do Campo geralmente são municipais, assim, as mesmas funcionam como anexo de uma Escola Estadual situada na cidade e cujo currículo é urbanocentrista.

Além destes fatores, até mesmo por falta, de profissionais capacitados no campo, os professores que atuam no SOME são geralmente oriundos da cidade, muitos vão a escola ministram a sua aula e voltam para a cidade, sem refletirem sobre as peculiaridades dos seus alunos, enquanto moradores do campo. Não existe na Lei Estadual de criação do SOME nenhum tipo de obrigatoriedade da capacitação dos professores contratados, haja vista que, estes são profissionais com uma formação pedagógica urbana, que irão lecionar para alunos do Campo.

Percebe-se ainda, que o único instrumento norteador do SOME é a sua Lei de criação, ou seja, a Lei 7.806/2014, uma vez que o mesmo não dispõe de nenhum outro instrumento orientador, o que inviabiliza a sua plenitude. Existem muitas lacunas a ser preenchidas até mesmo para que o SOME tenha uma identidade. Afinal, esta é uma política pública para a Educação do Campo ou para a Educação Rural?

Ao analisar superficialmente a Lei 7.806/2014 percebe-se que a mesma se autodenomina como Educação do Campo. Ao aprofundarmos na leitura deste documento e sabendo que não existe outro documento orientador, nota-se que o objetivo principal do SOME é permitir a inserção do Ensino Médio em localidades distantes dos centros urbanos e que apresente um público alvo significativo.

Na Lei 7.806/2014, é mencionada a importância de se respeitar as particularidades sociais e culturais do seu público alvo, no entanto, não há nenhuma especificação sobre a metodologia de ensino, currículo, calendário escolar, livro didático, capacitação dos profissionais envolvidos etc., ou seja, o Programa não se preocupa com questões fundamentais para que haja o fortalecimento do modo de vida dos seus usuários.

Uma vez que a única meta que o Programa cumpre é a permanência do jovem em sua comunidade, enquanto, estuda, considera-se que o SOME é um programa do governo estadual do Pará, que oferta a educação rural nas comunidades distantes dos centros urbanos. Logo, o programa está camuflado como Educação do Campo, mas em suma não se trata deste modelo pedagógico sonhado, elaborado e aprovado mediante a pressão dos movimentos sociais.

Todavia, não se pode negar que o SOME foi um grande avanço, pois permite que o jovem camponês permaneça em sua localidade, enquanto estuda no ensino médio. Sabe-se que existem inúmeras problemáticas dentro das políticas públicas para a Educação do Campo, a sua implementação é um desafio para a sociedade atual, os movimentos sociais possuem um papel fundamental neste contexto, por representar a voz do oprimido e excluído.

3.5 A Situação Atual das Políticas Públicas para Educação do Campo

Atualmente o cenário é de muitas incertezas no que se refere ao futuro da Educação do Campo, segundo dados retirados do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (2012), com o avanço do capitalismo e a expansão do Agronegócio, ocorreu a minimização do processo de Reforma Agrária no Brasil. O governo tem incentivado esta política de desenvolvimento, com o discurso de que o agronegócio é o melhor caminho para a ampliação do Campo e a sua inserção na sociedade moderna.

Segundo Eulálio (2014, p. 47):

O agronegócio, modelo agrícola hegemônico hoje no Brasil, tem provocado grande artificialização dos ecossistemas, ruptura no equilíbrio ecológico e contribuído efetivamente para a exportação por empresas multinacionais. Com isso, por serem gerenciadas por empresas, há indícios que as relações sociais se configuram como forma de exploração e alienação dos trabalhadores rurais, que passam a ser vistos como operário de uma indústria e não como agricultores.

A partir da expansão do agronegócio, a influência dos latifundiários alcançou à educação. O que se vê é um processo de retorno ao antigo modelo da educação rural. Diante de tudo isso, nota-se ainda o enfraquecimento dos movimentos sociais do campo, através da perseguição continua exercido pelos meios de comunicação e pelos poderes executivos, legislativo e judiciário, na tentativa de desqualificar e criminalizar a atuação dos movimentos perante a sociedade.

Estes fatores unificados à forma como as políticas educacionais têm sido conduzidas no campo, favorecem o aparecimento de vários problemas sociais relacionados à população campestre tais como: currículo desvinculado da sua realidade; calendário escolar não condizente com necessidade de férias do discente, o que pode levar à desistência por ter que ajudar a família no período da safra; nucleação das escolas, levando o discente a percorrer em muitos casos, longas distâncias para poder estudar, contribuindo para o seu desgaste físico e emocional; perda da sua identidade sócio cultural e abandono do Campo.

Conforme citado no FONEC (2012), o que se percebe no momento é a tentativa de impedir o funcionamento das políticas públicas construídas pelos movimentos sociais a favor da Educação do Campo e o avanço da educação corporativa patrocinada por empresas multinacionais cujo único objetivo a hegemonia do agronegócio.

Outra problemática atual é o fechamento das escolas em áreas rurais. Este movimento tem sido acirrado nos últimos anos, em virtude da política capitalista, o qual, conforme, citado por Torres (2014), têm como um dos seus fundamentos o Estado mínimo, implicando na redução de verbas destinadas para os direitos sociais, impactando as políticas educacionais, uma vez que a educação, não pode ser vista como uma prerrogativa importante dentro de uma filosofia que valoriza a força do trabalho e não o humano.

Em 2016, a partir da portaria de nº 391, emitida em 10 de maio de 2016, foi oficializado os instrumentos de fechamento das escolas do Campo, indígenas e quilombolas, o qual afirma que o fechamento das escolas deverá ser precedido do seguinte diagnóstico de impacto:

O diagnóstico de impacto da ação considerará, no mínimo, os seguintes aspectos:

I - o estudo de alocação e realocação dos estudantes matriculados na unidade escolar por etapas, modalidades e faixa etária, demonstrando a capacidade de infraestrutura e recursos humanos e pedagógicos específicos para o pleno atendimento ao direito à educação do campo, indígena e quilombola, garantidos na Constituição e na legislação infraconstitucional;

II - o processo de aprendizagem e o impacto pedagógico, a partir do reconhecimento e valorização da identidade cultural e territorial das populações do campo, indígenas e quilombolas;

III - o percurso educativo do estudante quanto ao rendimento, à aprendizagem e à continuidade do processo educativo;

IV - a função social da unidade escolar e seus aspectos multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a cultura, vivenciados pelos grupos sociais no território em que estão inseridos; e

V - o estudo da distância a ser percorrida pelos alunos, considerando o tempo de duração do deslocamento, condições de acesso e meio de transporte. (PORTARIA Nº 391, 2016)

Embora este documento determina a realização de uma análise prévia sobre a situação física e pedagógica das escolas a serem fechadas e a avaliação da importância social das mesmas para a sua comunidade, na prática, nos últimos anos, o que percebe é o fechamento desmedido de muitas escolas, onde não é considerada na maioria dos casos, a fala dos pais ou responsáveis dos discentes.

Com a nucleação os discentes das escolas fechadas são encaminhados para a escola mais próxima à qual pode estar localizada a longas distâncias da sua residência, ocasionando o desgaste físico e psicológico para o discente.

No que se refere às principais conquistas para a Educação do campo, o FONEC (2012) faz uma análise esperançosa a cerca do futuro da educação. A insustentabilidade social, ambiental e humana do agronegócio associada à crise econômica do sistema capitalista, pode levar a sociedade a repensar sobre o sistema de produção, definindo a agricultura familiar e camponesa, como a melhor alternativa de produção, em virtude da sua sustentabilidade. Neste aspecto, a educação do campo, poderá ganhar força e galgar espaços ainda maiores dentro das políticas públicas educacionais.

Eulálio (2014, p.46) fala que:

As principais conquistas da educação do campo nos últimos dez anos requerem menção de cinco frentes: espaços públicos de luta e divulgação das experiências da educação do campo; inserção na agenda política e normativa; realização de programas governamentais; produção acadêmico-científica de natureza coletiva e embates judiciais.

Pode-se afirmar que no ano de 1990 iniciou um movimento em prol da Educação do Campo, este movimento atingiu seu ápice entre 2000 e 2010. Neste período, conforme citado por Eulálio (2014) houve cinco frentes de atuação que foram fundamentais para o alcance das principais conquistas da Educação do Campo.

Com o avanço das discussões em espaços públicos através de conferências, seminários, fóruns, encontro de pesquisas e encontros de educação, houve um intenso diálogo construtivista em torno das políticas educacionais para o Campo, possibilitando a sua inserção na agenda política e normativa. Esta inserção, por conseguinte, contribuiu para a construção de inúmeros arranjos governamentais a partir da parceria feita entre universidades e movimentos sociais, possibilitando a produção acadêmica intensificada e a luta judicial conflitante com o alcance dos direitos sociais para os povos do campo.

Muitos são os desafios da Educação do campo na atualidade. Molina (2015) cita como principais desafios: a luta pelo não retrocesso nas políticas públicas, a luta contra a nucleação das escolas no campo e a luta contra a inserção dos diversos programas do agronegócio nas escolas no campo. A autora comenta que a interação da visão do agronegócio com a educação do campo tem contribuído para o despertar de uma falsa visão de prosperidade econômica e social produzida.

Diante deste quadro, defendo o investimento em educação campo para os povos do campo. A escola do campo, não é formada somente por uma construção de alvenaria, carteiras, mesa e diversos outros materiais estruturais e de ensino. Uma escola do campo é formada principalmente por pessoas. As pessoas é o diferencial da educação, elas formam sujeitos, constroem concepções e quando unidas podem ser um importante instrumento da luta social.

4 O CURRÍCULO DA ESCOLA DO CAMPO

O currículo é um dos principais desafios da Educação do Campo, uma vez que deve considerar não somente o contexto pedagógico, mas, social e cultural, voltando-se para a formação intelectual dos sujeitos e provendo os meios para que estes possam se desenvolver e contribuir para a organização social da sua comunidade. Uma das maiores problemáticas da Educação no Campo é a desvinculação do currículo, o qual geralmente não considera a realidade dos seus sujeitos.

De acordo com Vendramini (2000) a escola do campo sempre apresentou um currículo impróprio para a sua realidade, os professores por outro lado, são na sua grande maioria oriundos da cidade, não detém conhecimento sobre a luta agrária e características socioculturais dos agricultores familiares camponeses, em sua formação pedagógica não foram preparadas para lecionar nas escolas do campo.

Nota-se que na grande maioria das escolas, o currículo escolar é indiferente à sua realidade e embora, alguns professores sintam-se incomodados com a desvinculação, não conseguem promover mudanças significativas e desanimam diante da burocracia e falta de conhecimento.

Outra problemática da atualidade é a inferiorização da educação no campo em relação à educação urbana. Historicamente o ensino urbano foi considerado superior ao ensino rural, isto gerou uma série de mazelas na educação as quais perduram até hoje.

Arroyo (2007) afirma que a visão da superioridade do urbano, contribui para interiorização do campo, logo, as políticas públicas ficam comprometidas. As escolas do Campo passam a receber profissionais, cuja formação e vivência não contemplam a sua realidade. Isto associado ao currículo desvinculado e ausência de livros didáticos específicos transforma-se em uma problemática educacional que pode ocasionar sequelas trágicas para o campo.

A história relata que em nome da igualdade o currículo educacional no Brasil esqueceu a diversidade. De acordo com Arroyo (2007), na formação de educadores, não se levou em consideração a diversificação, mas, a unidade: um único sistema e um único currículo, executado por políticas públicas formadas por uma visão limitada, pois a mesma nega a diversidade social e cultural brasileira. Neste processo, em que o se prioriza um grupo de pessoas esquecendo-se dos demais, os esquecidos são os mais prejudicados.

No Brasil ser esquecido pelas políticas educacionais pode significar que você é negro, indígena, um trabalhador pobre ou um agricultor familiar camponês, esta realidade é má e excludente.

Nascimento (2006) comenta que a exclusão e a desigualdade social sempre estiveram presentes na história do Brasil. Entre os inúmeros grupos sociais excluídos, o camponês também se destaca, sendo considerado atrasado e antiquado, fazendo oposição ao modelo neoliberal.

No entanto, há alguns avanços nas políticas e diretrizes curriculares, no reconhecimento da diversidade, possibilitada pela luta dos movimentos sociais na busca pelo prestígio de suas culturas e identidade, todavia, esta não é uma tarefa fácil, uma vez que o Brasil é marcado por uma profunda exclusão social, aonde as diferenças são negadas, o que torna a desigualdade um fator visível. Desta forma a luta pela inclusão da diversidade, mistura-se a luta contra a desigualdade social. (ARROYO, 2015; GOMES, 2007).

Com relação ao avanço nas políticas educacionais para o currículo da escola no campo, Arroyo (2015, p.56), cita que:

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 sugere que sejam reconhecidas as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro... a ser incluídas no ensino da História do Brasil, assim como as contribuições dos diversos grupos étnicos na formação da sociedade brasileira... Essa concepção e estrutura de currículo avançam no reconhecimento das diferenças, porém as reinterpreta como contribuições. Mas quem define o que contesta ou contribui na compreensão do núcleo comum e especificamente ao enriquecimento da história social, política, cultural de formação brasileira? Esse reduzir o reconhecimento das diferenças às contribuições termina ignorando e ocultando a produção histórica dos diferentes como desiguais, sua histórica segregação como trabalhadores, como classe, raça, etnia, camponeses. Ignora a destruição de suas culturas, saberes, identidades. Sobretudo, esse reconhecimento dos diferentes nos documentos, políticas e diretrizes. O que termina ocultando e descaracterizando os processos de afirmação política, econômica, social, de afirmação dos diferentes em lutas tão radicais por terra, território, trabalho, teto, renda, memórias, culturas, identidades. (ARROYO, 2015, p.56).

Arroyo (2015) alerta para o fato de que ao inserir temas voltados para a educação inclusiva, não se consegue atingir a sua plenitude, comprometendo a formação discente, uma vez que muitos docentes ignoram a história que há por detrás dos grupos sociais, negando assim, a sua identidade.

Para Gomes (2007), a escola pública pode cumprir com a sua missão ao reconhecer as diversidades, respeitando as diferenças, incluindo os mesmos, em suas posturas e práticas pedagógicas. Desta forma, importa que a escola abandone a neutralidade e busque a inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente.

É necessária não somente construir políticas afirmativas que contemple a diversidade sociocultural brasileira, mas, executar. Somente o povo cômico dos seus direitos pode lutar para que haja formulação e execução de políticas públicas que coopera para a melhoria da sua qualidade de vida.

Conforme explicitado no capítulo 2, no decorrer dos últimos 20 anos, foram construídos várias políticas públicas voltadas para um projeto de educação que atenda as aspirações dos povos do campo. Isto só possível devido à atuação dos movimentos sociais do campo, os quais lutaram ferremente por esta causa.

Todavia, na atualidade verifica-se a dificuldade de colocar em prática estas políticas públicas tornando-as acessíveis a todas as localidades geográficas do imenso território brasileiro, considerando a realidade e a diversidade dos inúmeros grupos sociais do campo, que compõem o país, e formulando um currículo escolar que cumpra com a sua missão formadora plenamente, de modo que contribua para construção de uma sociedade justa e igualitária.

Em virtude da dificuldade de se atender a especificidade dos diferentes grupos sociais presentes no Brasil, pode verificar que, embora haja políticas públicas educacionais formuladas para o atendimento da diversidade social, esta não é aplicada corretamente, prevalecendo o modelo educacional urbanocentrista no campo.

Segundo Arroyo (2007), é necessário que se rompa os conceitos arcaicos. Não se pode pensar em um tipo de educação que atenda somente a um grupo social em um país com dimensões territoriais e sócias tão grandes, como o Brasil. Este modelo nega o direito a educação dos povos do campo, não respeitando as suas particularidades sociais e culturais.

Creio que a escola do campo, ao aderir um currículo que não condiz com a realidade da sua comunidade, é uma assassina social em potencial, pois inferioriza o modo de vida dos seus discentes. Desta forma, contribui tanto, para desistência escolar, na medida em que não respeita o período em que pais requerem a participação do filho nas atividades agrícolas,

como para o êxodo rural, através do enaltecimento da vida urbana, entre outras consequências que a desvinculação do currículo pode ocasionar para os sujeitos do campo.

O Campo possui uma identidade a qual precisa ser aceita e apreciada. Negar a sua identidade é negar a sua função social, cultural e econômica. O currículo escolar pode ser o caminho para a afirmação do campo, enquanto território: um organismo vivo formado por pessoas que se relacionam entre si, e diferenciam-se uns dos outros formando uma cadeia de reproduções sociais e culturais.

Segundo Sá *et al* (2011) o campo é um lugar de diversidades. Nele encontramos várias situações sociais, espaciais, históricas, trabalhistas, entre outras especificidades. Deste modo, a educação do campo deve ser pensada como um método igualitário de desenvolvimento humano, capaz de atender as necessidades educacionais de um público jovem, herdeiro das inúmeras conquistas decorrentes da luta social organizada pelos seus pais.

O Brasil é um país de tamanho continental com inúmeras desigualdades sociais, ambientais e econômicas. Se formos realizar uma viagem pelo território brasileiro perceberemos, que estas desigualdades influenciam o campo tornando-o um espaço diversificado. Neste contexto, torna-se um desafio a instituição na prática das políticas públicas para a Educação do Campo, uma vez que o campo pode possuir inúmeras identidades.

Segundo Barbalho (2007) em virtude do seu extenso território e pela sua forma de ocupação envolvendo além do branco europeu, a etnia indígena, africana e asiática, o Brasil tornou-se um país multicultural. Nota-se, que há uma tentativa de unificar a nação em torno de uma única identidade, baseada nos valores da elite dominante.

Para Perigo (2009), as identidades representam as inúmeras relações sociais e podem ser manifestadas de diferentes maneiras: étnica, religiosa, nacional, sexual, camponesa, proletária e no nosso caso intimamente relacionado a um recorte do espaço; o território.

4.1 A Identidade da Escola do Campo

A escola é o espaço aonde a educação formal acontece, deve atentar-se para a realidade e necessidade intelectual dos seus alunos, promovendo o respeito à diversidade sócio cultural e possibilitando o desenvolvimento não somente cognitivo, mas moral, afetivo e social e o seu bem estar. Na busca pela formação plena, defendendo que o currículo escolar deve ter relação direta com a identidade sociocultural da comunidade.

Embora a escola do campo esteja na zona rural, não o tem representado, está distante conceitualmente, o seu processo formativo é desvinculado, seu conteúdo didático e metodológico não contempla as especificidades da educação do campo, promovendo graves prejuízos intelectuais para discentes, e contribuindo para o seu enfraquecimento na medida em que o currículo escolar distancia o discente da sua realidade. (ARROYO, 2007; MARTINS, 2004; PEREIRA, 2005; SANTOS, 2013).

É importante fortalecer a identidade da escola do campo. De acordo com a Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002 que institui as diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Art. 2º, parágrafo único, a identidade da escola do campo é:

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

A identidade da escola do campo é ligada ao contexto social e histórico da sua comunidade, não limita às questões pedagógicas, mas reflete a realidade que interfere na formação dos seus alunos, valorizando os estudantes e a sua história de vida, contribuindo para formação integral do discente e fortalecimento das relações sociais no campo.

A história do campo brasileiro é marcada pelo conflito agrário entre o pequeno produtor e o grande latifundiário, pela organização dos agricultores familiares na tentativa de competir em termos de igualdade com o agronegócio e pela conquista possibilitada pela atuação dos movimentos sociais das políticas públicas para a educação.

Neste sentido, Sá e Pessoa (2013) defendem que o campo brasileiro têm-se constituído em um espaço de lutas, sendo um local de conflitos, resistências e superações, aonde os seus sujeitos organizam-se de forma coletiva construindo a sua identidade e buscando a concretização de políticas públicas específicas. Neste espaço de luta e contradição, os movimentos sociais se organizaram, dando origem a defesa por uma escola que valorize os saberes do campo.

Uma das principais características da identidade da escola do campo é a sua história de luta, superação das dicotomias sociais e a afirmação de uma política educacional, que valorize os saberes do campo, como indispensáveis para a formação intelectual dos seus sujeitos. A escola precisa conhecer e respeitar a história do campo, valorizar o seu território, enquanto, área de formação e resistência contra as injustiças sociais.

Os sujeitos do campo sabem o que querem e lutam por aquilo em que acredita, a escola precisa compreender e assumir esta luta, a escola deve refletir a identidade dos sujeitos que a formam, neste caso, precisa ser o reflexo dos povos do campo.

Melo (2011) comenta que o Campo tem sido alvo de uma profunda disputa não somente educacional, mas também, política, econômica, social, histórica e cultural. Nesta disputa duas classes estão no jogo pelo poder e definição da identidade sociocultural do campo. Esta disputa é simbolizada pela ação desenfreada dos modos de produção capitalista, representado pelo latifúndio e agronegócio e o modelo de produção familiar baseado na agricultura tradicional camponesa.

Neste contexto de lutas e conflitos entre a hegemonia do capital e a persistência do pequeno agricultor familiar, a escola passa a ser um campo de batalha e o currículo um instrumento que pode tanto afirmar o modelo da educação do campo, como nega-lo. Na tentativa de impor à zona rural o modo de produção capitalista, a educação no campo tem sido bombardeada por um currículo desvinculado da sua realidade, o qual é imposto na defesa de uma falsa “igualdade social” exalta o urbano, enquanto inferioriza o campo.

Arroyo, Caldart e Molina (2008) defendem que as escolas do campo por apresentar um currículo desvinculado da realidade camponesa, reforça o currículo urbano, uma vez que é o reflexo do mesmo, logo o urbano domina o campo. O urbano é valorizado e o rural inferiorizado pelo currículo escolar. Possivelmente, tal fato, coopera para o êxodo rural, retorno dos pequenos lotes ao latifúndio e fortalecimento do agronegócio. Neste aspecto os autores afirmam que:

A extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 29).

Com o avanço do capitalismo, o crescimento dos latifúndios e do agronegócio foi impulsionado. Este fato, associado ao esfriamento dos movimentos sociais e a influência de outros modelos educacionais, tem cooperado para o enfraquecimento dos sujeitos do campo, os quais isolados e sem acesso pleno às políticas públicas, quase sempre não conseguem se

organizarem na luta pelos seus direitos, muitos desistem de permanecer no campo, imigrando para a cidade, em busca de melhores condições de sobrevivência.

A saída do agricultor para a cidade associada à expansão do agronegócio leva a perda da identidade do campo. Há um processo de desvalorização do meio rural e a educação do campo, pode minimizar os efeitos deste processo, formando e qualificando os sujeitos, para atuarem em suas comunidades com dignidade de vida. Para tanto é importante enfatizar a importância de que o currículo da escola contemple a sua realidade social.

Hage (2010) ao abordar a problemática das escolas multisseriadas do campo na região amazônica, fala sobre a desvinculação do currículo escolar. Segundo o autor, muitas vezes o professor é obrigado a fazer uso de livros didáticos, antigos e urbanocentristas, trazendo graves consequências para a formação intelectual e social dos discentes.

Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvalorizam os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades. (HAGE, 2010, p.5)

É necessário considerar a importância do currículo urbano para as escolas da cidade, mas, também é necessário que se valorize as diversidades socioculturais do território brasileiro. Nesta perspectiva, a escola do campo precisa apresentar um currículo que condiz com o modo de vida dos seus sujeitos, que valorize a prática escolar enquanto instrumento de formação intelectual e social.

Arroyo (2004) salienta que não se pode permanecer na visão atrasada de que o campo é inferior à cidade. O campo é um território, assim, é importante que se valorize o seu saber e o seu modo de vida, reconhecendo este espaço não apenas como um reprodutor, mas como produtor pedagógico.

Na tentativa de afirmar a escola no campo e em virtude da forte influência da hegemonia do capital sobre a educação, algumas instituições de ensino estão retornando ao antigo modelo de educação rural, este que é valorizado pelo capitalismo, o qual reconhece os sujeitos do campo, como meros objetos de produção e que precisam ser treinados para desenvolver as suas atividades. Arroyo, Caldart e Molina (2008, p.82) comentam que:

Temos uma longa história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos, primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.

A educação rural produziu um pensamento distorcido do campo, o agricultor familiar camponês, é visto neste modelo educacional como pessoas que não necessitam de muitas instruções escolares para desenvolver as suas atividades. Com o avanço dos movimentos sociais e a luta pela conquista dos direitos sociais, houve uma quebra neste conceito errôneo, o que contribuiu para o fortalecimento e conquista da educação do campo.

No entanto, embora haja um aparato de leis que contribuem para a afirmação e formulação de políticas de acesso à educação do campo, o atraso educacional no campo ainda é grande, as escolas do campo quase sempre não possuem uma identidade própria. O seu currículo escolar não possibilita ao educando entender e valorizar a sua realidade, mas, enaltece o urbano, desqualifica o campo, cooperando para o enfraquecimento da agricultura familiar e fortalecimento de outros sistemas de produção.

Segundo Machado (2009, p.82) “muitas pessoas passam a negar sua própria condição campesina, influenciadas pela ideologia do campo como elemento de atraso sociocultural e econômico”, assim, é importante, que repensem a importância do currículo nas escolas do campo, de modo que os mesmos se tornem democráticos e valorizem os saberes do homem do campo.

Na construção do currículo, a escola do campo, deve definir as suas ações pedagógicas considerando o modo de vida e produção do grupo social na qual está inserida, primando à formação intelectual dos discentes para que possam permanecer no campo com dignidade e qualidade de vida. Precisa valorizar os saberes e conhecimentos do campo, considerando as diferenças geográficas, sociais e de produção, atendendo aos anseios da sua comunidade.

Considero que o currículo da escola do campo deve estar ligado as características sociais, culturais, econômicas e geográficas do grupo social em que está inserida, caminhando junta com seus sujeitos e não em oposição. A identidade da escola do campo deve ser a identidade dos povos que dela fazem uso, a escola precisa representar o seu público e buscar cumprir com a sua missão de ensinar sem ferir ou obstruir a convicção moral e social dos seus sujeitos.

4.2 A Desvinculação do Currículo Escolar na Educação do Campo.

A desvinculação do currículo escolar tem ocasionado inúmeros transtornos para o campo, cooperando para o enfraquecimento da agricultura familiar. Isto porque, o aluno ao receber em sua formação um conteúdo não condizente com a sua realidade, perde o interesse pelo modo de vida campesina. Este fator, associado à falta de infraestrutura básica no campo (estradas, pontes, posto de saúde etc) e a dificuldade de se firmar no mercado em virtude da competitividade com os grandes produtores, contribui para o êxodo rural e retorno das pequenas propriedades ao sistema de latifúndio.

O currículo deve ser planejado considerando a sua importância para o modo de vida dos sujeitos do campo, a escola precisa valorizar o mesmo, enquanto instrumento de formação discente e agente do fortalecimento da agricultura familiar camponesa. Para Moreira (2006) o currículo escolar é a principal ferramenta promotora da qualidade do ensino, o coração da escola, a sua identidade. Desta forma as atividades da escola devem partir das premissas curriculares, é o documento norteador das suas ações.

Uma vez que o currículo vai direcionar as ações da escola, representando a sua função social, deve valorizar os saberes prévios do seu público alvo. De acordo com Antunes (2011), não deve basear-se unicamente nas habilidades cognitivas dos alunos, mas precisa ser flexível e abrangente, envolvendo os diversos campos da diversidade cultural e social da nação. É importante, que o currículo capacite o aluno para resolver os problemas do seu cotidiano, desenvolvendo habilidades e valores necessários.

Para que este aluno possa atuar na sua sociedade é preciso que o currículo represente os valores e anseios desta sociedade, assim, o currículo deve estar voltado para formação plena do indivíduo, não limitando somente a aprendizagem instrumental, mas formando o ser em sua completude, transmitindo princípios que possam lhe ser útil no seu dia a dia, na execução de atividade e no relacionamento junto ao seu grupo social.

Proporcionando os meios necessários para que o currículo atenda as necessidades do seu público alvo e possibilitando um processo de ensino aprendizagem condizente com a realidade do educando, recomenda-se que na sua elaboração a comunidade seja previamente consultada.

Antunes (2011) afirma que o currículo deve basear-se na realidade escolar. É importante que na sua elaboração a comunidade seja consultada, uma vez que envolve

práticas administrativas e pedagógicas. Para o autor, a organização curricular geralmente não atende as necessidades da sociedade, uma vez que é inflexível e rígido.

Culturalmente, observa-se que a escola no campo ao longo de sua história, tem apresentado um currículo previamente editado e normatizado, com um conteúdo abstrato e distante da realidade da comunidade, em que a diversidade não é contemplada. Não há um respeito pelo campo ou pelos seus sujeitos.

Há ainda, uma tendência de se adequar o currículo ao mercado de trabalho, impondo ao campo a visão capitalista. Neste sentido, Apple (2006) conclui que o currículo escolar geralmente está voltado para o conhecimento técnico, preocupando-se em atender a demanda de mão de obra para agregar valores ao mercado de trabalho, refletindo os interesses da classe dominante, contribuindo para a perda da essência da escola do campo que é formar cidadãos capazes de atuar na sociedade, valorizando a sua identidade de sujeito do campo.

Não se pode pensar em um currículo que não contemple a realidade social, cultural e econômica da localidade na qual a escola está inserida. O currículo precisa ser pleno, buscar uma formação que seja completa, não apenas capacite o discente para o mercado de trabalho, mas, que se preocupe com a sua formação enquanto indivíduo social, que dê ao discente as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento intelectual, possibilitando que o mesmo exerça os seus deveres e lute pelos seus direitos, sendo atuante na sociedade.

O currículo não deve apenas reproduzir conhecimento, mas principalmente produzir conhecimento. Desta forma, para Lima (2013) na construção do currículo escolar é imprescindível que se enfatize a função social da escola, aonde os saberes não sejam construídos como verdades absolutas, mas como dados históricos e culturais, possibilitando ao aluno questionar e confrontar o saber, gerando novos conhecimentos.

No que se refere à educação do Campo, o autor afirma que o currículo precisa estar vinculado ao modo de vida dos jovens, de modo, que a partir da reprodução e produção de novos conhecimentos possibilite o melhoramento das atividades vinculadas ao meio rural. Santos (2009, p.13-14) defende que:

[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática.

O currículo enquanto ferramenta flexível deve permitir a transmissão de saberes de modo que o discente valorize a sua realidade social, sem desprezar as demais. Logo, não é uma ferramenta ideológica que treina o sujeito para que repita os conceitos e valores apresentados como absolutos, mas, prover o indivíduo dos meios necessários para que tenha liberdade no pensar e no agir atuando ativamente na sua sociedade e geração.

Assim, a educação escolar deve ser a mediadora entre o aluno e o saber e não a detentora do conhecimento, contribuindo para a perda de interesse do aluno pelo processo de aprendizagem, com o distanciamento do sujeito da sua realidade e grupo social e a formação de estereótipos considerados como aceitáveis, disseminando, deste modo, o preconceito social.

No que se refere à educação do campo, de acordo com Pimentel (2011) o currículo representa a forma de vida de um conjunto de pessoas, assim, torna-se necessária que se considere as especificidades dos povos do campo.

Acredito que não se pode afirmar que uma escola é do campo, se o seu currículo está distanciado da sua realidade, não contribuindo para a formação plena dos seus sujeitos.

Segundo Lima (2013), na construção do currículo deve-se considerar o discente, enquanto sujeito produtor de conhecimento, detentor de uma história e cultura, capaz de lutar pelos seus projetos e que, portanto, merecem ter acesso a uma educação de plena.

Logo, os saberes construídos devem embasar-se na realidade do discente, possibilitando a expansão do conhecimento e habilidade, permitindo intervir criticamente na sua realidade.

Ainda nesta perspectiva, Sá e Pessoa (2013) defendem que o currículo das escolas do campo precisa ser constituído mediante os aspectos políticos e culturais do seu grupo social, uma vez que a escola é formadora da identidade individual e coletiva.

Willians (2001) contribui ao afirmar que o currículo deve ser planejado coletivamente, expressando os pensamentos dos seus idealizadores, estes que são formados pela comunidade escolar. No que se refere à educação do campo, deve incluir em seu planejamento as lutas sociais e a cultura local.

Segundo Sá e Pessoa (2013, p.5):

O currículo é hoje constituído como alvo privilegiado da atenção de autoridades políticas, professores e especialistas. Especificamente, sobre a educação no campo, a reflexão crítica sobre as práticas aplicadas dentro do contexto escolar tem como objetivos fundamentais além do aprendizado, a socialização dentro da escola. Isto exige um currículo que tenha como meta programar medidas que auxiliem ao aluno do campo a entender sua origem, trazer conhecimentos adquiridos na zona rural e para assim prepará-lo para o mercado de trabalho. Ou seja, o desenvolvimento das novas gerações do campo.

Enquanto agente de formação, o currículo escolar não deve permanecer dissociado da realidade daqueles que o representa. A escola precisa ser a principal representante dos seus sujeitos, provendo os meios necessários para afirmação do campo enquanto território, qualificando os discentes para que os mesmos venham a lutar pelos seus direitos e promovendo o avanço da agricultura familiar camponesa frente aos inúmeros desafios os quais lhe são impostas.

O currículo da escola do campo deve, portanto, conforme cita Hage (2010), ser crítico e emancipador, possibilitando não somente a transmissão do conhecimento, mas também a produção e valorização do saber. Dotando o discente dos recursos necessários para que seja livre e consciente do seu papel social.

Desta forma, o currículo é uma ferramenta de afirmação da Educação do Campo contribuindo para o fortalecimento da agricultura familiar camponesa, na medida em que dota os sujeitos do conhecimento necessário para que atuem plenamente na sociedade na qual estão inseridos.

Nota-se, porém, que a falta do compromisso por parte dos órgãos públicos para com a Educação do Campo e o desconhecimento da sociedade rural coopera para uma nova problemática: o surgimento de uma falsa educação do campo.

Isto, porque a escola tem nome de Escola do Campo, pode ocorrer até mesmo de o Projeto Político Pedagógico (quando este existir) discorrer sobre a identidade da Escola, tratando-a como do Campo. No entanto, o livro é didático é urbano, o professor é da cidade, o currículo é desvinculado da realidade do aluno e não respeita as suas particularidades. Assim, o modelo de educação é rural, mas no papel, ganha nome de Educação do Campo.

4.3 Educação Rural X Educação do Campo

Ao longo da história do Campo brasileiro é possível verificar a presença da Educação Rural e da Educação do Campo delineando o caráter educativo ofertado ao camponês. Lembrando que a Educação Rural foi o primeiro modelo educacional ofertado para a zona rural, enquanto que a Educação do Campo é um termo recente surgido a partir da necessidade de se criar um modelo educacional que contemplasse a identidade do homem do campo.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011) a escola exerce um papel primordial na formação da identidade social e política do indivíduo, isto porque, além de exercer a função social ao promover a difusão do saber, possibilita a reelaboração, produção de disseminação de novos saberes, os quais, ao longo do tempo servem de subsídios para a construção do homem, enquanto sujeito social, cultural e espacial.

A Educação do Campo não é e nem pode ser confundida com a Educação Rural. Pois vai lá além do ensino superficial, preocupa-se com a formação ideológica dos sujeitos buscando de fortalecer o campo. A Educação Rural, no entanto, preocupa-se exclusivamente em possibilitar o ensino as populações rurais, sem se preocupar com o tipo de ensino ofertado, se atende ou não aos seus anseios, limitando-se a reprodução do ato de ler e escrever. (SIMÕES; TORRES, 2011).

Antonio e Lucini (2007) complementam ao citar que a Educação Rural objetiva reduzir as faltas e a desistência dos alunos, desta forma a sua proposta pedagógica e técnica estava voltada para a realidade rural, no entanto, conforme, Simões e Torres (2011) não atendiam as expectativas culturais e sociais da população rural, uma vez que a sua proposta metodológica baseava-se na realidade da cidade e da indústria, considerando Campo como um local atrasado e pobre, logo, a sua diversidades dos povos foram desprezados por este modelo educacional.

A Educação do Campo por sua vez, prioriza a população do campo, como os atores principais dentro do processo educacional, valorizando as suas lutas sociais, o seu povo, sua ideologia cultural e os seus aspectos sociais e territoriais. Por ser oriunda dos movimentos sociais é a combinação entre a luta pela terra e afirmação da sua identidade e territorialidade, sendo a resistência dos povos do campo ao modelo educacional excludente imposto pelo governo. (CALDART, 2012).

Da Educação Rural a Educação do Campo, houve um processo de transição. Bicalho (Gonçalves, 2012, p.5) remonta este processo ao afirmar que:

A emergência do movimento da Educação do Campo remonta ao retorno da temática da educação rural à agenda da política educacional brasileira nos anos 1990 por exigência dos movimentos sociais, particularmente do Movimento dos Sem Terra. A utilização do termo “campo” no lugar de “rural” é própria do movimento, que por meio desta distinção procura diferenciar suas exigências das políticas “urbanocêntricas”. O território denominado “campo”, dentro do projeto político dos movimentos sociais, é um território de direitos e opõe-se ideologicamente ao território tal como entendido pelo agronegócio e pela lógica econômica e desenvolvimentista em geral (CALDART, 2012). O movimento define portanto o seu projeto de educação como sendo “do campo e para o campo”, ou seja, expressando que ele devia partir das necessidades e interesses dos camponeses, em contraposição àquelas políticas feitas para o meio rural desde os grandes centros urbanos.

Ao contrário da Educação Rural, a Educação do Campo se opõem ideologicamente contra movimentos ruralistas e o avanço do agronegócio, uma vez que entende que esta política é um entrave para a agricultura familiar camponesa, pois, necessita de grandes proporções de terra, o que contribui para a expulsão do pequeno agricultor, cooperando para o

aumento do êxodo rural, diminuição da diversificação alimentar e aumento da pobreza nos centros urbanos.

Para Ribeiro *et al* (2015, p. 5) as principais características da Educação do Campo são:

As características da educação do campo é valorizar sua cultura, seus saberes, a realidade das comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas, agricultores, entre outros grupos ligados a classe camponesa. Por isso, precisa-se de políticas públicas que estejam comprometidos de fato com ensino dos povos do campo, pois a população necessita ter seus direitos a uma educação digna e de qualidade.

Para Araújo (2012, p.6), a sociedade brasileira, desde os seus primórdios foi profundamente marcada pela desigualdade social e exploração agrária injusta, com abandono dos povos do campo e favorecimento da elite brasileira. Mesmo após as inúmeras conquistas adquiridas a partir da luta dos movimentos sociais, nota-se que:

As políticas de desenvolvimento no espaço rural brasileiro não suprem os problemas estruturais do campo, como a concentração da terra, o difícil acesso ao crédito para a produção por parte dos camponeses, a exploração do trabalho, a precarização da educação e dos serviços públicos básicos/ necessários aos homens e mulheres do campo. Ao contrário, tais políticas tem fortalecido a lógica capitalista de desenvolvimento, ampliando o agravamento de problemas sociais, e a dicotomia entre campo e cidade.

As políticas direcionadas ao campo, infelizmente não atende aos anseios do sistema capitalista, assim, as necessidades dos povos do campo são substancialmente ignorados, aumentando os problemas relacionados às políticas públicas do campo, dentre elas, destaca-se a Educação do Campo, que após tantas conquistas, na atualidade está perdendo a sua identidade formadora, é neste aspecto, que a Educação Rural retorna agora disfarçada, permeada por uma falsa Educação do Campo que não respeita as particularidades dos povos do campo, promovendo o fechamento de escola, alheia a realidade do seu público, distante conceitualmente dos sujeitos do campo, preocupando-se com a formação de mão de obra e não de pessoas.

Para Camacho (2010) a disputa territorial no meio rural é inegável. De um lado a agricultura familiar camponesa, representada pelos movimentos sociais, lutando pelo seu modo de vida (educação, cultura, agroecologia, diversificação alimentar) do outro o território do agronegócio, com o avanço do capitalismo, promovendo o fortalecimento hegemônico da elite rural brasileira, o latifúndio, a produção de bens e valores. Enquanto o território da agricultura familiar camponesa, ver o homem como parte integrante do campo e que, portanto necessita ter a sua identidade valorizada, o agronegócio o ver como uma ferramenta de trabalho e que, portanto, precisa ser capacitado.

Desta forma, Camacho (2010) comenta que na construção da identidade da Educação do Campo é possível verificar a disputa entre a agricultura familiar camponesa e o agronegócio por modelos diferenciados.

Na atualidade é possível verificar que o próprio agronegócio está produzindo Educação do Campo. Uma educação que se diferencia em todos os aspectos da educação projetada pelos movimentos sociais do campo na década de 90 e primórdios deste século.

A Educação do Campo idealizada pelo agronegócio está intrinsecamente ligada ao modelo capitalista, desta forma, a própria agricultura familiar camponesa, rompe com os conceitos dados ao camponês e torna-se integrada ao mercado, com aquisição de novas tecnologias e modelos agronômicos. Perde os seus valores e essência, os sujeitos do campo, tem a sua identidade corrompida. A Educação do Campo deixa de ser do Campo e volta a ser Rural.

Assim, a sociedade campestre, que já não se vêem mais como agricultores camponeses, esquecendo-se da Educação com a qual sonhou, são ludibriados pelo modelo educacional imposto pelo governo, onde o “ter” vale mais que o “ser”, já não importa a sua identidade ou valores sociais e culturais, desde que você seja um produtor rural eficiente. Nesse sentido a Educação para o Campo, volta aos seus princípios iniciais, onde formar mão de obra é melhor do que formar sujeitos críticos e racionais. (CAMACHO, 2010).

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Um Breve Histórico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nova Republica

A Escola Municipal de Ensino Infantil Fundamental – EMEIF Nova República localiza-se na zona rural do município de Conceição do Araguaia/PA, na região do Lote 8, na Vila Joncon. Foi fundada em 1984 atendendo inicialmente da 1ª a 4ª série do ensino primário, sua construção foi um marco para a região e uma conquista para os assentados da reforma agrária, que ali residem. Posteriormente, foi reformada e em 1998 passou a ofertar o ensino fundamental completo.

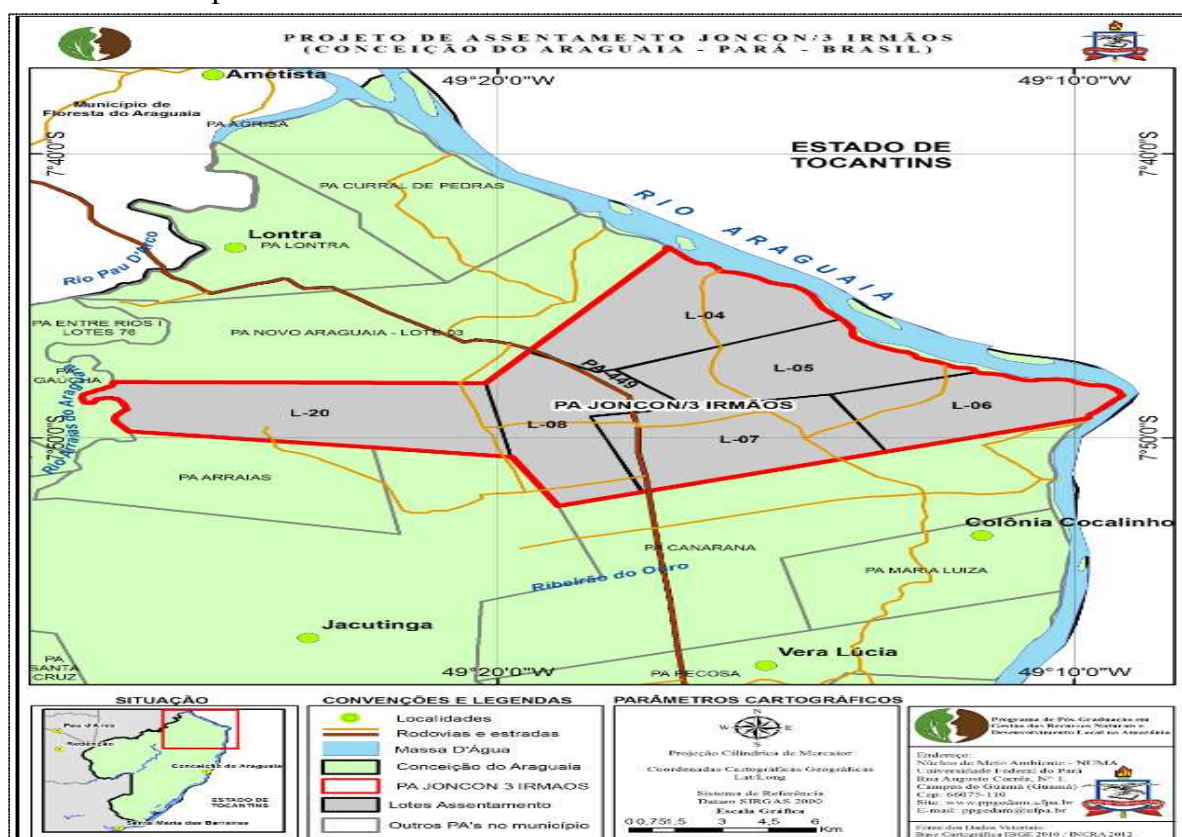


Figura 01 – Mapa da Vila Joncon, lote 8.

Fonte: Google, imagens (2017)

Com a nucleação das escolas, a mesma foi ampliada para receber os alunos de assentamentos mais distantes e que tiveram as escolas da sua comunidade fechadas. Atualmente possui em média 497 alunos, distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA – Saberes da terra (1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapa) e SOME (Ensino Médio).

Em meados da década 2000, em virtude do significativo número de jovens que estavam afastados da escola, e através da mobilização e reivindicação dos movimentos sociais regionais, passou a funcionar em regime de convênio com a Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Acyr de Barros, a primeira turma do ensino médio, através do Sistema Modular de Ensino – SOME.

Atualmente são em média 90 alunos matriculados no SOME, que estudam do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Cabe ressaltar que a escola Nova República funciona como

anexo da Escola Estadual Acyr de Barros, assim os alunos do SOME, são matriculados como alunos de uma escola urbana e não rural, embora residam e estudem no campo.

A escola possui a seguinte infraestrutura física: água de poço artesiano, energia de rede pública, fossa séptica, acesso a internet, 10 salas de aula, sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado – AEE, quadra de esportes coberta, cozinha, banheiro para atendimento dos funcionários, banheiro para atendimento aos alunos, pátio coberto e pátio descoberto.

Conta com um quantitativo de 38 profissionais distribuídos nas seguintes funções: 01 Diretora, 01 vice-diretor, 01 coordenadora pedagógica, 01 secretária escolar, 03 cozinheiras, 06 auxiliar de infraestrutura, 02 guardas, 04 motoristas e 19 professores.

Apesar de sua fundação datar ainda da década de 90, não possui Projeto Político Pedagógico - PPP, o qual segundo a direção está em construção, porém não tem previsão de término. Segundo a orientadora pedagógica da escola, há muita dificuldade em mobilizar e reunir com o conselho escolar, o que está contribuindo para o atraso na elaboração do PPP.



Figura 02: Frente da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nova República

Fonte: A autora (2017)

5.2 As Dificuldades de se Chegar a Escola Nova República

Durante os dias em que estive na localidade da Vila Joncon, realizei um trabalho de observação *in loco*, desta forma, participei de algumas ações dentro da escola, relacionando-me com os alunos, professores e gestão afim de identificar as principais dificuldades vivenciadas pelos alunos para poder estudar.

Foi possível diagnosticar, as inúmeras complicações vivenciadas pelos alunos para chegar até escola. Muitos alunos moram às longas distâncias do local da escola, alguns chegam a percorrer até 30 km. São estradas de péssima qualidade, algumas somem entre as árvores e despenhadeiros, os ônibus não cooperam muito, pois a frota é antiga, encontra-se em estado de deterioração.

Não existe nenhum profissional especializado para acompanhar os alunos menores de idade durante o período que passam dentro do ônibus. O motorista enquanto dirige, orienta aos alunos a permanecerem sentados, as crianças o chama de “tio” uma vez que ele exerce um papel de cuidador.

Além da problemática relacionada ao transporte precário e as longas distancias a serem percorridas pelo aluno até a escola, foi possível diagnosticar que a Escola Nova República não dispõe de calendário escolar apropriado para a realidade regional, desta forma, durante o período de safra, época em que os pais necessitam da presença dos filhos em casa para ajudar nas atividades agrícolas, a escola está em período letivo, conseqüentemente, muitos alunos faltam à escola. Alguns não conseguem terminar o ano letivo ou são reprovados, em virtude da quantidade de faltas.

A rede elétrica na Vila Joncon é precária, sendo que são comuns as constantes quedas de energia durante o período de aula, prejudicando a continuidade das ações escolares. O acesso à internet na escola é insuficiente, limitando o seu uso à secretaria e embora, a escola tenha um laboratório de informática, não há computadores suficientes para atender a demanda dos alunos.

A escola não possui biblioteca e por questões orçamentárias o serviço de impressão se restringe a gestão administrativa e professores. Logo, não há como os alunos realizarem pesquisa na internet ou imprimir algum material de estudo quando necessário. Na Vila Joncon, não existe lan house e a única empresa xerocopiadora, funciona de modo precário não atendendo de modo satisfatório a necessidade dos alunos.

Com relação ao Ensino Médio percebe-se que as dificuldades são maiores. Os alunos, geralmente jovens e adultos, após trabalharem longas horas em atividades agrícolas, percorrem uma longa distância até a escola, muitos saem de suas casas às 17h da tarde e retornam por volta da 00h. Alguns levantam às 5h para trabalhar no campo.

Além do percurso cansativo a ser percorrido semanalmente até a escola. Os alunos reclamam da ausência comum dos professores, pois, estes, geralmente residem na cidade e é comum faltar ou passar estudo dirigido para suprir a sua ausência na sala de aula. Em virtude das estradas precárias, em período de chuva, é comum os alunos passarem semanas sem ir à escola, por não ter como se deslocar, também é comum, os professores faltarem pela dificuldade de acesso a escola.

O material didático é alheio à realidade do aluno, o índice de desistência é alto, sendo que, conforme observado em entrevista junto aos alunos e a gestão administrativa da escola, alguns desistem em virtude das dificuldades de se chegar até a escola, outros porque não conseguem conciliar o serviço do campo com a escola, há ainda, aqueles que mudam para a cidade.

Assim, foi possível verificar a existência de inúmeras problemáticas, que precisam ser solucionadas a fim de contribuir com o processo de ensino aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento pleno dos alunos e respeitando a sua realidade.

5.3 Etapas da Pesquisa

Na primeira fase desta pesquisa, realizei uma visita com duração de uma semana à EMEIF Nova República, a fim de conhecer a comunidade escolar e compreender o funcionamento deste estabelecimento.

Posteriormente, retornei à escola para aplicação do questionário fechado junto aos alunos do 3º ano do ensino médio. Neste momento encontrei muitas dificuldades e tive que prolongar a minha estadia na localidade para poder alcançar o meu objetivo:

No primeiro dia, segunda-feira, o ônibus da escola quebrou. Desta forma, grande parte dos alunos não foram para escola, inviabilizando a aplicação do questionário. No segundo dia, terça-feira, a docente que estava ministrando o módulo comunicou com antecedência que não poderia lecionar naquela noite, assim, não houve aula.

Na quarta feira, finalmente pude aplicar a pesquisa, porém, com muitas dificuldades, parte da escola estava sem energia, e a sala dos alunos do 3º ano foi prejudicada. Reuni-me com eles no pátio, e após, uma conversa explicando do que se tratava a pesquisa, todos concordaram em responder ao questionário. Retirei-me do recinto escolar, às 20h30min, os professores que residem na cidade ainda não haviam chegado para ministrar aula.

Durante este período em que estive na Escola, entrevistei a diretora e a coordenadora pedagógica da EMEIF Nova Republica, a fim de compreender qual a visão das mesmas sobre a educação no campo e a metodologia de ensino do SOME.

Finalizando esta etapa de coleta de dados, entrevistei os representantes dos movimentos sociais atuantes no município de Conceição do Araguaia/PA e que exercem influência na região de localização da EMEIF Nova Republica. O objetivo desta entrevista foi entender o papel dos destes nas principais conquistas realizadas para a educação do campo no município de Conceição do Araguaia/PA.

5.4 Análise e Discussão dos Dados Coletados Junto aos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio

Considero que educação do campo caracteriza-se, por respeitar e fortalecer, através do ensino a cultura camponesa, não se limitando a uma matriz pedagógica obsoleta, que não considera a realidade do aluno. Desta forma, reconhece os saberes do campo, valoriza a identidade do agricultor familiar, sensibilizando o aluno para que reconheça o seu papel e a sua importância dentro da sua comunidade.

Segundo Nascimento (2006, p. 868):

A educação do campo, além de ser um projeto de renovação pedagógica, caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa, Contrapondo-se, assim, às atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos e alunas silenciosos.

(NASCIMENTO, 2006, p.868).

Tomando por base estes fatos e considerando que o objeto de pesquisa é uma escola do campo, objetivou-se, nesta fase da pesquisa, analisar como se dar o processo de ensino na escola: se verdadeiramente os alunos se reconhecem como alunos do campo, quais as dificuldades vivenciam para poder estudar, se o método de ensino aprendizagem fortalece as suas raízes enquanto agricultores familiares camponeses se pretendem sair da zona rural e em casos afirmativos, porque pretendem não continuar no campo após terminar a educação básica.

A pesquisa foi realizada com os alunos do 3º ano do ensino médio, a turma possui 30 alunos, dos quais 25 responderam ao questionário, totalizando 83% dos alunos pesquisados.

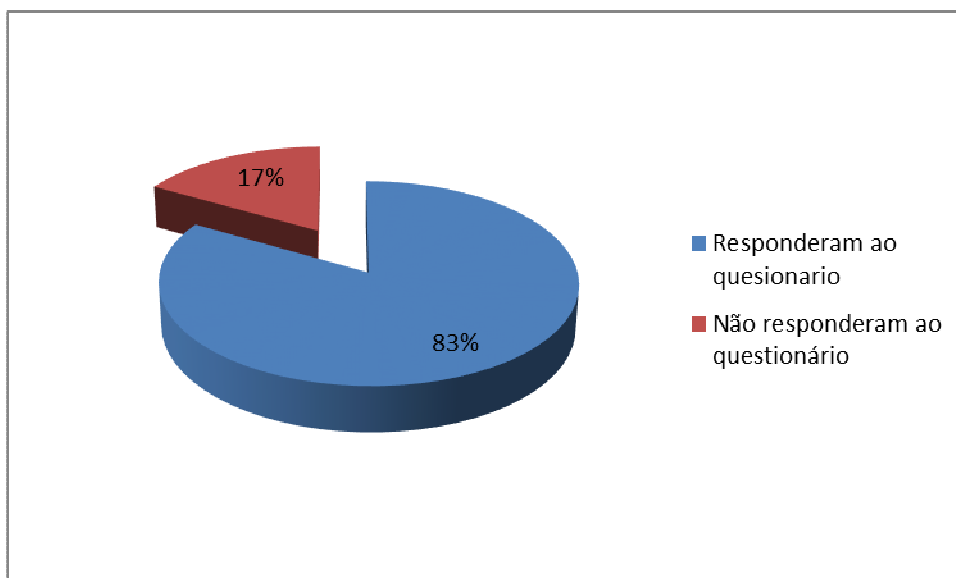


Gráfico 01: Alunos participantes da pesquisa

Fonte: A autora (2017)

Compreendendo a importância da aprendizagem para o êxito escolar e entendendo que a educação do campo possui uma metodologia específica, perguntei aos alunos se sabiam o que é educação do campo. 79% afirmaram conhecer, 21% afirmaram não saber do que se trata.

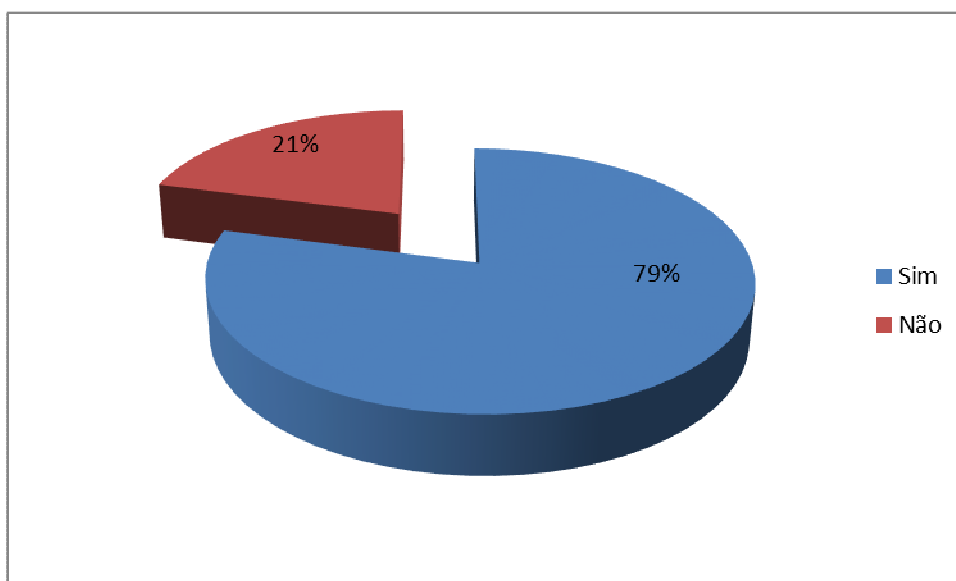


Gráfico 02: Conhece a Educação do Campo

Fonte: A autora (2017)

Nota-se que os alunos possuem uma visão superficial sobre a educação do campo, quase como alguém que observa um retrato, é como se este modelo de ensino não fizesse parte do seu cotidiano. Ressalta-se que estes, enquanto filhos de agricultores familiares, inclusos em uma escola denominada pelos órgãos públicos como do campo, deveriam estar familiarizados com a temática, vivenciando a mesma, através dos conteúdos em sala aula, do ensino e do material didático pedagógico.

[...] a educação do campo, indígena, quilombola, não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas docentes e pedagógicas nas escolas. Esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de Currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais. (ARROYO, 2015, p.48).

Afinal que tipo de educação o campo está recebendo? Conforme citado acima, a educação do campo somente será efetiva quando as práticas pedagógicas e docentes voltarem-se para a construção de um currículo que verdadeiramente insira nos conteúdos didáticos e metodológicos, a cultura e os valores dos seus sujeitos.

Quando questionados sobre a aprendizagem, 56% afirmaram não está satisfeitos com o seu índice de aprendizagem.

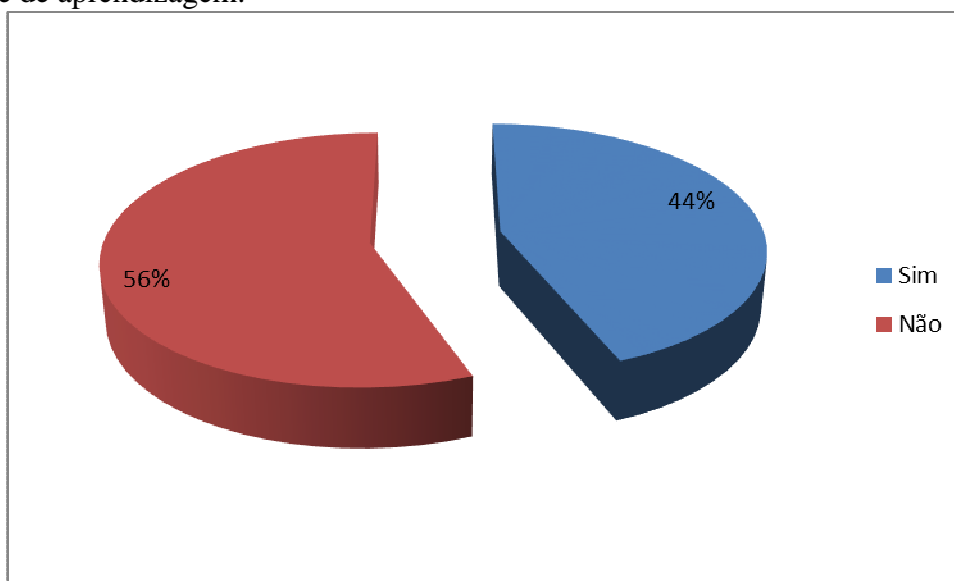


Gráfico 03: Considera a sua aprendizagem escolar satisfatória

Fonte: A autora (2017)

Muitos são os desafios vivenciados pelos alunos que moram no campo, a dificuldade de acesso à escola é inúmera: transporte escolar precário, longa distância entre a escola e a propriedade em que o aluno mora, infraestrutura escolar não compatível com a necessidade discente e docente, professores não qualificados e currículo impróprio para a realidade do aluno. Logo, a insuficiência e a má qualidade do ensino colaboram para que aprendizagem do aluno seja insatisfatória.

Perguntei aos alunos pesquisados sobre as dificuldades vivenciadas por eles para poder estudar, 27% afirmaram que o maior desafio é a falta de material didático, outros 27% disseram que é a falta de professores, 17% acreditam ser a longa distância entre a escola e a propriedade, 17% disseram que a escola apresenta uma infraestrutura precária, 9% falaram que o transporte escolar é ruim e 3% alegaram que é a falta de merenda escolar.

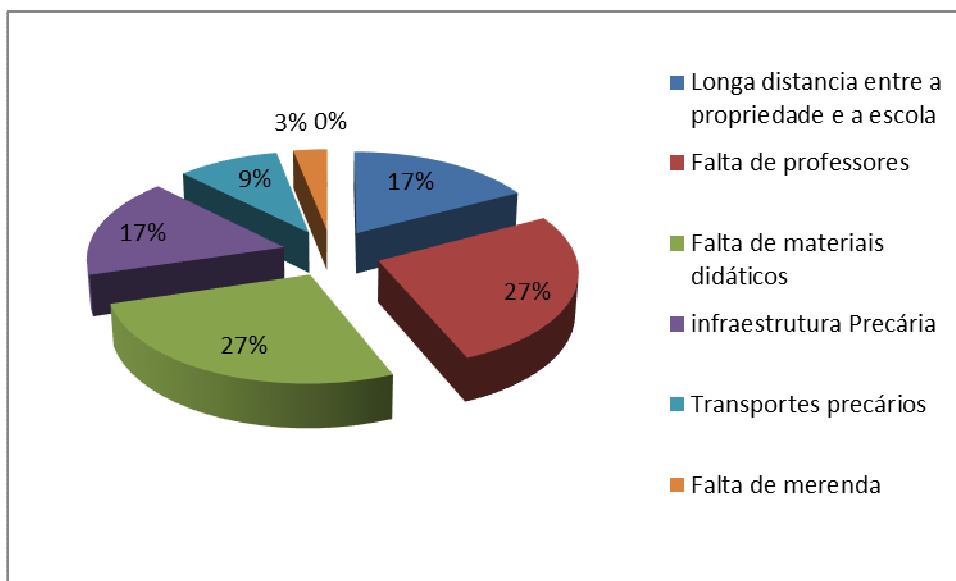


Gráfico 04: As maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos para poder estudar
 Fonte: A autora (2017)

Os alunos não têm acesso a livros didáticos e o pouco conteúdo impresso que recebem são livros e apostilas xerocopiados. Pedir para verificar os mesmos e após confirmar com os alunos pesquisados, concluir que o material disponibilizado pelos professores para os alunos não considera a realidade do meio rural.

As Disciplinas são modulares e é comum o atraso do módulo em virtude da carência de professores habilitados e com disponibilidade para lecionar no campo.

Como os professores residem na cidade o atraso de horário é normal em virtude das estradas precárias, sendo que no período de chuva, os professores as vezes ficam impedidos de se deslocar até a escola em virtude da precariedade das estradas.

Por outro lado, estudar na Escola Nova República, pode ser para muitos alunos um desafio, pois, moram em propriedades distantes e trabalham na agropecuária, o que torna a ida à escola fadigosa.

Sobre a infraestrutura da escola, os alunos alegam sofrer com problemas rotineiros como falta de energia e internet. Desta forma, quando questionados se o método de ensino atende as suas necessidades de formação enquanto agricultores familiares 80% disseram que não.

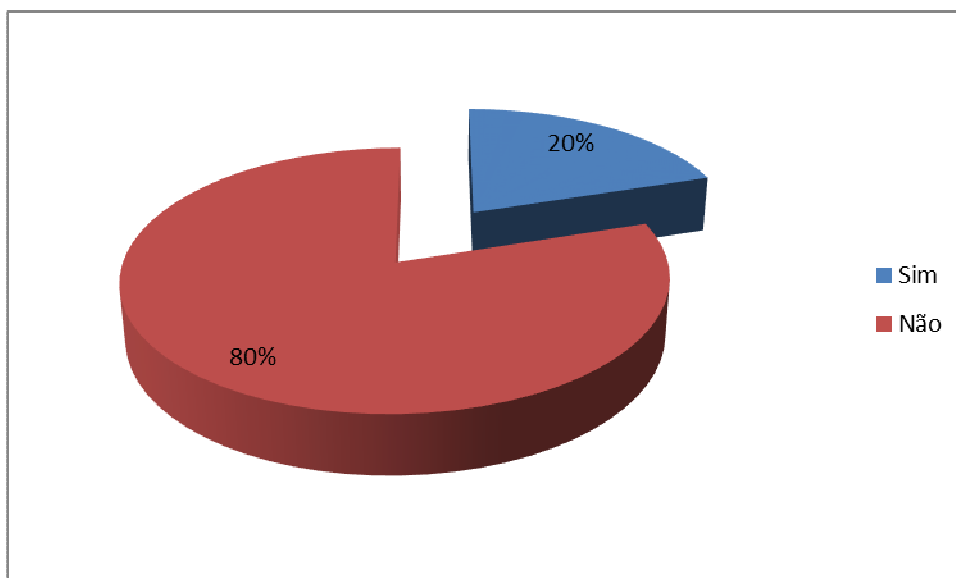


Gráfico 05: O método de ensino atende as suas necessidades de formação enquanto agricultor familiar

Fonte: A autora (2017)

Verificou-se que, tanto a formação docente, quanto o currículo da escola e o material didático pedagógico é urbanocentrista, logo, não respeita a cultura e os valores do campo.

Perguntei aos alunos se há por parte da Escola algum incentivo ou sensibilização, para que possam valorizar a sua realidade sociocultural, permanecendo na zona rural, de modo digno e com qualidade de vida, 92% dos alunos disseram que não.

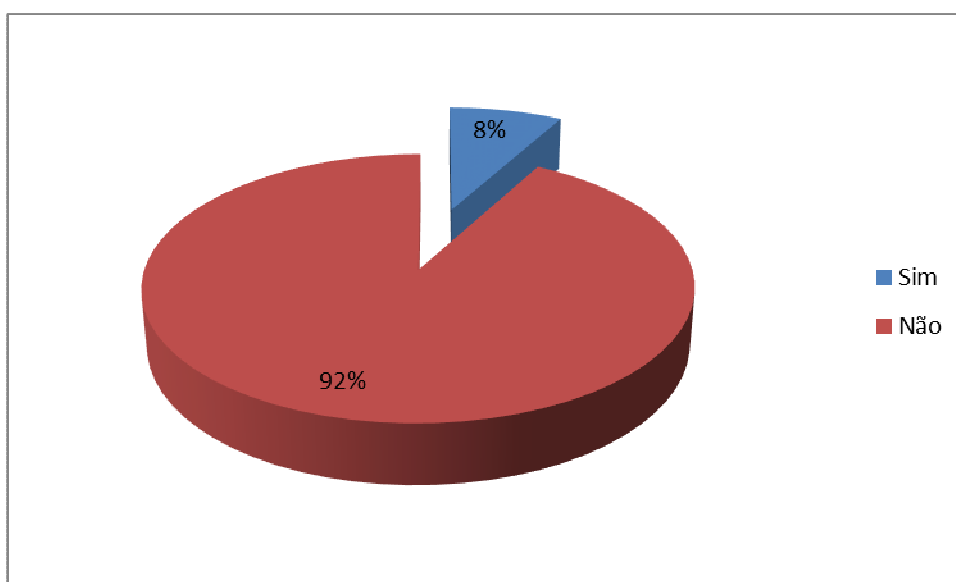


Gráfico 06: Você é incentivado pela escola a permanecer na zona rural fortalecendo as suas raízes?

Fonte: A autora (2017)

A formação da grande maioria dos professores não é compatível com a necessidade dos alunos do campo. Muitos valorizam o urbano e desprezam o Campo, os alunos não recebem nenhum material didático pedagógico que contemple os seus anseios, logo o currículo da escola não se baseia na realidade do aluno e com exceção de algumas poucas

falas em sala de aula dos professores, não há nenhum incentivo para que o aluno possa permanecer na zona rural.

Quando questionados se pretendem permanecer na zona rural após concluir a educação básica, 76% disseram que não.

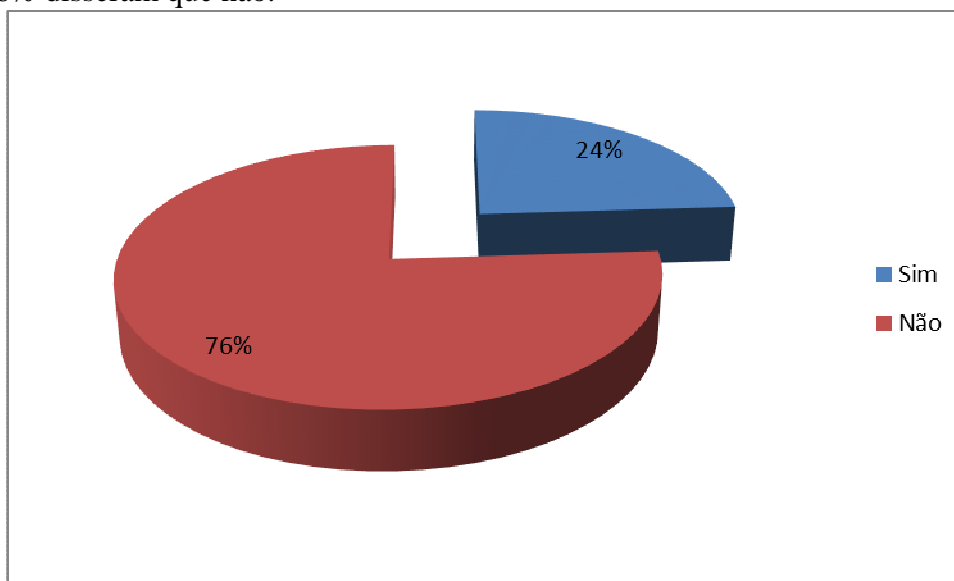


Gráfico 07: Pretende permanecer na zona rural após concluir o ensino básico
Fonte: A autora (2017)

Sobre os motivos que os levam a querer sair do campo, 45% disseram que pretendem cursar o ensino superior, 25% afirmaram querer procurar emprego, outros 25% alegaram que o campo não tem qualidade de vida e 5% informaram que estão em idade avançada e não conseguem mais realizar as atividades corriqueiras de uma propriedade rural.

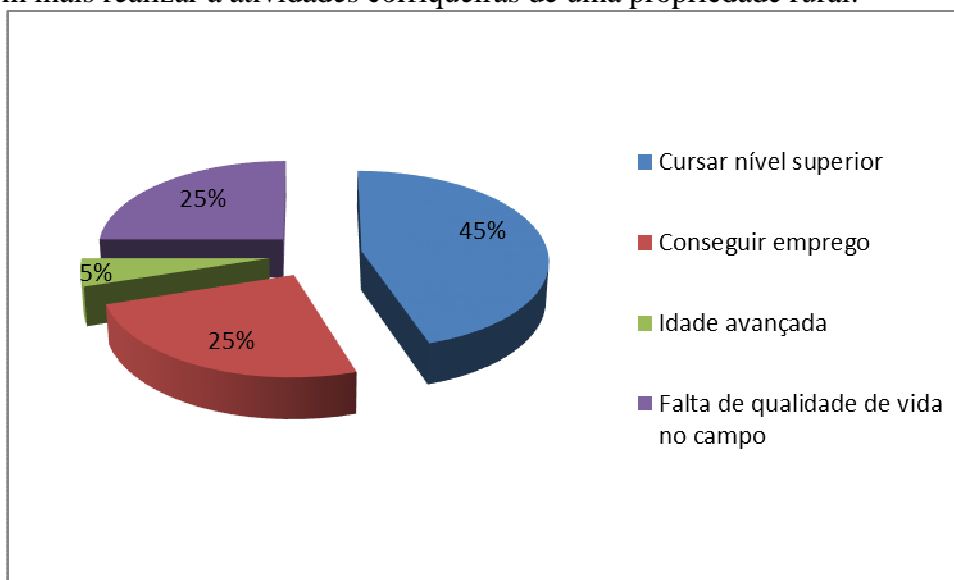


Gráfico 08: Quais os motivos motivam a sua saída da zona rural
Fonte: A autora (2017)

Muitos jovens têm saído do campo em busca de oportunidades para estudar e trabalhar na zona urbana, conseqüentemente, poucos retornam. A zona rural está envelhecendo, as pessoas idosas por não conseguirem desenvolver as funções corriqueiras terminam vendendo a sua propriedade, a qual geralmente volta para as mãos do latifundiário.

Sobre a qualidade de vida no campo, é possível afirmar que a ausência de políticas públicas básicas como: condições financeiras de investir no sistema de produção da sua propriedade, estradas trafegáveis, postos de saúde, rede elétrica eficiente, saneamento básico e internet, contribuem para que o jovem sinta o desejo de buscar na cidade aquilo que não encontra no campo, ou seja, condições dignas de sobrevivência.

Todavia, identifiquei que, apesar de todas as dificuldades e limitações, quando questionados se sentem se feliz por morar no campo, 84% disseram que sim.

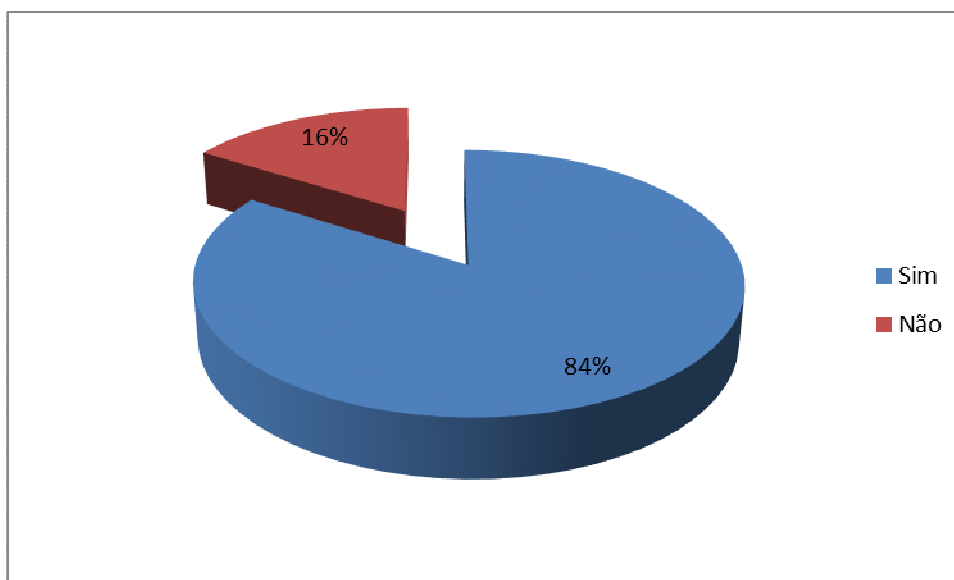


Gráfico 09: Você sente se feliz por morar no campo

Fonte: A autora (2017)

Finalizando este tópico, citando Caldart (2002, p.18), afinal a educação para o agricultor familiar camponês, precisa ser no campo e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.”

A educação para os povos do campo precisa ser no campo e do campo. Não se podem dissociar estes fatores: A escola deve representar os anseios e interesses do seu público alvo, é necessário que considere a cultura e os valores do seu grupo social.

Pude concluir após a análise dos dados coletados junto aos discentes que, a escola está no campo e é denominada pelos órgãos competentes como “Escola do Campo,” porém não é do campo! Pois, os alunos não são incentivados pela escola a permanecer na sua localidade, as dificuldades de aprendizagem são muitas, que associadas à ausência de outras políticas públicas básicas, cooperam para a saída do jovem rumo a cidade na busca por oportunidades de estudo e emprego e melhores condições de vida.

5.5 Análise e Discussão dos Dados Coletados junto a Diretora e Coordenadora Pedagógica da EMEIF Nova República.

Buscando compreender a visão da gestão escolar a cerca da implantação e andamento das ações voltadas para a educação do campo e da metodologia utilizada na escola, entrevistei a diretora e coordenadora pedagógica da EMEIF Nova República. Segue abaixo o relato das entrevistas.

Quando questionadas sobre o conteúdo didático pedagógico, se o mesmo coopera com as necessidades intelectuais dos alunos, enquanto filhos de agricultores familiares, as entrevistadas responderam que:

- **Diretora:**

Sim, porque, incentiva e ajuda nas práticas que eles desenvolvem na zona rural, o conteúdo geralmente está relacionado com a agricultura.

- **Coordenadora Pedagógica:**

Não. O conteúdo não atende as necessidades dos alunos, os materiais didáticos que a escola recebe são voltados para a educação urbana e as poucas vezes que recebemos livros didáticos para educação do campo, não contemplava a realidade da região norte, mas, sim a realidade da região sul e sudeste do país.

Há uma discordância entre a fala da diretora e da coordenadora pedagógica. Podem-se afirmar, após estudo de caso da EMEIF Nova República, não há material didático da educação do campo e embora alguns professores, busquem associar as suas metodologias de ensino às necessidades sócio culturais dos alunos, muito não conseguem cumprir com esta meta.

Quando questionadas se a formação docente dos professores que lecionam na EMEIF Nova República está voltada para a educação do campo, responderam que:

- **Diretora:**

Apenas um professor é licenciado pelo PROCAMPO, os demais não têm formação específica para a educação do campo.

- **Coordenadora Pedagógica:**

Os professores não possuem formação docente para a educação do campo, porém, conseguem se adaptar bem a nova realidade.

A formação docente possibilita a melhor desenvoltura do professor em sala de aula, na medida em que este. Compreende o campo como um território singular.

Acreditamos que para que haja uma transformação nas ações educacionais voltadas para o meio rural faz-se necessário formar profissionais com uma visão ampla do fenômeno educativo, que favoreça a percepção das relações de poder e dos jogos de interesses presentes na sociedade capitalista, que produz as desigualdades para a manutenção dos seus privilégios. Para tanto, é imprescindível o engajamento político desses profissionais na luta cotidiana por uma educação que respeite a singularidade do povo brasileiro, em especial, os costumes e a cultura da população do campo, auxiliando-os no processo de afirmação de sua identidade e desenvolvimento de suas potencialidades. (BARAÚNA, 2009, p.298)

A Escola EMEIF Nova República, não possui educadores com formação docente para educação do campo e não há na região sul do Pará cursos de formação de professores do campo. O único curso que existia, funcionava no IFPA – Campus Conceição do Araguaia, a turma concluiu o curso em 2014 e desde então, não foram abertas novas turmas e não há previsão de reabertura desse curso.

No município de Conceição do Araguaia/PA, existem duas faculdades particulares e uma universidade pública que oferta cursos de Licenciaturas, destas, apenas a Universidade do Estado do Pará – UEPA apresenta na matriz curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, a disciplina de Educação do Campo.

Pode-se afirmar que embora o Município seja essencialmente agrário, destacando-se em seu arranjo produtivo o sistema de produção dos agricultores familiares assentados da reforma agrária, não há por parte dos órgãos competentes uma preocupação com a formação de professor para a educação do campo, comprometendo a formação discente e o futuro das escolas que estão inseridas na zona rural.

A nucleação das escolas no município de Conceição do Araguaia/PA é uma realidade. Objetivando compreender a visão das entrevistadas acerca deste fato, perguntei se as mesmas concordam com a nucleação das escolas e por quê.

- **Diretora:**

Sim. Porque gera menos gastos para os cofres públicos, as escolas que estão sendo fechadas, além de gerar gastos, funcionam em sistema multisseriado, os alunos não tem uma boa aprendizagem, muitos quando chegaram aqui, tem dificuldade de acompanhar os demais alunos, por causa da aprendizagem deficiente que receberam.

- **Coordenadora Pedagógica:**

Não. Porque os alunos até chegar aqui na escola passam por muitas dificuldades, como longas horas em um ônibus escolar de péssima qualidade, muitas vezes com fome e fatigados. Outro problema é o transporte escolar e as estradas precárias que não conseguem suprir a demanda, existem alunos que em quase dois semestres de aula tem apenas vinte dias de presença, isto, porque o ônibus não chega até o aluno, logo, a aprendizagem deles é muito deficiente e eles não conseguem acompanhar os demais alunos, se as escolas que antes existiam não tivessem sido fechadas, estes problemas não existiriam.

A nucleação escolar produz inúmeros prejuízos para a educação, os alunos que são retirados do seio familiar e obrigados a passar, em alguns casos, longas horas em um transporte escolar que quase sempre não atende as necessidades de conforto e segurança do aluno. O percurso cotidiano é realizado em estradas mal estruturadas e que no período de chuva tornam-se intrafegáveis, obrigando os alunos a faltar na escola. Por conseguinte, não conseguem acompanhar o calendário escolar e ficam prejudicados.



Figura 03: Ônibus de uma escola do campo do município de Conceição do Araguaia/PA
Fonte: A autora (2017).

Em virtude destes fatores, muitos desistem de estudar, outros mudam para casa de parentes na cidade.

A escola é um dos instrumentos de existência do campesinato, visto que ela, como instituição social, reflete, dentre outros, os valores, os anseios e as perspectivas da sociedade que detém o poder. Em vista disso, ela não é um aparelho neutro, cuja intencionalidade seja inexistente. Muito pelo contrário, é um instrumento político. (SOUZA *et al*, 2016, p.1)

A escola do campo é o fruto dos anseios e perspectivas do homem do campo, o seu fechamento contribui para o enfraquecimento do agricultor familiar camponês e fortalecimento do agronegócio.

O agronegócio vem se consubstanciando como um dos fatores mais marcantes para o fechamento de escolas. Ele se constitui como uma rede de atividades voltadas para a agricultura capitalista, cabendo ao campesinato uma inserção subalterna. Logo se tem todo um território para atender à grande produção capitalista que se alimenta, acima de tudo, das relações imateriais constituídas pelas relações de expropriações impostas aos trabalhadores rurais e a expulsão do camponês de seu território. Nesse processo, estão todos os condicionantes do capital no campo, antes e depois da porteira, e seus tentáculos que permitem sua reprodução de uma forma voraz, como os contratos de integração vertical, os subsídios governamentais, dentre outros, que alimentam esse processo. (SOUZA *et al*, 2016, p.6)

Acredito que a nucleação das escolas do campo defendido por aqueles que alegam ser necessário diminuir os gastos públicos é na verdade o cumprimento de uma política má e excludente, imposta pela classe dominante, visando o avanço do agronegócio, e o enfraquecimento da agricultura familiar camponesa.

[...] a redução das escolas no campo tem resultado em drásticas consequências para o camponês, como o alto índice de analfabetismo no campo e/ou o transporte de alunos do campo para a cidade. Nesse processo, não são apenas unidades escolares que se fecham, mas se fecha também um dos elementos principais para a recriação do campesinato, que é a educação no/do campo. Esses fatos contribuem para os alunos camponeses perderem a identidade com o seu território e buscarem o espaço urbano para fixarem, definitivamente, sua moradia, contribuindo para o esvaziamento do campo. (SOUZA *et al*, 2016, p.7)

Conforme citado por Souza *et al* (2016), a redução das escolas do campo contribuem para o esvaziamento da zona rural, na medida em que colabora para a perda da identidade camponesa dos jovens, que são obrigados a ingressar em uma escola urbana ou tem percorrer longas distancia até chegar em uma escola polo.

O aumento da taxa de analfabetismo coopera para a perda da autoestima do camponês, que não tem acesso ao conhecimento pleno sobre as tecnologias e sistemas de produção, não podendo competir com o agronegócio, vivendo em alguns casos, à beira da marginalidade social.

Os assentamentos próximos a Vila Joncon sofrem com o fechamento das escolas. Nesta perspectiva, verifiquei que a Escola Nova República exerce um papel importante, enquanto escola polo, por atender a um grande contingente de alunos oriundos de diversas localidades próximas a Vila Joncon. Nesta, perspectiva, torna-se importante enfatizar, que apesar de todas as suas limitações e problemáticas, o SOME é uma conquista para as escolas no campo, pois permite que o jovem permaneça na sua localidade enquanto estuda.

Desta forma, perguntei as entrevistadas se o SOME, enquanto política pública de educação cumpria com os seus objetivos.

- **Diretora:**

Sim. Porque o aluno pode permanecer no campo, ajudando a família.

- **Coordenadora Pedagógica:**

Não. O ensino é irregular, os professores faltam muito, os alunos não tem uma boa aprendizagem, dificilmente conseguem ser aprovados no ENEM ou em um vestibular público, os poucos que entram na universidade, geralmente fazem faculdade particular.

O SOME é importante por permitir que o aluno permaneça em sua comunidade enquanto estuda, porém, não consegue cumprir com os seus objetivos, uma vez que não atende as especificidades do campo e na ausência de instrumentos normativos ou um maior rigor em sua execução, insere na sua metodologia de ensino um conteúdo desvinculado da realidade sócio cultural do aluno.

Finalizando esta etapa da pesquisa, perguntei às entrevistadas, sobre quais os maiores desafios para a implantação/manutenção da educação do campo na EMEIF Nova Republica.

- **Diretora:**

O maior desafio é o transporte escolar precário, pois o mesmo falta muito e prejudica a aprendizagem do aluno.

- **Coordenadora Pedagógica:**

São inúmeros os desafios. Posso citar, por exemplo: a ausência dos pais na escola, os mesmos não estão engajados e só aparecem para reclamar no final do ano, quando o filho não passa de ano, as estradas são precárias e dificulta o acesso do aluno a escola, a carência social dos alunos é grande e prejudica a aprendizagem, o calendário acadêmico não contribui com as necessidades do aluno de se ausentar da escola para ajuda na lida do campo, muitos alunos faltam em determinados períodos do ano, para ajudar a família no plantio e colheita de roças.

Assim como em tantas outras escolas no campo, muitos são os desafios da EMEIF Nova Republica na busca pela oferta de uma educação de qualidade do campo. Além da frota de ônibus escolar deficiente, estradas precárias e calendário escolar incompatível com as necessidades de férias do aluno, há a ausência dos pais no cotidiano escolar. Tal fato impede os avanços na implementação de uma política educacional eficiente, contribuindo para a minimização da defasagem do ensino nas escolas do campo.

Acredito que é necessário rever a missão e objetivos da Escola Nova República, é interessante que se defina o tipo de educação que se pretende ministrar, compreendendo o tipo de público alvo, que estão atendendo. Em visita a Secretaria Municipal de Educação, pude perceber que assim como as demais escolas municipais situadas na zona rural, a Escola Nova República é denominada como Escola do Campo.

Porem, é visível que a mesma está desvinculada da sua missão e visão. Acredito que uma vez que o Projeto Político Pedagógico está em construção, é interessante, a conversa com a comunidade escolar buscando definir o seu perfil e a partir desta definição, a gestão juntamente com a comunidade buscar por meio do diálogo, fazer valer os seus direitos, junto aos órgãos competentes. Que a escola no Campo seja do Campo e não esteja somente no Campo, mas represente os seus usuários, os moradores do Campo.

5.6 Análise e Discussão dos Dados Coletados junto aos Movimentos Sociais do Município de Conceição do Araguaia/PA Atuantes na Vila Joncon.

As principais conquistas relacionadas à educação no campo foram alcançadas mediante a constante luta dos Movimentos Sociais do Campo na busca e afirmação das políticas públicas para a educação.

O Movimento em primeira instância demandou escolas públicas para o campo contestando a prática pedagógica marcada por conteúdos alheios a realidade camponesa brasileira. Em segunda instância provocou uma ruptura na concepção de educação e de povos do campo priorizando os interesses dos próprios trabalhadores rurais e em terceira o Movimento em conjunto com a Sociedade e o Estado têm provocado ações pedagógicas voltadas à educação do campo demarcando o que se pode denominar de políticas da educação do campo, ou seja, política de formação de educadores e professores das escolas do campo, política de capacitação de professores que atuam nas escolas públicas e política de reconhecimento das territorialidades dos povos do campo. (TURELLA E PAGLIA, 2015, p.11).

Nesta perspectiva, busquei identificar o papel dos movimentos sociais do campo, no município de Conceição do Araguaia/PA, verificar as principais conquistas, dificuldades e perspectivas para a educação do campo e se a metodologia utilizada pelas escolas do campo respeita e valoriza a realidade do homem do campo, fortalecendo a agricultura familiar camponesa.

Foram entrevistados os representantes dos seguintes movimentos sociais: Associação dos Agricultores Familiares da Vila Joncon de Conceição do Araguaia/PA, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC e Sindicato dos Trabalhadores Rurais - STRs de Conceição do Araguaia.

A escolha destes movimentos sociais do campo foi realizada em virtude da importância e influência dos mesmos para a zona rural e para a região de localização da EMEIF Nova Republica.

Inicialmente perguntei: Qual o papel dos movimentos sociais do campo em Conceição do Araguaia/PA na afirmação das políticas públicas para a Educação do Campo?

- **Presidente da Associação:**

O movimento social do campo possibilita a luta do povo pelos seus direitos, muitas conquistas só foram possível por causa do movimento social. Hoje ele está desarticulado, as pessoas do movimento abandonaram a política e se envolveram na politicagem, só pensam em si.

- **Presidenta do MMC:**

A principal função dos movimentos sociais é organizar os trabalhadores rurais para que os mesmos possam reivindicar do poder público a implementação de políticas que cooperam que fortaleçam e fixam o homem no campo. Para se fixar no campo é necessário que o trabalhador rural tenha acesso a uma educação plena e de qualidade.

- **Presidente do STRs:**

O principal papel dos movimentos sociais do campo é organizar o povo para cobrar do poder público a implementação de políticas públicas para o campo, com relação à educação, o movimento luta para que haja uma educação do campo, no campo e para o campo no seio rural.

Nota-se que os entrevistados, enfatizaram a importância da articulação e mobilização dos grupos sociais, promovido pelos movimentos sociais do Campo. Muitas foram às conquistas alcançadas através da ação do movimento social no município de Conceição do Araguaia. Sobre estas conquistas os entrevistados responderam que:

- **Presidente da Associação:**

Dentro da Vila Joncon pode ser destacado como uma conquista a Escola Nova República, esta que foi fruto da luta das pessoas que aqui moravam.

- **Presidenta MMC:**

Quando se iniciou a luta pela terra na região, os trabalhadores se organizaram para fazer a reforma agrária acontecer, a partir daí os trabalhadores começaram a lutar pela implementação das políticas públicas, uma destas políticas era a educação do campo, então, considerada para que as pessoas pudessem se fixar no campo.

- **Presidenta do STRs:**

Muitas foram as conquistas na área da educação para o campo! O movimento do campo, através da união e luta dos trabalhadores rurais foram conquistadas: a implantação da Casa Familiar Rural – CFR, a construção de muitas escolas na zona rural, transporte escolar para as escolas do campo, antes não havia ônibus escolar, a implantação do Ensino Médio através do SOME nas escolas do campo, evitando assim, que o jovem venha para a cidade fazer o ensino médio e muitos outros que agora não recordo.

O município de Conceição do Araguaia foi fundado em 14 de abril de 1887 através da missão católica do dominicano francês Frei Gil de Vila Nova, o qual objetivava catequisar os índios Karajá e Kaiapó, usufruindo desta forma, dos recursos naturais que existiam na região. (Coelho:2004).

Conforme Itini (2004) desde a sua fundação que o município de Conceição do Araguaia é marcado pela forte luta social em torno da terra consolidada através dos intensos conflitos entre os trabalhadores rurais e os fazendeiros, o que provocou a morte de muitos trabalhadores rurais.

Os movimentos sindicais, através dos STR's (Sindicatos de Trabalhadores Rurais) e das delegacias sindicais, posteriormente o MST (Movimento dos Sem Terras), mobilizavam os trabalhadores rurais para o enfrentamento aos latifundiários, para a conquista da terra, e ao INCRA, para que fossem encaminhadas as gestões necessárias para a criação dos projetos de assentamento. Hoje, só em Conceição do Araguaia, existem aproximadamente 40 projetos de assentamentos, sendo que apenas um destes desapropriou uma área de cerca de 60.000 ha pertencente a um banco privado. Os anos 90 foram marcados por intensas mobilizações dos trabalhadores rurais na região, com a realização do “Grito do Campo” (em 1991 e 1992), do “Grito dos Povos da Amazônia” (1993) e, a partir de 1994, do “Grito da Terra Brasil”. (IFPA – Projeto Político Pedagógico, 2016, p.26)

A história do município de Conceição do Araguaia é marcada pela forte influência dos movimentos sociais na luta e conquista de direitos dos trabalhadores rurais. A educação nas escolas do campo, igualmente, é fruto destas ações dos movimentos sociais, na articulação e mobilização dos povos do campo, para buscar junto aos órgãos competentes a implantação de políticas públicas específicas para as escolas do campo.

Perguntei aos entrevistados: Quais as maiores dificuldades para a educação do campo na atualidade?

- **Presidente da Associação:**

A educação das escolas do campo não capacita o aluno para trabalhar na lida da roça, assim este jovem no futuro não vai querer ficar na roça, Percebo que os jovens de hoje já não sabem plantar, cuidar de horta ou de animais, querem viver na roça como se estivesse na cidade, à escola deveria se preocupar com isso.

- **Presidenta do MMC:**

A perda das conquistas, as estradas de difícil acesso e os transportes precários. Os alunos faltam muito a escola, muitos terminam desistindo por falta de transporte escolar.

- **Presidenta do STRs:**

Do meu ponto de vista é o fechamento e a nucleação das escolas. Hoje temos casos de crianças que levantam de madrugada para poder estudar, muitos passam horas na estrada, os ônibus são velhos e sem segurança. Muitas crianças passam dias sem estudar e ficam prejudicadas porque moram muito longe da escola e os ônibus passam mais tempo parados no concerto do que trabalhando carregando os alunos.

Todos os entrevistados demonstraram preocupação com fatos recorrentes e pertinentes a este trabalho de pesquisa. Como pode ser observada, a situação da educação no campo do município de Conceição do Araguaia/PA é preocupante. A desvinculação do ensino, o fechamento e a nucleação das escolas, cooperam para a defasagem do ensino e perda da identidade do jovem do campo, podendo, contribuir para o êxodo rural e retorno das terras para os latifundiários.

Todos os entrevistados afirmaram que a educação do município de Conceição do Araguaia não condiz com a realidade do aluno, enfraquecendo a agricultura familiar.

Segundo a Presidente do MMC:

A educação na zona rural do município de Conceição do Araguaia, não pode ser chamada de educação do campo, porque não condiz com a realidade do agricultor familiar, os professores vem da cidade, não tem formação para a educação do campo, o currículo da escola não se preocupa com o modo de vida do aluno, muitos jovens do campo não sabem direito o que é uma criação de galinha, não conseguem cultivar a terra, o ensino está desligado da vida do campo, e jovem aprende a não valorizar a sua realidade, futuramente tem que existir pessoas no campo e se a juventude não estiver mobilizados para isso, os adultos de hoje ficarão velhos, não conseguirão mais trabalhar e então: Quem vai trabalhar no campo? Se o agricultor familiar não planta o homem da cidade não come. Isto é muito grave.

A educação das escolas do campo no município de Conceição do Araguaia, não atende as necessidades de formação dos filhos dos agricultores familiares, é urbanocentrista, não tem um currículo didático específico, sua metodologia de ensino aprendizagem é dissociada da realidade do aluno, os professores são na grande maioria da zona urbana e não possuem formação para a educação do campo. O fechamento e nucleação das escolas é uma realidade, o transporte escolar é antigo, não oferece conforto e proteção para as crianças, as estradas são precárias e muitas ficam intrafegáveis durante o período de chuva, dificultando o acesso da criança a escola.

Para a Presidenta da STRs:

A educação no campo, não contribui para que o agricultor familiar queira permanecer no campo, As oportunidades de melhoria de vida no campo, são poucas, os jovens quando conseguem terminar o ensino médio, querem ir morar na cidade, ou para fazer faculdade ou para conseguir emprego, muitos poucos, retornam para o campo.

Perguntei aos entrevistados: Quais são as suas perspectivas para a educação do campo no município de Conceição do Araguaia?

- **Presidente da Associação:**

Não creio que pode haver melhoria, não se discute educação do campo com o agricultor familiar, as escolas estão precárias e ninguém faz nada, isto só enfraquece o campesinato.

- **Presidenta do MMC:**

Os movimentos sociais estão desarticulados, o MMC mesmo que já foi um movimento forte, hoje está muito fraco. Existe o nome e a sigla, mas, não tem ação, desta forma, no momento a minha maior perspectiva é a reorganizar dos Movimentos Sociais, para enfrentar todas estas dificuldades pelas quais estamos passando e as perdas do direito que o trabalhador rural está vivenciando, para que assim possamos continuar vivendo no campo.

- **Presidenta do STRs:**

Hoje não tenho muitas perspectivas de melhoras para a educação do campo, as escolas estão sendo fechadas e ninguém faz nada para que esta situação mude. As associações do campo estão sendo fechados, poucos ainda se importam com a luta, os Movimentos estão adormecidos, assim, se eles acordarem será para mim uma grande vitória.

Nota-se que as perspectivas dos entrevistados para a educação do campo não são boas. Talvez suas falas estejam carregadas pelo desânimo de um guerreiro que luta só. Todos os entrevistados são líderes natos, que desde a década de 80 estão inseridos nos movimentos sociais do campo, participaram das principais mobilizações na luta pela terra e também por uma educação de qualidade para o campo.

Atualmente os Movimentos Sociais do Campo no Município de Conceição do Araguaia, encontram-se desarticulados e desmobilizados, diante deste quadro, em que a minoria continua lutando pelos direitos dos assentados da reforma agrária, aqueles que ainda estão na luta, sentem-se desmotivados e entristecidos, preocupados com o futuro da agricultura familiar na região, uma vez que muitas conquistas da década passada estão sendo retiradas dos trabalhadores rurais, porém, aparentemente, poucos têm consciência dos prejuízos que a educação no campo está sofrendo e a grande maioria recusa-se a trabalhar e lutar como nos tempo antigos em busca de políticas públicas eficientes que atendem aos moradores do campo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a história do Brasil a educação no campo, sempre foi relegada pelas entidades públicas, criou-se a concepção que os moradores do campo não precisavam lê e escrever, mas saber manusear adequadamente os instrumentos de trabalho do campo.

Desta forma, durante quase 500 anos os moradores do campo foram abandonados e desprezados pelas demais camadas sociais, que os tinham como pessoas analfabetas e fracassadas. Criou-se até mesmo dito populares preconceituosos que enalteciam o urbano e inferiorizava o meio rural. Esta situação de abandono e atraso educacional permaneceu sobre os povos do campo até o início do século XX.

Com o surgimento do movimento da Nova Escola, ocorrida em 1930, quando houve uma reconstrução das políticas públicas educacionais no Brasil, a educação formal deixou de ser exclusiva para a elite brasileira e começou a expandir para demais regiões do país além dos centros urbanos. Neste período a escola chega ao campo, é então consolidado um modelo de educação voltada para formação de mão de obra, necessária para atender os grandes proprietários de terra daquela época, surge então a educação rural.

Em virtude do pouco interesse dado pelo Estado para a educação rural, esta não consegue cumprir com os seus objetivos e o campo brasileiro torna-se destaque nacional pelo alto índice de analfabetos.

Considero que a educação rural buscou atender exclusivamente aos anseios do capitalismo, não se preocupando com a formação crítica e reflexiva dos seus educandos, sua principal característica sempre foi a de desarticular as organizações sociais do campo, a fim de fortalecer os latifundiários e enfraquecer os pequenos proprietários de terra, os camponeses e agricultores familiares, cujo modelo de produção é sustentável.

Em um projeto de educação produzido pelo capitalismo, a preocupação central é a expansão deste e a eliminação de todos os fatores de risco ou limitantes para a sua expansão. Neste contexto a educação rural se destacou como um instrumento de alienação e produtor de mão de obra capitalista.

Os fatores acima levaram a população brasileira a classificar os sujeitos do campo de forma preconceituosa, até mesmo os moradores do campo se auto rejeitavam, pois, muitos mandavam os seus filhos para cidade, na esperança que os mesmos ao ter acesso a uma educação considerada “de qualidade”, pudessem ter um bom emprego e permanecer na cidade. O campo era então classificado como local de pessoas atrasadas intelectual e desqualificadas para o mercado de trabalho, condenadas ao serviço braçal.

Em meados do século passado esta situação começou a ser transformada, a partir de uma linha de pensamento focada nos anseios das camadas sociais inferiorizadas, destaco Paulo Freire, ao falar sobre a pedagogia do oprimido, que despertou no homem do campo, assim como em outras classes sociais, um profundo desejo de romper com as ataduras que lhe afligiam. Inicia-se um movimento organizacional de fortalecimento dos sujeitos do campo, podendo-se destacar no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

O desejo de uma educação emancipadora que contemplasse a realidade do camponês nasce junto com os movimentos sociais do campo, que organizados, inicia uma série de lutas pela terra reivindicando dos poderes públicos a criação de um modelo educacional, que contemplasse a sua realidade sociocultural.

Desta forma surgem as primeiras conferências e encontros nacionais da educação do campo, no final da década de 1990, fortalecendo as ações dos movimentos sociais e formulando proposta que culminaram com a criação de uma política educacional para o campo.

Em 2002 é então criada a resolução CNE/CEB Nº 01, instituindo princípios e procedimentos necessários para a implantação de uma educação do campo. Dentre as várias ações destaca a criação do PRONERA, o qual está voltado para a qualificação de assentados da reforma agrária.

A partir desta resolução muitas outras ações foram tomadas, culminando com a criação da educação do campo, enquanto política pública de educação.

Desta forma, afirmo que durante a década de 90 e a primeira década de 2000 muitas ações voltadas para a formação educacional no campo, foram tomadas, trazendo perspectivas de melhorias para os povos. A educação do campo, por ser capaz de assimilar e atender aos anseios dos seus sujeitos é uma das principais conquistas já efetuadas para a zona rural.

Acredito que a educação tem poder de libertar, de transformar e enriquecer uma sociedade. Possibilita a valorização dos seus sujeitos, os quais de posse do saber tornam-se atuantes criticamente, capazes de exigir que mudanças sejam tomadas a fim de melhorar a sua qualidade de vida.

Portanto, a educação do campo tornou-se uma importante ferramenta de transformação no meio rural, fortalecendo o agricultor familiar camponês, sendo capaz de levá-lo a torna-se autossustentável.

Desta forma sua conjuntura não é interessante para o sistema capitalista, o qual necessita de mão de obra para atuar no mercado de trabalho e patrocina o latifúndio como ferramenta de produção do agronegócio.

O que se vê atualmente é o enfraquecimento e o retrocesso das políticas públicas educacionais para os povos do campo. Percebe-se que a entrada da segunda década deste presente século, apresenta como uma das problemáticas o enfraquecimento dos movimentos sociais, o que contribui para a desvinculação do ensino no meio rural.

Com a nucleação das escolas, o aluno foi retirado do seu local de origem e transferido para outras escolas que nem sempre contemplam a sua realidade. Inúmeras são as problemáticas que existentes na escola no campo.

Além da nucleação, as escolas sofrem, com a infraestrutura precária que nem sempre atende aos anseios dos educando, a falta de formação docente, currículo desvinculado da realidade do aluno e livros didáticos descontextualizados, mesmo quando são voltados para a educação do campo, não atende as especificidades da localidade. Outra problemática é o transporte escolar precário e as estradas de qualidade duvidosa, que fica quase intratável durante o período de chuva.

No Estado do Pará uma das tentativas do governo de suprir a demanda de jovens estudantes na zona rural foi o SOME, o programa apresenta características bonitas, sua legislação deixa claras a preocupação e manter o jovem estudante no campo, valorizando o seu modo de vida. Todavia, na prática o que se percebe é a existência de muitas lacunas que precisam ser preenchidas para que seja ofertado de um ensino de qualidade, através do Programa para as escolas do Campo.

Durante a pesquisa de campo, constatou-se a insatisfação dos alunos vinculados ao SOME na EMEIF Nova República a cerca da sua formação. As dificuldades são muitas e superá-las torna-se um desafio para a comunidade escolar.

Com relação à pesquisa de campo, considero que alcançou os seus objetivos, pois infelizmente, pode-se constatar na fala dos participantes a insatisfação com o modelo de educação implantado. Este modelo que teoricamente é chamado de educação do campo, na prática está longe da sua verdadeira de cumprir com a sua missão na localidade pesquisa, **podendo mesmo ser classificada como educação rural e não do campo**. Sua metodologia não difere muito da educação do passado, desligada da realidade do aluno, não considera o campo e nem mesmo as suas particularidades. Preocupa-se somente com a formação da mão de obra.

Foi afirmada por todos os participantes que o atual modelo de educação no campo, na localidade de pesquisa, contribui para o êxodo rural, na medida em que obriga o aluno a mudar para a cidade em busca de uma melhor qualidade de vida.

O campo está envelhecendo, os seus moradores sem condições de cultivar a terra terminam vendendo as suas propriedades, estas que voltam para a mão dos latifundiários, a sua identidade está se perdendo.

Os poucos movimentos sociais que existem na região estão desfalecendo, sem apoio, sem recurso, com poucas pessoas envolvidas na causa, nem mesmo eles acreditam na luta. *“Poucas são as esperanças de mudanças”*, assim afirmaram alguns líderes.

Lutar só não é fácil, mas ainda resta uma esperança, a necessidade de uma alternativa de produção sustentável, a incessante preocupação com o meio ambiente, a crise na política brasileira e o sucateamento do atual modelo econômico, podem cooperar para a reflexão a cerca das perdas de direitos os quais os povos do campo estão sofrendo e a tomada de atitudes na busca da afirmação da política nacional da educação do campo.

É possível revolucionar o campo brasileiro e garantir o cumprimento das políticas públicas para a educação do campo em sua plenitude, é necessária, no entanto, que os movimentos sociais se levantem. Que os povos do campo, abracem esta bandeira e defendam esta causa.

A educação pode exercer uma forte influencia neste processo, a partir da sensibilização das pessoas, pois é a partir do conhecer-se e reconhecer-se como parte integrante deste processo, que os povos do Campo, poderão mudar a sua realidade, através da união e mobilização de todos em prol de um bem comum.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACILINO, Antonio C.; LUCINI, Marizete. **Ensinar e aprender na Educação do Campo: Processos Históricos e Pedagógicos em Relação**. Caderno Cedes, Campinas, Vol. 27, Nº 72, p.177-195, maio/agosto, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 19/10/2016.

ANTUNES. Helenise; CRUZ, Daniela C.; BATALHA, Denise V. **Currículo: Busca da Identidade do campo**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Pontífca Universidade Católica do Paraná, Curitiba 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5485_2743.pdf Acesso em: 14/012/2016.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Poá: Artmed. 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernado Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica no Campo, Nº 2, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Apresentação**. In: CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 157. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 04/04/2015, às 14h.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete ; MOLINA, Monica Castagna; **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete ; MOLINA, Monica Castagna. *Por Uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes. 2008

BARAÚNA, Rosimeire S. **Formação de Professores e Educação do Campo: Análise de uma proposta de formação superior e repercussões em município baiano**. Scielo Book. 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-09.pdf> Acesso em: 10/12/2016.

BARBALHO, Alexandre. **Políticas Culturais no Brasil: Identidade e Diversidade sem diferenças**. III Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. 2007. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Barbalho-politicas_culturais_no_Brasil.pdf Acesso em: 12/02/2017.

BRANDÃO, Elias Canuto. **A Educação do Campo no Brasil e o Desenvolvimento da Consciência**, IN: SEMINÁRIO DO TRABALHO. Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, 8, 2012, Marília. 2012.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05/06/2016.

BRASIL. Lei Complementar Nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Regulamenta o Fechamento das Escolas do Campo.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 10/03/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: **marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão** – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Portaria Nº 86, de 14 de março de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.** Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf Acesso em 10/03/2016.

BRASIL. **Portaria Nº 391, de 10 de maio de 2016.** Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <http://educampoparaense.com.br/publicacao/portaria-n-391-de-10-de-maio-de-2016> Acesso em: 10/03/2017.

BRASIL. **Taxa de Analfabetismo por idade.** http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=0&no=4 Acesso: 20/09/2016 às 15h00.

BREINTENBACH, Fabiane Vanessa. **A Educação do Campo no Brasil: Uma História que se Escreve entre Avanços e Retrocessos.** Revista Espaço Acadêmico, nº 121, ano de 2011 Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304/0> Acesso em: 10/10/2016.

BRITO, Márcia M. B. **O Acesso a Educação superior Pelas Populações do Campo na universidade Pública:** Um Estudo do Pronera, Procampo, Parfor, Na universidade Federal do Pará – UFPA. Dissertação de Mestrado apresentado a UFPA. 2013. Disponível em: http://www.ppged.com.br/bv/arquivos/File/marcia_mest2013.pdf Acesso 05/01/2017.

CALDART, Roseli Salete. **A Escola do Campo em Movimento.** Revista Currículo sem fronteiras, V. 3, Nº 1, pág 60-81. Jan/jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In:ARROYOM.,CALDART,R.& MOLINA.M(orgs). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Ed.Vozes,p.147-158, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos Para a Construção de Um Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo.** IN: MOLINA, Monica C.; JESUS, Sonia M. S. A. *Por Uma Educação do Campo.* Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, Volume 05, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** Notas para uma Análise de Percurso. Revista Trabalho, educação e Saúde, Rio de Janeiro, V.7, nº 1, PP 35-64, mar/jun 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** IN: MOLINA, Monica C.(Org). Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão– Brasília: MDA/MEC, 2010.

COSTA, Eliane M.A **Formação Inicial do Educador do Campo: Um Estudo Sobre a Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO.** Margens Revista Interdisciplinar. Volume 10, N.14. 2016 Disponível em:

EULALIO, Wane E. S. **As implicações do Processo de Nucleação das Escolas Rurais de Montes Claros/MG (1997-2013):** Contradições, desafios e Perspectivas. Dissertação de Mestrado – Universidade de Uberlândia- MG. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13987/1/ImplicacoesProcessoNucleacao.pdf> Acesso em 12/11/2016.

FERNANDES, Bernardo. Os campos da pesquisa em educação do campo; espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M.(org).Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa:** Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação no Meio rural: Por uma Escola do Campo.** Texto elaborado para a Conferência da USP. 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Conflitualidades, Reforma Agrária e Desenvolvimento. CAMPO-TERRITÓRIO:** revista de geografia agrária. Edição especial do XXI ENGA-2012, p. 1-10, jun., 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/27064-106052-1-PB.pdf> Acesso em: 10/12/2016.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da Educação do Campo.** In: MOLINA, M. C. JESUS, Sônia M. S. A. (ORGS.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.* Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”,2004.

Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012. Disponível em: http://catedra.editoraunesp.com.br/publicacoes_noticias.asp?tpl_id=1&id=29 Acesso em: 10/03/2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

GERHARDT, T. E.;SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHERDIN. Evandro (Org). **Educação do Campo: epistemologia e Práticas.** 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

GHIRALDELLI, Paulo Jurnior. **História da Educação Brasileira.** 2ª Edição, São Paulo: Cortez, 2006.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **De Educação Rural a Educação do Campo: movimentos sociais e políticas públicas**. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, 2012.

HAGE, Salomão M. **Por Uma Escola do Campo de Qualidade Social: Transgredindo o Paradigma (Multi)seriado de ensino**. Revista em aberto, Brasília, V.24, Nº85, p. 97-119, abril. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2488/2445> Acesso: 02/02/2017.

GOMES, Nilma L. **Indagações sobre o Currículo: Diversidade e Currículo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em 0/01/2017.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Agropecuário 2006: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil_2006/comentarios.pdf. Acesso em: 03/02/2017.

IDESP, Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará. **Mapa de Exclusão Social do Estado do Pará**. 2013. Disponível em: www.idesp.pa.gov.br Acesso 10/12/2016.

IFPA, Projeto Político Pedagógico – Campus Conceição do Araguaia. 2016

INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). **Famílias assentadas: Dados Históricos do INCRA – DT**, atualizados em 30/01/2014. Brasília: MDA/INCRA, 2014. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questaoagraria/reforma-agraria/02-assentamentos.pdf>. Acesso em 05/02/2016.

INTINI, J.M. **Luzes e Sombras negociação e diálogo no sul e sudeste do Estado do Pará: um estudo sobre as políticas para reforma agrária e agricultura familiar**. Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar / NEAF / EMBRAPA, UFPA, Belém, 2004.

JÚRNIO, Waldemar M. V.; MOURÃO, Armindo R. B. M. **Políticas Públicas e os Movimentos Sociais por uma Educação do Campo**. In: GHEDIN, Evandro. *Educação do Campo: Epistemologias e Práticas*. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

KUHN, Ednizia R. A. **Análise da Política de educação do campo no Brasil: Meandros do PRONERA e do PRONACAMPO**. Tese de doutorado – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19249> Acesso em: 10/03/2017.

LEITE, Sergio Celani. **A Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elmo de S. **Educação do Campo, Currículo e Diversidade Culturais**. Espaço do Currículo. V.6, Nº 3, p. 608-619, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18998/10545> Acesso em: 15/01/2017.

MACHADO, Ilma F. **Um Projeto Político Pedagógico para a Escola do Campo**. Caderno de Pesquisas: Pensamento Educacional, V.4, Nº 8, p. 191-219, 2009. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/18998/10545 Acesso em: 16/01/2017.

MARTINS, J. da S. **Educação Básica do Campo e Educação para a Convivência com o Semi-Árido**: Algumas Anotações. Anotações a partir do trabalho no Grupo de Estudos de Educação Rural (GEER) do PRADEM/ISP/UFBA e utilizadas para a participação no Curso “Operações Estratégicas Para a Reforma Educacional”, realizado no ISP/UFBA, 21 de setembro de 2004.

MÉSZAROS, Istavan. **A Educação Além do Capital**. São Paulo: Boitempo. 2005.

MOLINA, Monica C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília/DF, 2003. Tese (Doutorado: Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS). Universidade de Brasília. 150f.

MOLINA, Monica C.; FREITAS, Helana C. de A. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. IN: Em Aberto, Brasília, V. 24, N.85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/266> Acesso em: 10/10/2016.

MOLINA, Monica C. **A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências Atuais nas Políticas Públicas**. Revista Educação e Perspectiva, Viçosa, V.6, N.2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/665/169> Acesso em: 05/08/2016.

MOLINA, Monica C. **A Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: Desafios e Potencialidades**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.53, p. 145-166, jan/març. Editoras UFPR, 2015. <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf> Acesso em 10/10/2016.

MOLINA, Monica C. **A educação do campo e o Enfrentamento das tendências das Atuais Políticas Públicas**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/665>. Acesso em: 10/12/2016.

MOLINA, Monica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel. **Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões Sobre o PRONERA e o PROCAMPO**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso: 10/12/2016.

MUNARIM, Antonio. **Educação do Campo no Cenário das Políticas públicas na primeira década do Século 21**. IN: MOLINA, Monica C.; FREITAS, Helana C. de A. **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. IN: Em Aberto, Brasília, V. 24, N.85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/266> Acesso em: 10/10/2016.

NASCIMENTO, Claudemiro G. **A Educação e Cultura: As Escolas do Campo em Movimento**. Revista Fragmentos de Cultura, V.16, Nº 112, Editora UFPR. 2015. Disponível em: www.geocities.ws/claughnas/educacaoecultura.doc Acesso em: 10/12/2016.

OLIVEIRA, Ribamar. **SOME: 30 Anos de Educação no Campo**. Jul/2010. Disponível em: <http://ribaprasempre.blogspot.com.br/2010/07/some-30-anos-de-educacao-no-campo.html> Acesso em: 05/01/2017.

OLIVEIRA, Rosivania M. **Elementos Administrativos e pedagógicos do SOME na Percepção de seus Atores**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica de Brasília, 2010. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/657/1/Rosivania%20Maciel%20Oliveira.pdf> Acesso em: 05/01/2017

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. – Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PARÁ, Lei Nº 7.806, de 29 de abril de 2014. **Dispõe sobre a Regulamentação e Funcionamento do Sistema de organização Modular de Ensino – SOME**. Disponível em: <http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7806.pdf> Acesso em: 10/01/2016.

PERICO, Rafael E. **Identidade e Território no Brasil**. Brasília, Instituto Interamericano de cooperação para a Agricultura, 2009. Tradução Maria Verônica Morais Souto.

PIMENTEL, Alamo. **Prefácio**. IN: MACEDO, Roberto S. *Currículo, Diversidade e equidade: Luzes para uma educação intercrítica*. Salvador: Edfulba, 2007.

PEREIRA, S. S. S. **Relações educacionais entre famílias rurais escolar: um estudo na Escola Estadual Rural Taylor-Egídio em Jaguaquara– Bahia**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências da Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2005.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do campo e Escola Ativa: Contradição na Política Educacional no Brasil**. Educação Em Revista, Marília, v.2, nº 2, p. 23-40, jul-dez. 2011.

SÁ, Laís M.; MOLINA, Mônica C.; BARBOSA, Ana Izabel C. **A produção do Conhecimento na Forma de Ação Educadora**. IN: MOLINA, Monica C.; JESUS, Sonia M. S. A. *Por Uma Educação do Campo*. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, Volume 05, 2004.

SÁ, Carolina F.; PESSOA, Ana Claudia R. G. **Currículo e Educação do Campo: Tensões e Resistência a Nucleação na Educação do Campo**. 2015 Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d11-curriculo-e-educacao-do-campo-tensoes-e.pdf/at_download/file. Acesso em: 10/01/2017.

SANTOS, Janio Ribeiro. **Da Educação Rural à Educação do campo: Um Enfoque Sobre as Classes Multiseriadas**. IV Colóquio Internacional, Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras/SE.2010.

SANTOS, Ramofly B. dos. **A Educação do Campo e o MST**. Caderno Fael, V.2, p. 01-16, 2009. Disponível em: http://perseu.unig2001.com.br/cadernosdafael/vol2_num5/ARTIGO%20CADERNOS%205%20RAMOFLY%20BICALHO.pdf Acesso em: 10/10/2016

SANTOS, Ramofly B. dos. **A Educação do Campo, Movimentos Sociais e o Ensino da História**. XVII Simpósio Nacional de História, Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal – RN: 22 a 26 de julho de 2013.

SEDUC/PA. **Plano de Formação Docente do Estado do Pará**. Protocolo S\$EDUC – IES, 2009. Disponível em <http://www.6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/index.php>> Acesso em: 05/01/2017

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**, 23 ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: Uma Relação Construída ao Longo da história**. 2004. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f299educacaodocampoedesenvolvimentosustentavel.pdf>. Acesso em: 20/09/2016 às 20h00.

SOUZA, Maria A. **Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais**. Educação e Sociedade, Volume 33, nº 120, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf> Acesso 10/12/2016.

TORRES, Julio C.; SILVA, Cláudio R.; MORAES, Agnes T. D. **Escolas Públicas no Campo: Retrospectiva e Perspectivas em um contexto de Projeto Político em disputa**. Revista Eletrônica de Educação, V. 8, Nº 2, p. 262-272, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/962> Acesso em: 10/12/2016.

TURELLA, Marilene; PAGLIA, Edmilson C. **O Papel dos Movimentos Sociais na Educação do Campo**. Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38433/R%20-%20E%20-%20MARILENE%20TURELLA.pdf?sequence=1> Acesso em: 19/08/2016.

VENDRAMINI, Célia R. **Terra, Trabalho e educação: Experiências Socieducativas em Assentamentos do MST**. Ijuí: Editora Unijú. 2000

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WILLIAMS, Stainback. **Um Guia para Educadores**. São Paulo: Artmed. 2001.

8 APÊNDICE

Apendíce 01 – Questionário Aplicado aos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio da EMEIF
Nova República.

01) Você sabe o que é educação do campo?

Sim () não ()

02) Você considera a sua aprendizagem satisfatória?

Sim () não ()

03) Marque com um X as maiores dificuldades que você enfrenta para poder estudar:

() Longa distancia entre a propriedade e a escola

() Falta de professores

() Falta de material didático

() Falta de merenda

() infraestrutura da escola precária

() Outros. Quais? _____

04) O currículo da escola atende as suas necessidades enquanto agricultor familiar?

() Sim () Não

05) Você é incentivado pela escola a permanecer na zona rural, fortalecendo as suas raízes?

() Sim () Não

06) Pretende permanecer na zona rural após concluir o ensino básico?

() Sim () Não

Por quê? _____

07) Você sente-se feliz por morar no campo?

() Sim () Não

Apêndice 02: Inquérito por Entrevista Semiestruturada Realizada Junto a Diretora e Coordenadora Pedagógica da EMEIF Nova República

- 01) O conteúdo didático pedagógico coopera com as necessidades intelectuais dos alunos enquanto filhos de agricultores familiares?

- 02) A Formação dos professores que lecionam na escola está voltada para a educação do campo?

- 03) Você concorda com a nucleação das escolas? Por quê?

- 04) O SOME enquanto política pública de Educação cumpre com os seus objetivos na escola?

- 05) Quais os maiores desafios para a educação do campo no município de Conceição do Araguaia?

Apêndice 03: Inquérito por Entrevista Semiestruturada Realizada junto aos Representantes dos Movimentos Sociais do Campo Atuantes no Município de Conceição do Araguaia.

- 01) Qual o papel dos movimentos sociais em Conceição do Araguaia na afirmação das políticas para a Educação do Campo?

- 02) Quais as principais conquistas alcançadas através do movimento no que se refere à educação?

- 03) Do seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades para a educação no campo em Conceição do Araguaia?

- 04) A educação ofertada para os agricultores familiares do município de Conceição do Araguaia/PA condiz com a sua realidade, afirmando a importância do homem do campo e fortalecendo o campesinato?

- 05) Quais são as maiores perspectivas do movimento social para a educação do campo em Conceição do Araguaia?

Apendíce 04: Fotos da Escola EMEIF Nova República.

Foto 01: Frente da Escola



Fonte: A Autora (2016).

Foto 02: Pátio coberto



Fonte: A Autora (2016).

Foto 03: Pátio externo



Fonte: A Autora (2016).

Foto 04: Corredores da Escola



Fonte: A Autora (2016).