



**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO:** Uma análise da educação  
escolar pública no Povoado Vila Kênio no Município de Lagoa  
Grande do Maranhão - Maranhão - Brasil

**ROBERTO FERNANDO DA SILVA LOPES**

Lisboa, julho de 2021

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO:** Uma análise da educação escolar pública no Povoado Vila Kênio no Município de Lagoa Grande do Maranhão – Maranhão - Brasil

**Roberto Fernando da Silva Lopes**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão, **EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO:** Uma análise da educação escolar pública no Povoado Vila Kênio no Município de Lagoa Grande do Maranhão - MA / Brasil, sob a orientação do Professor Doutor Jorge Manuel de Almeida Castro.

**Lisboa, julho de 2021**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO JOÃO DE DEUS**  
**MESTRADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO:** Uma análise da educação escolar  
pública no Povoado Vila Kênio no Município de Lagoa Grande do  
Maranhão - Brasil

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, como requisito para a obtenção do título de mestre em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica.

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

---

---

**Lisboa, julho de 2021**

## Epígrafe

*A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.*

*(Roseli Salete Caldart -Pedagoga)*

## Dedicatória

Dedico à minha família, pois são o motivo de minha força e perseverança.

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus por me permitir chegar até aqui, minha família a base de tudo que sou hoje, meus pais: Manoel da Cruz Lopes e Francisca Maria Silva Lopes (in memória), aos meus filhos razão de alegria e orgulho em minha vida.

A minha amada esposa Miriam Soares Campelo Lopes o meu porto seguro por todo amor, força, paciência e compreensão nos dias mais difíceis em que estive ausente pesquisando e estudando para a construção desta dissertação.

Agradeço ao meu orientador professor doutor Jorge Manuel de Almeida Castro e ao coorientador professor Mestre Marcos Borges por toda sua presteza e conhecimento a mim repassado e tornou-se um grande amigo.

Meu agradecimento a todos meus amigos de sala de aula, que de alguma forma contribuíram para que eu alcançasse meus objetivos.

## **Resumo**

A presente dissertação desenvolve-se através de um estudo de caso na escola rural, situada no assentamento P.A CIGRA, na agrovila vila Kênio localizadas no município de Lagoa Grande do Maranhão, Estado do Maranhão, onde utiliza-se na sua dinâmica de ensino e aprendizagem os referenciais metodológicos da Educação do Campo, visando assim à formação de cidadãos cientes dos seus papéis perante a sociedade. Nas últimas décadas através da luta dos movimentos sociais a Educação do Campo vem sendo inserida nas políticas públicas, buscando recriar a relação do campo com a cidade. Este estudo teve por objetivo geral compreender como o processo de institucionalização das políticas públicas de Educação do Campo pode contribuir para a mudança na formação dos sujeitos do campo, deste modo o trabalho desenvolveu-se na Escola pública Integral de Ensino Fundamental Roseli Nunes. Neste sentido, realizamos uma pesquisa na qual foi utilizada a metodologia qualitativa. Foi feito uso das técnicas de observação, a entrevista semiestruturada, utilizando um roteiro flexível, composto tanto por perguntas abertas quanto fechadas e análise de documentos. Foram entrevistados educandos, educadores, funcionários e comunidade (pais), buscando assim atingir o objetivo desta pesquisa. Como resultados foram identificados educadores comprometidos com uma formação diferenciada que vise à valorização do saber local, a intenção de parte dos educandos em permanecer no meio rural, bem como o desenvolvimento de uma consciência ambiental, e por parte dos pais a valorização deste processo educativo diferenciado. Algumas dificuldades foram constatadas como a adequação as leis e normas burocráticas o que acaba inviabilizando por vezes o trabalho, e algumas vezes a contratação de “professores temporários” com pouco tempo na escola, e pouco engajados com essa dinâmica educacional diferenciada. É preciso pensar em um sistema de rede para a escola do campo, isto é, um sistema articulado com várias entidades e empresas. Pois entende-se que há propostas e demandas bem diferentes a serem trabalhadas para a melhoria da comunidade.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Políticas Públicas; Práticas Educativas

## **Abstract**

The present dissertation is developed through a case study in a rural school, located in the settlement P.A CIGRA, in the agrovila Vila Kênio located in the municipality of de Lagoa Grande do Maranhão in the State of Maranhão, where it is used in its teaching and learning dynamics the methodological references of Field Education, thus aiming at the formation of citizens aware of their roles before society. In the last decades, through the struggle of social movements, Rural Education has been inserted in public policies, seeking to recreate the relationship between the countryside and the city. The general objective of this study was to understand how the institutionalization process of the public policies for Field Education can contribute to the change in the formation of rural people. In this sense, we carried out a research in which the qualitative methodology was used. We made use of observation techniques, semi-structured interviews, using a flexible script, composed of both open and closed questions, and document analysis. We interviewed students, educators, employees and the community (parents), seeking to achieve the objective of this research. As a result, we identified educators who are committed to a differentiated education aimed at valuing local knowledge, the intention of part of the students to remain in the rural area, as well as the development of environmental awareness, and on the part of the parents to value this differentiated educational process. Some difficulties have been observed, such as the adaptation to the laws and bureaucratic norms that sometimes make the work unviable, and sometimes the hiring of "temporary teachers" with little time in the school, and little engagement with this differentiated educational dynamic. It is necessary to think of a network system for rural schools, that is, a system articulated with various entities and companies. It is understood that there are very different proposals and demands to be worked on for the improvement of the community.

**Keywords:** Field Education; Public Policies; Educational Practices

**Índice de abreviaturas e siglas**

CF	Constituição Federal
CFRS	Casa Familiares Rurais
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Centro Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFAS	Escola Familiar Agrícola
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Brasileira
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases.
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEB	Movimento Eclesial de Base
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento Sem Terra
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROMERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada alfabetização e Diversidade
UNE	União Nacional do Estudante

## Lista de tabelas

<b>Tabela 01.</b> Maranhão: rendimento mensal por domicílio.....	45
<b>Tabela 02.</b> Trabalho escravo/origem dos escravizados.....	46
<b>Tabela 03.</b> Maranhão: Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB.....	55
<b>Tabela 04.</b> Maranhão: Situação educacional dos assentados.....	56
<b>Tabela 05.</b> Campo da amostra – população total dos entrevistados/sexo.....	67
<b>Tabela 06.</b> Campo da amostra – população total dos entrevistados – alunos/sexo.....	68
<b>Tabela 07.</b> Pergunta referente a educação do campo e seu papel emancipador.....	82
<b>Tabela 08.</b> Perguntas referente as contribuições do ensino do campo aos problemas da educação rural.....	83
<b>Tabela 09.</b> Perguntas referente as contribuições da escola frente aos desafios da preservação ambiental.....	91
<b>Tabela 10.</b> Perguntas referente as Estratégias e práticas educativas.....	96
<b>Tabela 11.</b> Perguntas referente a educação do campo e seu papel emancipador.....	99
<b>Tabela 12.</b> Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (2 a 3 primeira parte) .....	101
<b>Tabela 13.</b> Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (4 a 5 primeira parte) .....	103
<b>Tabela 14.</b> Perguntas referente a contribuição frentes aos desafios da preservação ambiental.....	107
<b>Tabela 15.</b> Perguntas referente a caracterização do processo educativo na escola.....	111
<b>Tabela 16.</b> Perguntas referente estratégias e práticas educativas.....	114
<b>Tabela 17.</b> Perguntas referente a educação do campo e seu papel emancipador.....	116
<b>Tabela 18.</b> Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas rural.....	118
<b>Tabela 19.</b> Perguntas referente a contribuição da escola frentes aos desafios da preservação ambiental.....	123
<b>Tabela 20.</b> Perguntas referente a caracterização do processo educativo na escola.....	127
<b>Tabela 21.</b> Perguntas referente as estratégias e práticas educativas.....	130
<b>Tabela 22.</b> Perguntas referente a educação do campo e seu papel emancipador.....	132
<b>Tabela 23.</b> Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (2 a 4 – primeira parte) .....	135

<b>Tabela 24.</b> Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (segunda parte) .....	140
<b>Tabela 25.</b> Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (3 a 7 - terceira parte) .....	142
<b>Tabela 26.</b> Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (8 a 10 – quarta parte) .....	145
<b>Tabela 27.</b> Perguntas referente a estratégias e práticas educativas.....	149

**Lista de figuras**

<b>Figura 01.</b> Centro da Cidade de Lagoa Grande do Maranhão – MA.....	61
<b>Figura 02.</b> Grupos de Jovens da Escola Roseli Nunes.....	67
<b>Figura 03.</b> Resultado do CopySpider – Sistema Anti Plágio da pesquisa (2,25%).....	74
<b>Figura 04.</b> Resultado de análise textual QDA software – texto da pesquisa de campo...	75

## Índice Geral

Dedicatória .....	v
Agradecimentos .....	vi
Resumo .....	vii
Abstract .....	viii
Índice de abreviaturas e siglas.....	ix
Lista de tabelas .....	x
Lista de figuras .....	xii
Índice Geral.....	xiii
a. Introdução.....	16
a.a Justificativa.....	18
a.b Problemática .....	19
<i>PARTE I</i> .....	22
REVISÃO DA LITERATURA .....	22
CAPÍTULO I .....	23
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL.....	23
1.1 A reconfiguração das políticas públicas no contexto histórico-político do Estado capitalista atual .....	23
1.2. As políticas públicas educacionais e o direito à educação no Brasil contemporâneo .....	27
CAPÍTULO II.....	32
EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL .....	32
2.1 O Processo Educacional no Campo Brasileiro e suas evoluções.....	32
2.2 Da educação popular à educação do campo .....	34
2.3 A Consolidação da Educação do Campo: incorporação nos marcos legal e institucional .....	37
2.4 Desafios do processo de institucionalização da Educação do Campo .....	40
CAPÍTULO III .....	42
A REFORMA AGRARIA E AS ESCOLAS NO CAMPO NO MARANHÃO .....	42
3.1 O estado do Maranhão: contextualização socioeconômica.....	42
3.2 A situação agrária maranhense na atualidade.....	48
3.3 O contexto das escolas do campo maranhense .....	53
<i>PARTE II</i> .....	57
ESTUDOS EMPÍRICOS .....	57

CAPÍTULO IV.....	58
<b>METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>58</b>
4.1 Introdução .....	58
4.2 Locus da Pesquisa .....	59
4.2.1 <i>Estado do Maranhão</i> .....	59
4.2.2 <i>Local de investigação – Município de Lagoa Grande do Maranhão - Maranhão</i>	60
4.2.3 <i>Escola investigada</i> .....	61
4.3 Questões de investigação .....	63
4.4 Objetivos .....	64
4.4.1. <i>Geral</i> .....	64
4.4.2. <i>Específicos</i> .....	64
4.5 Hipóteses e variáveis.....	65
4.6 Caracterização da amostra e critérios de seleção .....	66
4.7 Instrumentos de recolha e análise de dados .....	67
4.7.1 <i>Técnicas e instrumentos de coleta de dados</i> .....	67
4.7.2 <i>Técnicas e instrumentos de análise de dados</i> .....	71
4.8 Ética da Pesquisa .....	72
4.9 Procedimentos estatísticos.....	73
CAPÍTULO 5.....	75
<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>75</b>
<b>Nessa parte, são apresentadas os resultados dos estudos e pesquisas com os documentos legais, observações realizadas na escola e entrevistas com os sujeitos selecionados .....</b>	<b>75</b>
5.1 Resultados da pesquisa de documentos legais.....	75
5.1.1 <i>Constituição Federal de 1988</i> .....	75
5.1.2 <i>Pronera: Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010</i> .....	76
5.1.3 <i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96)</i> .....	77
5.2 Resultados da pesquisa com observações realizadas na escola.....	78
5.3 Resultados da pesquisa realizadas com a direção e coordenação escolar .....	80
5.4 Resultados da pesquisa realizadas com os alunos.....	97
5.5 Resultados da pesquisa realizadas com os pais .....	115
5.6 Resultados da pesquisa realizadas com os professores.....	130
CAPÍTULO 6.....	152
<b>CONCLUSÃO E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>152</b>
6.1 Conclusão final.....	152
6.2 Linha futura de investigação .....	154

<b>Bibliografia.....</b>	<b>156</b>
<b>Apêndice A – Roteiro de entrevistas com alunos e comunidade .....</b>	<b>161</b>
<b>Apêndice B – Roteiro de entrevistas com Direção escolar/coordenadores e professores .....</b>	<b>163</b>
<b>Apêndice C – Termo de Consentimento da Escola.....</b>	<b>164</b>
<b>Apêndice D – Termo de Consentimento da Escola.....</b>	<b>165</b>

## a. Introdução

Discutir sobre educação escolar no campo nos leva a refletir sobre os escritos de Bourdieu (2001) quando destaca que as transformações sociais numa sociedade desigual só podem existir no contexto da desigualdade, pois nesse espaço geográfico convivem indivíduos com situações econômico-sociais desiguais e, portanto, a educação escolar será sempre desigual visto estar situado no contexto da desigualdade e permeada pelo poder de quem tem mais condição econômica e conseqüentemente social.

Pode parecer redundante nossa reflexão, mas é exatamente assim que vemos a situação dos educadores e alunos do campo, dominados pelas condições do poder capitalista que seleciona os que são mais favorecidos dos menos favorecidos, economicamente, embora a agenda governamental crie legislações e normas para orientar as demandas educacionais do campo, o que vemos são situações que no campo se apresentam diferenciadas da cidade.

É nesse contexto que vamos tratar de um trabalho acadêmico, que se destina ao ingresso num programa de mestrado institucional em parceria com a Escola Superior de Educação João de Deus de Porto-Portugal, com vista à obtenção do grau de mestre em educação.

A escolha da temática se coaduna com as premissas básicas do programa visando oportunizar e tratar a situação da realidade em nosso povoado, onde exercemos a docência da educação básica, situação essa, que nos possibilita uma proximidade com a educação do campo, a qual se apresenta como uma possibilidade de reflexão acadêmica, e que nos permite contribuir para o repensar das características dessa educação, com destaque para suas especificidades e dificuldades enfrentadas, mesmo diante de todo um aparato legal que está disponível pelo governo federal brasileiro, com vista a acompanhar a dinâmica específica dessa educação escolar.

Entende-se que a Educação do Campo, surge imbricada nas lutas dos movimentos sociais críticos ao modelo de modernização agrícola implantado no país, buscando re-inventar a relação cidade-campo, visando assim, criar um novo projeto de sociedade.

Pereira (2012) coloca a necessidade de outro projeto de sociedade, com uma formação educacional diferenciada, que valorize o saber local, surge como campo de conhecimento fundamental e de enfrentamento do modelo agrícola atual. Pois, compreende-se que deve haver um abandono da perspectiva de subordinação do campo diante da cidade, da agricultura diante da indústria, ou seja, um enfrentamento à hegemonia do agronegócio e ao sistema capitalista. Trata-se então, de recriar o campo como espaço de produção de sentidos e de futuro, contrapondo-se a ideia de um rural como espaço retrograda precário e de atraso.

Molina (2012) comenta que é preciso uma estratégia de luta por um sistema educacional que privilegie os sujeitos do campo, os movimentos sociais do campo assumem papel de destaque, pois almejam constituir uma escola que dialogue com o projeto de transformação pelo qual lutam, a emancipação dos trabalhadores do campo, a consolidação de um outro projeto para o país construído com os historicamente marginalizados. Para este movimento, a defesa de uma Educação do Campo exprime uma concepção de educação associada a educadores comprometidos com as lutas pelos direitos dos educandos, sendo capazes de sintonizar-se com o contexto cultural e político-social de cada comunidade escolar.

Este tema tem características específicas do contexto geográfico brasileiro e está orientado para uma reflexão que nos permita a percepção das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos inseridos no contexto da educação escolar rural, sejam eles, gestores, professores e alunos, comunidade bem como as autoridades constituídas que estão no ápice da pirâmide educacional brasileira.

Acreditamos que pensar ou repensar, na medida em que autores como Caldart (2002), Arroyo (2006), Gohn (1999), Fernandes (2004), Kolling, Cerioli, Caldart (2002), veem o campo como espaço social de poder, em disputa constante por mudanças e transformações que podem arrefecer as dificuldades existentes, mas que podem também acirrar ânimos que muitas vezes levam a redefinição das agendas governamentais e/ou de sacrifícios de pessoas que carecem simplesmente de atenção por parte dos governantes locais.

Em Brasil (2018), mostra que o governo federal vem atuando no sentido de incentivar os educadores e gestores das escolas rurais a adotarem a referência da Educação do Campo como matriz pedagógica. No Maranhão, o governo passa a promover encontros regionais, capacitações e a incentivar as escolas rurais da rede pública estadual a adotar a Educação do Campo como referencial de mudanças regionais.

Dentro desta perspectiva, pretendeu-se com esta dissertação, buscar compreender como vem se dando o processo de institucionalização da Educação do Campo através do estudo de caso da experiência da escola rural, situada no assentamento P.A CIGRA, na agrovila vila Kênio localizadas no município de Município de Lagoa Grande do Maranhão no Estado do Maranhão.

Deste modo, o tema foi de grande relevância, pois foi possível uma contribuição social para a realidade investigada e deram as respostas a determinadas questões que nortearam a essa investigação.

Nossa pesquisa, que a princípio precisará uma avaliação balizada pelos profissionais da instituição formadora, será desdobrado em capítulos da dissertação de mestrado que nos possibilitará alcançar o título de mestre em educação, estará organizado em duas partes designadas de Enquadramento Teórico e Estudo Empírico.

No Enquadramento Teórico procuraremos discutir em três capítulos as (1) Diretrizes para a Educação no Campo, aonde iremos nos balizar pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), (2) Características Gerais da Educação Escolar do campo no contexto brasileiro, tomando por base autores especializados na área de conhecimentos, trabalhos públicos nos repositórios institucionais e em anais de eventos nacionais e internacionais e (3) Condições atuais da educação no campo a partir do olhar de investigadores nacionais tomando por orientação o estado da arte dos últimos cinco anos e o Estudo Empírico caracterizará a Metodologia, o Local da Investigação, os Sujeitos Investigados e os Instrumentos de Recolha de Dados, bem como os Instrumentos de Análise de Dados. Por fim trataremos das considerações finais tendo em vista os resultados alcançados e incluiremos a Bibliografia utilizada.

### **a.a Justificativa**

Entende-se que a educação no campo ainda é muito discutida de forma ampla no Brasil, a LDB 9394/96, deixa muito clara, que a educação é um direito social, onde no Artigo 5º da Constituição Federal (CF) de 1988, coloca que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantir aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança [...]”

Diante a esse contexto, pode-se afirmar que hoje a educação do campo está conquistando seu espaço, pois, nos últimos anos, vários debates foram construídos com esse tema, ressaltados na política educacional brasileira. Essa mudança de perspectivas positivas merece nossa reflexão, diante do novo contexto que se mostra manifestado pelo poder público e sociedade.

O fato observado do Maranhão e principalmente no município que o pesquisador reside e atua como professor, é a continuidade do êxodo rural. Dentro da história do Brasil a política voltada para o campo sempre foi deixada de lado. Assim, mostra-se que em pouco tempo atrás na região do município de Lagoa Grande do Maranhão as únicas políticas públicas em ação para a zona rural foram fechar as escolas dos pequenos povoados e eventualmente transportar as crianças para escolas inseridas no centro da cidade. Por este motivo justifica-se a realização

desta pesquisa, para avaliar a importância da escola de campo Roseli Nunes, situada no Município de Lagoa Grande do Maranhão no Estado do Maranhão, na contribuição de reais mudanças na formação dos sujeitos situados no assentamento P.A CIGRA, na agrovila vila Kênio.

### **a.b Problemática**

Quando nos propusemos discutir em nossa tese acadêmica a educação no campo, tínhamos a certeza de que está problemática se apresenta em nosso país (Brasil) de forma bastante complexa na medida em que envolve situações socioeconômicas que dependem das ações político-governamentais e de atitudes oriundas dos movimentos sociais do campo.

Em tratando de regulamentação podemos destacar que estamos bem servidos temos Organizações não Governamentais (ONGs) Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, Universidades e instituições de pesquisa, Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável que trabalham para manter acessa a chama da importância da educação no campo, por outro lado temos as demandas sociais oriundas dos movimentos do e no campo.

Para Fernandes (2002),

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo pode ser vista como ponto de chegada e ao mesmo tempo de partida de nossa caminhada. Mas como toda chegada é um movimento, estamos em um novo ponto de partida para a realização efetiva das resoluções das Diretrizes. Embora saibamos que é um duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas as conquistas só são consolidadas com pertinência. No momento histórico recente temos aprendido que mesmos os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente. (Fernandes, 2002, p. 17).

No entanto, embora pela primeira vez a educação no campo tenha sido contemplada pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB 9394/96) a lei por si só não garante o cumprimento das normas que ali estão postas, havendo a necessidade de conscientização da população escolarizada e não escolarizada, para que esta problemática regularizada, ou melhor, atendida em suas especificidades, pois territorialmente somos um continente e, portanto, cada espaço geográfico tem suas peculiaridades, dessa forma a lei por si só não garante as mudanças que serão necessárias a cada contexto.

Em um universo de 76.229 mil escolas rurais no país, 508 – a maioria delas no Norte e Nordeste – ainda sofrem com falta de energia e saneamento, segundo o levantamento Escolas Esquecidas em 2019, divulgado pelo Instituto CNA. Há também problemas quanto à formação

dos professores: 30% dos profissionais que atuam no campo não têm Ensino Superior, informa o Ministério da Educação (MEC).

O instituto CNA (2019) também comenta que o insucesso nesse meio de educação atinge os 40%, além de ter 70% dos alunos em séries incompatíveis com as idades. As escolas do campo normalmente são compostas de apenas uma sala de aula, tendo que se desenvolver um trabalho de salas multisseriadas, com mistura de idades e de conteúdo.

Nas faculdades, não temos formação específica em salas multisseriadas, gerando outro ponto controverso nas escolas do campo. Os profissionais que atuam dessa forma buscam alternativas por serem apaixonados pelo processo de ensinar e aprender, mas não contam com apoio das secretarias municipais, muitas vezes adquirindo materiais com recursos próprios.

Por mais que o governo lance campanhas de qualificação profissional, construção de novas escolas rurais, como as escolas-núcleo, que possuem uma estrutura melhor, essas se localizam em distintas regiões rurais, ocasionando o problema do transporte, além dos ônibus velhos, sem reparos, sem cintos de segurança, e da falta de verba para o seu abastecimento; pois muitas vezes tais problemas não são solucionados pelo governo municipal.

Vemos que os investimentos são baixos, carecendo de maior dedicação, olhares mais voltado para as verdadeiras necessidades dessa população.

E por tantos problemas, não há como fugir da evasão escolar nos meios rurais. Com isso as estatísticas que se apresentam pelo IDEB (2017) mostram a triste realidade do Brasil que a cada momento eleva-se para essa modalidade de ensino no campo.

Quanto aos Movimentos Sociais, à luta pela escola do campo não se resume em apenas uma conquista, mas sim em conquistas diárias, ancoradas nas Diretrizes que orientam para os atendimentos a diversidade presente no campo, com o objetivo de construir a identidade da população do campo, bem como seu direito à cidadania.

Nas leituras já feitas percebemos que o fenômeno da educação no campo, que têm priorizado a discussão lógica do uso ou da ausência de conceitos ou de categorias teóricas, buscando identificar as contradições no plano das ideias ou, nos textos produzidos com esta identificação de educação do campo, tais reflexões são importantes, desde que não perca de vista a materialidade objetiva dos sujeitos, humanos e coletivos, que constituíram e faz no dia a dia a luta pela educação dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Visto que, somente assim poderemos perceber e apreender o cerne das ideias oriundas das rotinas dos sujeitos que vivem no campo e que estão envolvidos na educação no campo.

Dessa forma tomamos como parâmetro para nossa discussão teórica um texto de Caldart (2009) intitulado Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso e publicado na Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009, quando diz que:

Compreender o movimento real da Educação do campo, discutindo-o através de três questões que me parecem importante na constituição dessa análise, ainda que aqui as aborde sem a pretensão de esgotá-las nem de já estar dando-lhes o tratamento teórico necessário. A primeira diz respeito à constituição originária, material, prática da Educação do campo. A segunda trata de apreender algumas tensões e contradições principais do seu percurso. A terceira, pensando que é preciso incidir nos rumos da ação política com a urgência que nosso tempo nos coloca, se relaciona ao esforço de identificar alguns impasses e desafios do momento atual da Educação do campo (Caldart, 2009, p. 35).

Deste modo, buscou-se realizar um estudo com o intuito a responder as seguintes indagações a respeito deste contexto: Como a escola de campo Roseli Nunes, situada no município de Município de Lagoa Grande do Maranhão, Estado do Maranhão, através do processo de institucionalização da Educação do Campo tem contribuído para mudança na formação dos sujeitos situados no assentamento P.A CIGRA, na agrovila vila Kênio? Quais as estratégias e práticas educativas que a instituição e sua comunidade têm implementado neste processo educativo diferenciado?

Assim Pires (2012) comenta que a construção de políticas públicas de Educação do Campo firma-se no reconhecimento de que há uma dívida histórica educacional com a população rural, processo este que possui uma relação direta com a estrutura fundiária do país.

Caldarte (2008) cita, que é necessário buscar uma escola que seja comprometida com uma educação transformadora e que atenda aos interesses dos educandos onde estes tornem-se conforme Freire (1999, p. 28) “sujeitos de sua própria educação”. Nesta concepção de escola deve-se possibilitar ao educando participar de seu desenvolvimento com acesso a decisões sobre a construção do bem comum, assumindo um posicionamento frente a problemas sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e educacionais, adquirindo assim, conhecimento para a vida.

***PARTE I***  
**REVISÃO DA LITERATURA**

---

---

## **CAPÍTULO I**

### **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

---

---

Neste capítulo serão apresentados pontos referentes a reconfiguração das políticas públicas no contexto histórico-político do Estado capitalista atual, onde serão observadas as suas características enquanto processo e resultado das contraditórias relações que se estabelecem entre o Estado e a sociedade civil, bem como seus alicerces, intensidade e abrangência atual. Também serão discutida as questões das políticas públicas educacionais e o direito à educação no Brasil contemporâneo.

#### **1.1 A reconfiguração das políticas públicas no contexto histórico-político do Estado capitalista atual**

O contexto a partir do qual subsidiaremos nossa análise acerca das políticas públicas é a atual crise do capitalismo, que tem requerido mudanças estruturais no conjunto das relações econômicas e sociais. Estas mudanças constituem as bases a partir das quais se estrutura a vida material e social, inclusive o processo educativo, que aí se define no embate entre os interesses divergentes dos grupos ou classes sociais.

Segundo Johnson (2011, p. 181), as políticas públicas constituem-se por “Um conjunto de decisões e instituições provindas do acervo organizacional estatal com vistas a organizar a sociedade de conjunto - isto é, o Estado intervém, ou se omite, nas decisões relacionadas à economia, à política e às questões sociais [...]”. Trata-se, portanto, da ação do Estado, desencadeada intencionalmente a partir da complexa disputa de interesses no âmbito dos conflitos decorrentes dos processos de produção e reprodução do capitalismo, que se traduz mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais.

Analisar suas características enquanto processo e resultado das contraditórias relações que se estabelecem entre o Estado e a sociedade civil, bem como seus alicerces, intensidade e abrangência atual, é o que nos propomos agora.

Isto posto, começaremos nossa reflexão situando as profundas mudanças implementadas como respostas à crise do capital, desencadeada em meados dos anos 70 do século anterior, quando o neoliberalismo fora apresentado como alternativa teórica, econômica e ético-política para justificar a necessidade de transformações no capitalismo.

Também no plano ideológico, o ideário neoliberal se expressara e se alastrara com

veemência, à medida que suas ideias passaram a difundir a centralidade do econômico, do mercado, como elemento estruturante das relações sociais, num momento em que a produção flexível vinha provocando amplas mudanças estruturais, incluindo fortes pressões para a reconfiguração do papel do Estado, com implicação nas políticas sociais que, na fase anterior do próprio capitalismo, vivenciaram forte expansão.

A esse respeito, Draibe (1993, p. 89) esclarece que:

[...] a crítica mais acerba dos neoliberais ao Estado iniciou-se pelo ataque ao Estado de Bem-estar social, ampliando-se posteriormente para abranger toda a concepção keynesiana de intervenção pública na economia. Contra o Estado neutro advoga-se o Estado mínimo; opostamente àquela concepção de cidadania, reforçam-se as teses e movimentos de mobilização de mecanismos pseudounificadores presentes na comunidade, no espírito nacional, sorte de revitalização conservadora onde se enraizaria a “modernização”. (Draibe, 1993, p. 89).

Montaño e Duriguetto (2011, p. 65) ressaltam ainda que, no tocante a proposta de “redução do Estado” e ao “mercado livre”, os neoliberais se colocaram como herdeiros dos liberais. No entanto, enquanto estes perseguiam o fim de desimpedir as relações burguesas e as atividades capitalistas por meio da minimização do poder monárquico, aqueles lidam com uma realidade bastante distinta:

Os neoliberais não têm como adversário político um verdadeiro Estado totalitário, como Hayek induz a pensar, mas na verdade, um Estado que, para além da sua função essencial para com o capital, contém conquistas históricas dos trabalhadores: o desenvolvimento da democracia, de leis trabalhistas, a resposta do Estado a algumas manifestações da “questão social”, a previdência social estatal, a universalização dos direitos sociais, políticos e civis. Assim, enquanto minimizar o Estado absolutista representava um progresso histórico no desenvolvimento das liberdades, contrariamente, minimizar o Estado Democrático e de Direito representa um projeto claramente *regressivo*. (Montaño & Duriguetto, 2011, p. 65).

Deste modo, embora a crise do capital tivesse determinações bastante profundas, as respostas encontradas visaram enfrentá-la tão somente na sua superfície, na sua dimensão fenomênica, ou seja, tratou-se de reestruturar o modelo sem, contudo, questionar os pilares essenciais do modo de produção capitalista. Assim, a decorrência política da crise econômica se focalizara na ostensiva crítica ao tamanho do Estado e na imperiosa urgência e necessidade de se reduzir o volume do investimento estatal. Partiu-se então, para a propalada “Reforma do Estado”, que terminou por torná-lo apenas parceiro no financiamento e execução das políticas

sociais, deslocando o eixo da intervenção estatal, de investidor direto, para mero regulador das “forças do mercado”.

Neste contexto, intensificou-se o processo de internacionalização da economia, movimento que não é novo, mas que fora redimensionado com o enorme desenvolvimento das tecnologias de informação, sob o signo da revolução tecnocientífica e das forças produtivas cibernético-informacionais.

As formas de organização das atividades produtivas foram radicalmente alteradas, tornando o trabalho humano redundante, e atingindo significativamente, a vida e o comportamento de todos os cidadãos, especialmente os da classe trabalhadora. Isso nos remete à contradição central, já apontada por Marx (apud Neto, 1989, p. 29), para quem a grande façanha do capital, no sentido de moldar o processo de trabalho às suas determinações, vem a ser a subordinação do trabalho vivo (trabalho humano direto) ao trabalho morto (máquinas).

Assim, cada vez mais o capital tende a apropriar-se do “saber” e do “fazer” dos trabalhadores, transferindo-os para as “máquinas inteligentes” que se tornam, nos tempos atuais, imprescindíveis para o vigoroso processo de acumulação. Ainda nesse cenário, centenas de trabalhadores e trabalhadoras, tornados supérfluos, fizeram crescer cada vez mais o exército de reserva do capital, expressando com clareza a crise endógena do capital que, nas palavras de Mészáros (2007), assume, na atualidade, dimensão de “crise estrutural”. Também Harvey (1993), ao considerar os reflexos da crise de valorização posta em movimento pela contradição acima apontada, conclui que:

O mercado de trabalho [...] passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados), para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. [...] mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. (Harvey, 1993, p. 143).

Esta seletiva movimentação da contradição central e a decorrente “mundialização do capital”, segundo formulação de François Chesnais (2003), permitiu uma forte pressão por parte dos empregadores sobre uma força de trabalho enfraquecida por surtos de deflação, o que acelerou as taxas de desemprego nos países capitalistas e segue tendo profundas implicações para as relações trabalhistas, que se veem cada vez mais fragilizadas com a forte privatização do Estado, a desmontagem do setor produtivo estatal e a desregulamentação dos direitos do

trabalho. Nas palavras de Behring e Boschetti (2009, p. 127):

A hegemonia neoliberal na década de 1980 nos países capitalistas centrais não foi capaz de resolver a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico, conforme defendia. As medidas implementadas, contudo, tiveram efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocou aumento do desemprego, destruição dos postos de trabalho não qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução de gastos com as políticas sociais. (Behring & Boschetti, 2009, p. 127).

Toda essa ação expansiva do capital aumentou de forma acelerada a ameaça permanente de negação do valor de uso da força de trabalho. Na dinâmica do capital, os trabalhadores viram-se cada vez mais excluídos ou submetidos a contratos precarizados, que se refletiram diretamente na fragilização dos direitos ligados ao trabalho<sup>11</sup> - a exemplo do direito a aposentadorias e pensões -, bem como nos direitos sociais implantados por políticas públicas que deram conformidade ao Estado social<sup>12</sup> no período pós-guerra. De acordo com Kuenzer (2002) mostra que:

[...] está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”. São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. (Kuenzer, 2002, p. 92).

Portanto, a vulnerabilidade que vem atormentando o dia-a-dia da classe trabalhadora e provocando o agravamento da questão social, se materializa na forma de desconstrução e destituição de direitos, conforme síntese de Marilena Chauí (2002, p. 337):

[...] os direitos econômicos e sociais conquistados pelas lutas populares estão em perigo, porque o capitalismo está passando por uma mudança profunda. De fato, tradicionalmente, o capital se acumulava se ampliava e se reproduzia pela absorção crescente de pessoas no mercado de mão de obra (ou mercado de trabalho) e no mercado de consumo de produtos. Hoje, porém, com a presença de tecnologia de ponta como força produtiva, o capital pode acumular-se e reproduzir-se excluindo cada vez mais as pessoas do mercado de trabalho e de consumo. Não precisa mais de grandes massas de trabalhadores e consumidores, pode ampliar-se graças ao desemprego em massa e não precisa preocupar-se em garantir direitos econômicos e sociais aos trabalhadores, porque não necessita de seus trabalhos e serviços. (Chauí, 2002, p. 337).

É nesse contexto que o financiamento do gasto estatal no campo das políticas públicas

passara a ser duramente combatido e iniciamos o século XXI com um novo receituário a propor que a ação do Estado no campo social deva ater-se a programas assistenciais, restritos, de auxílio à pobreza e dirigidos a grupos específicos, para não provocar “distorções” no mercado mundial. Segundo Draibe (1989), os pilares que dão sustentação às políticas sociais neoliberais são: a descentralização da prestação de serviços, a desconcentração participativa, a focalização dos serviços públicos para a população de baixa renda, bem como a privatização dos bens e serviços públicos, propostas estas elaboradas e induzidas por agências internacionais.

Portanto, ainda que o ritmo de expansão do ideário neoliberal tenha arrefecido desde então (2008), decorrente do acirramento de uma onda de manifestações e descontentamento popular, implicando na desaceleração das privatizações e numa maior intervenção e abrangência estatal (mesmo que em programas seletivos e focais), não vislumbramos transformações profundas no papel que o Estado assumira nas últimas décadas. Mas é possível concluir, nessa imbricada correlação de forças que, caso a participação popular se torne mais enfática, consciente e organizada, as políticas sociais se tornem mais espessas, embora as perspectivas de políticas públicas universais sejam mínimas.

Nesta conjuntura, quais as possibilidades existentes para a materialização de políticas públicas que efetivem o direito à educação, das populações do campo?

## **1.2. As políticas públicas educacionais e o direito à educação no Brasil contemporâneo**

A educação, apreendida no campo das determinações e relações sociais, sempre esteve submetida a uma dura disputa hegemônica quanto aos motivos que a fundamentam e a dotam de sentidos, como os valores, as concepções, os processos e conteúdos educativos na escola ou, mais amplamente, quanto à própria organização da vida social e os interesses de classes. Isto porque, segundo Mészáros (1981) comenta que:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. (Mészáros, 1981, p. 260).

No mesmo sentido, Keunzer (2002) complementa o entendimento que:

[...] a partir das relações de poder e das novas formas de organização do trabalho são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de

ajustar-se aos novos métodos de produção, para cuja educação era insuficiente os mecanismos de coerção social. (Keunzer, 2002, p. 79).

Então, na atualidade, para que as relações sociais de produção capitalistas se desenvolvam, apregoa-se a necessidade de adaptar todos à instabilidade do mundo globalizado e às novas formas de relação entre Estado e sociedade civil, estabelecidas a partir do neoliberalismo.

As demandas feitas à escola são completamente alteradas, restringindo a educação à formação por competências e habilidades, visando que os sujeitos possam desenvolver as potencialidades requeridas pela divisão social do trabalho e se inserir socialmente, ainda que, no discurso, ela seja posta como referência para promover o desenvolvimento e o sucesso dos indivíduos, contribuir para a diminuição da pobreza e, até mesmo para o redirecionamento das políticas econômicas e sociais.

Buscando cumprir esta ampla tarefa, na esteira da reforma empreendida no Estado, subordinada aos imperativos do mercado e ao paradigma da produção pós-fordista (pode-se dizer toyotista ou acumulação flexível, mesmo não sendo hegemônica), várias reformas também são implantadas no campo educacional, sob o competente discurso ideológico da necessidade de qualificação para a empregabilidade, atendendo os requisitos de desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais.

Assim, há o aprofundamento da relação linear entre o processo educativo e o processo de produção, subordinando a função social da educação às demandas do capital, atribuindo-lhe um valor puramente econômico, dualista e segmentado. A escola, focada no mérito principal de ampliar os retornos econômicos do investimento educacional, é transformada em um apêndice do mercado, em mera mercadoria, com menos ou mais qualidade, para quem pode pagar por ela. De acordo com Kuenzer (2002, p. 79), “É nesse sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as funções de uma reforma intelectual e moral.”

Para tanto, o discurso hegemônico justifica a ênfase atribuída à educação geral, demandada pela exigência da polivalência e pelas estratégias dirigidas para a racionalização dos recursos públicos e descentralização administrativa, financeira e de gestão dos sistemas educacionais.

Tais prioridades, definidas a partir de critérios de produtividade, qualidade e competitividade, articuladas aos processos de avaliação e resultados, têm a função estratégica de habilitar técnica, social e ideologicamente os filhos da classe trabalhadora para as atividades específicas requeridas pelas necessidades do capital, na forma de um mercado de trabalho

preconizado e informal, embora coexistindo com a intensa intelectualização e qualificação para um seletivo e restrito mercado formal.

Desta forma, atualiza-se a crítica formulada por Gramsci (1968, p. 136) sobre a diferenciação da educação na sociedade capitalista de acordo com a origem social, onde “cada grupo tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva e instrumental”. Segundo a ótica de Kuenzer (2002) fala que:

[...] através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão incluyente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente - o capital - a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida de suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo. (Kuenzer, 2002, p. 93).

No entanto, a educação, na condição de direito humano inalienável, pressupõe o desenvolvimento de amplas habilidades e potencialidades, no sentido de auxiliar na edificação da cultura e socializar o conjunto de conhecimentos, valores e atitudes produzidos coletivamente pela humanidade.

Dentre eles, o valor social do trabalho, princípio educativo que não se reduz à dimensão requerida pelo mercado, pois representa a forma mediante a qual os homens produzem as condições de existência, compreendida como práxis humana e como práxis produtiva, onde não há diferenciação entre educação geral e formação para o trabalho.

Além disso, a verdadeira formação humana, capaz de permitir uma melhor compreensão da realidade através das questões econômicas, políticas e sociais aí envolvidas, possui uma dimensão tática de suma importância, pois se apresenta como instrumento político articulador das lutas para reduzir diferenças sociais e assegurar direitos, que, diga-se de passagem, não são mercantilizáveis, necessitando do espaço público-estatal para se desenvolver.

Afinal, o Estado, mesmo tendo o seu aparelho constantemente voltado para garantir a hegemonia dos grupos e projetos de maior poder, também é um constructo histórico que ampliou sua base de políticas sociais em decorrência principalmente da organização e lutas dos trabalhadores, sendo, portanto, permeado de contradições e interesses os mais distintos, dentre os quais se pode apontar no Brasil, a luta em defesa da escola pública.

Entretanto, Saviani e Duarte (2012) esclarecem a contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista, referindo-se ao contrassenso entre a especificidade do trabalho educativo desenvolvido na escola, que consiste,

[...] na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas - e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados. (Saviani e Duarte, 2012, p. 2).

A educação destinada à população, imbricada nesta relação conflitante e antagônica, tendo de um lado os imperativos da reprodução do capital e de outro, as múltiplas necessidades humanas, cada vez mais se distancia do pleno desenvolvimento das capacidades mentais, físicas, afetivas, éticas e estéticas do ser humano, mostrando-se incapaz de consolidar a verdadeira democratização e universalização do conhecimento.

Deste modo, o extraordinário progresso da tecnologia e da ciência (certamente importantíssimo para a resolução de inúmeros problemas que nos afligem) termina aprisionado na esfera da lógica privada da exclusão e, paradoxalmente, o mesmo Estado que assegura o direito à educação o oferece a determinados segmentos sociais de modo restrito e desqualificado, conforme as necessidades do mercado.

Gentili (2009) destaca que:

[...] a persistente desigualdade social associa-se a uma também persistente e cada vez mais complexa desigualdade educacional. Dessa forma, a escola universaliza-se, mas o faz em condições de extrema pobreza para aqueles setores que agora sim conseguiram ingressar nela, multiplicando as desigualdades e polarizando ainda mais as oportunidades educacionais dos 10% mais ricos em relação aos 40% mais pobres. Um sistema educacional pobre e desigual é o correspondente eloquente de sociedades que avançam sustentadas em um modelo de desenvolvimento que gera um enorme número de pobres e uma brutal e estrutural desigualdade. É esta combinação de pobreza e desigualdade que hipoteca o direito à educação das grandes maiorias, transformando as cada vez mais amplas oportunidades educacionais das minorias em um verdadeiro privilégio. (Gentili, 2009, p. 4).

Para os que vivem no campo, sobra esse sistema educacional “pobre e desigual” de que trata o autor, pois persiste a concepção de que uma classe trabalhadora desqualificada basta para a realização de trabalhos também desqualificados e, por vezes, até executados em condições análogas à escravidão, como os desenvolvidos por dezenas de trabalhadores maranhenses nas cadeias produtivas da cana-de-açúcar, soja, agropecuária e celulose, tanto no interior do estado como no Brasil afora.

Para Frigoto (2008, p. 41) os demais postos de trabalho gerados por tais cadeias produtivas, que nem são tão numerosos assim, parte-se da ideia de que “[...] um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo de capacidade de produção, revelando o caráter subordinado da educação aos processos produtivos”.

Portanto, é para afirmar a necessidade de políticas públicas educacionais não redutíveis

aos programas de emergência, temporais, restritos ao universo vivido, assistencialistas e focalizados (ainda que se possa creditar inúmeros aspectos positivos às políticas de ação afirmativa), mas tendo como referência a efetivação dos direitos humanos, que tem por princípio a universalidade, que os homens e mulheres do campo vêm articulando à sua histórica luta pela terra, a busca pela democratização do conhecimento, mesmo reconhecendo que lutar por direitos, no Brasil conforme Carvalho (2008) diz que:

[...] é contrapor-se a toda uma “cultura da carência”, do clientelismo, do patrimonialismo, da dependência que marca a vida brasileira. E mais, é contrapor-se aos padrões neoliberais das configurações capitalistas contemporâneas, que reeditam a “cultura da benesse”, do favor, envolvendo-a no humanitário discurso da “solidariedade”, da “compaixão”, do “dar de si” a um outro que está abaixo, aquém, que é incapaz de prover suas necessidades; enfim, o carente, destituído de cidadania. (Carvalho, 2008, p. 19).

Neste sentido, um importante contraponto apresentado recentemente para o debate da afirmação dos direitos humanos a partir da implementação de políticas públicas, tem sido a participação decisiva dos sujeitos demandantes, bem como a forma e os conteúdos de sua concepção, a exemplo do movimento que se reuniu em torno da Educação do Campo e vem enfatizando, na cena pública brasileira, a presença decisiva dos sujeitos coletivos de direito.

De fato, desde quando a questão do conhecimento passara a integrar mais enfaticamente a pauta dos movimentos sociais do campo, as demandas por educação são postas ao Estado brasileiro sob essa configuração de “políticas públicas”, modo de fazer referência ao direito à educação como necessidade social de todos os seres humanos, independente de quaisquer aspectos que os particularizem ou diferenciem, a ser estabelecido por meio do Estado.

## **CAPÍTULO II**

### **EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL**

---

---

Esta fase da fundamentação será apresentada pontos a serem discutidos sobre o Processo Educacional no Campo Brasileiro e suas evoluções. É neste contexto de mobilização social, que no ano de 1988, a Constituição Federal consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira com a educação, passando a garanti-la como direito para todos, buscando promover à adequação às singularidades culturais e regionais. Também serão retratadas questões da Educação Popular à Educação do campo, e depois buscando conhecer uma parte da Consolidação da Educação do Campo com sua incorporação dos marcos legal e institucional e por final serão apresentadas questões dos desafios do processo de institucionalização da Educação do Campo.

#### **2.1 O Processo Educacional no Campo Brasileiro e suas evoluções**

Historicamente, houve um descaso com a educação no meio rural brasileiro, visto que até a constituição de 1891 não havia menção a respeito da mesma. A formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para regulamentar a Educação do Campo e que previssem recursos financeiros que possibilitassem a institucionalização e manutenção da escola no meio rural sempre foram escassas e relegadas a um segundo plano (FENG, 2007). Como afirma Leite (1999) que:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, 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”. (Leite, 1999, p. 14).

Ainda segundo este autor, deve-se considerar que o processo de constituição das escolas rurais tem início entre 1910 e 1920 com objetivo de manter os agricultores no meio rural visto que se iniciava um processo de industrialização no país e se atraía mão-de-obra para o meio urbano. Para amenizar esta situação, surge um processo intitulado de “ruralismo pedagógico” o qual previa ações que visavam criar escolas integradas às condições do meio rural, visando assim uma educação voltada à vocação do país, entendida como agrária.

Porém, para Feng (2007) a precariedade vivenciada nas escolas rurais e o baixo nível de formação dos docentes levaram a que esta proposta não conseguisse alcançar os seus objetivos,

sendo extinta oficialmente nos anos 1930. Neste mesmo período, se pode evidenciar as primeiras ações reais voltadas para escolarização do povo do campo com a criação de duas frentes: uma que incentivava formação técnicaprofissional do homem do campo (para atender as necessidades do mercado de trabalho urbano) e outra que visava continuar a conter a migração da população rural.

Xavier (2002, p. 17) comenta que no ano de 1931 foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação que teve como tema “as grandes diretrizes da educação popular no Brasil, tendo como a preocupação central a intervenção federal na difusão do ensino primário, técnico, normal e profissional.”

Assim, para Leite (1999, p. 31) no ano de 1937 é criada a Sociedade Brasileira de Educação com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. “O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, colocase o papel da educação como canal de difusão ideológica.”

De acordo com Antonio et al., (2007), é a partir dos anos de 1950-1960 que começam a se consolidar vários movimentos sociais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e os Centros Populares de Cultura (CPC) criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Conforme Saviani (2008) comenta que:

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (Saviani, 2008, p. 317).

Segundo Feng (2007), em meados da década de 70, em contraposição a ditadura militar, os movimentos sociais assumem como bandeira de luta a democratização da sociedade, a conscientização popular e reivindicação de direitos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular começassem a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho.

Martins (2009) comenta que com a intensificação das lutas pelos direitos sociais quando da abertura política do final dos anos 1970, os Movimentos Sociais retomam a crítica da educação rural, como urbanizante e descontextualizada das questões relativas ao campo e ao

camponês. Com professores urbanos e livros didáticos que falam do urbano e da urbanidade como positivos e o rural como espaço do atraso, sem currículos específicos às escolas rurais, a educação rural é vista como inadequada e descompromissada com a luta dos trabalhadores do campo por melhor condição de vida. Ganha força um outro olhar para a relação campo e cidade, agora vista dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural.

Brasil (2009) comenta que é neste contexto de mobilização social, que no ano de 1988, a Constituição Federal consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira com a educação, passando a garanti-la como direito para todos, buscando promover à adequação às singularidades culturais e regionais. Neste cenário, Henrique et al. (2007) comenta que a partir da década de 1990 com objetivo de pensar alternativas para suprir as necessidades da educação no meio rural, os movimentos sociais começam a se organizar e intensificar suas lutas em prol da elaboração e implementação das políticas educacionais voltadas para realidade do rural brasileiro.

Com a promulgação da Lei Federal nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - pode-se afirmar que o contexto sociopolítico se insere no arcabouço legal e passa a reivindicar políticas públicas para a Educação do Campo. A LDB preconiza segundo o Artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Lei n. 9394, 1996).

Garcez (2006) comenta que esta perspectiva de Educação do Campo apresenta uma relação de proximidade e compartilhamento na concepção do processo educativo com os referenciais da Educação Popular, a qual se fortalece na América Latina a partir da década de 1960.

Nas últimas duas décadas, o movimento de luta por uma Educação do Campo tem se consolidado, a partir da mobilização dos Movimentos Sociais Populares do Campo, os quais tem assumido a responsabilidade de lutar pelo direito do povo do campo à educação.

## **2.2 Da educação popular à educação do campo**

No Brasil podemos fazer uma relação histórica entre a Educação Popular e a Educação

do Campo sendo esta relação ponto principal da luta pela ampliação da educação no Brasil. Com a necessidade de diferentes grupos sociais em acessar a educação, os movimentos começam a se organizar e reivindicar os seus direitos quanto cidadãos.

Segundo Paludo (2001), é a partir da década de 1960 no Brasil, com os escritos de Paulo Freire que as classes populares são contempladas com uma pedagogia mais consistente. A pedagogia de Freire voltada a uma educação popular começa a ser incorporada pelos educadores visto que esta busca o resgate da cidadania e a necessidade da inclusão em todos os sentidos das classes sociais menos favorecidas.

De acordo com Freire (1982), a educação pode se tornar um agente importante nos processos de libertação do indivíduo e da sociedade. E tornar popular a educação compreende sua universalização e democratização em diferentes níveis tornando-a de fato acessível às camadas populares pela via do conhecimento e da cidadania, frente às condições necessárias à transformação social e a emancipação humana, finalidade da ação político-pedagógica. É uma estratégia de construção da participação popular para o redirecionamento da vida social.

Um saber da comunidade torna-se o saber das frações (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular. (Brandão, 1986, p. 26).

Segundo Arroyo (2000), a educação popular e o pensamento *Freiriano* tiveram origem quando se percebeu que o camponês tem seu próprio conhecimento, seus mestres e sua sabedoria, o qual assume para suas vidas um grande valor. Quando na década de 1980, o MST surge como um forte movimento de luta a partir do campo assume como uma das suas linhas de ação a educação e toma como uma de suas bases a “Pedagogia do Movimento” situada na perspectiva da Pedagogia Libertadora proposta por Freire.

E neste contexto a educação rural é renomeada para educação do campo como afirma Fernandes et al.,( 2004) que:

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo (...) uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras, incluindo quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados a vida e ao trabalho no meio rural. (Fernandes et al.,2004, p. 25).

Partindo dessa afirmação pode-se considerar que este é um reconhecimento fundamental para os trabalhadores do campo e que, sobretudo, evidencia que a concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades campesinas diferencia-se do modelo proposto pela Educação Rural. Conforme Kolling et. al (1998) comenta que:

O propósito é conceber uma educação básica para e do campo voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo. (Kolling et. al, 1999, p. 18).

A Educação do campo vai além da concepção do rural que era considerado um lugar retrógrado, visto agora como um lugar de produção diferenciado, compreendendo os diferentes aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. E englobando também os diferentes povos do campo, como os indígenas e quilombolas, os quais antes não estavam contemplados nas políticas públicas.

Fernandes (2004) comenta que nas últimas duas décadas, o movimento de luta por uma Educação do Campo tem se consolidado. Esta realidade vem se dando a partir da mobilização dos Movimentos Sociais Populares do Campo, os quais tem assumido a responsabilidade de lutar pelo direito do povo do campo à educação. Identifica-se então, uma proposta que vem sendo materializada através da luta coletiva na perspectiva da garantia dos direitos da classe trabalhadora do campo, a qual tem relação direta com a percepção de Educação Popular.

Neste sentido, é preciso compreender a Educação do Campo atrelada a Educação Popular e a luta dos movimentos sociais. Segundo Arroyo (2004) fala que:

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto se reconhecem como sujeitos de direito. (Arroyo, 2004, p. 73).

E este conjunto de luta dos movimentos sociais pode ser percebido na institucionalização de políticas públicas e novas formas de organização da educação, ou seja, para Arroyo (1999, p. 103) “São esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos.”

### **2.3 A Consolidação da Educação do Campo: incorporação nos marcos legal e institucional**

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação do meio rural passou a ser contemplada pela legislação brasileira. Anterior a esta constituição, segundo Henriques et al (2007), a educação para populações agrícolas havia apenas sido mencionada para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social.

Caldart (2008) ressalta a importância do processo de construção do que veio a se designar por Educação do Campo, assim:

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional da população que vive do trabalho do campo e tomando posição no confronto de projetos de educação: contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a afirmação da educação como formação humana, unilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, de longo prazo. (Caldart, 2008, p. 2).

Para Pessotti (1978) no Brasil, pode-se afirmar que a Educação do Campo tem na pedagogia da alternância sua gênese motivadora, a qual chega no Brasil no final da década de sessenta (século XX). Tal proposta surge inicialmente na França no ano de 1935 quando agricultores franceses não satisfeitos com o sistema educacional reúnem-se para criar uma educação que atendesse suas reais necessidades. Através da ação do Movimento de Educação Promocional do estado brasileiro do Espírito Santo (MEPES) foram fundadas no estado do Rio Grande do Sul: a Escola Família Rural de Alfredo Chaves; a Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e a Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta, estado de Santa Catarina, onde o objetivo inicial era atuar em favor dos interesses do homem do campo.

A Pedagogia da Alternância se difundiu no Brasil, existindo diversas experiências de educação escolar onde se destacam as Escolas Família Agrícola (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs).

Henriques et. al (2007) comenta que a Educação do Campo assume papel de destaque na década de 1980 com a ênfase dada pelos movimentos sociais, principalmente a partir de 1987 quando é criado o setor de educação no MST, ampliando assim a luta por direitos para além daqueles conhecidos como a própria luta pela terra e reforma agrária. Além do MST podemos vincular outras instituições: a Comissão Pastoral da Terra (CPT); a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e o Movimento Eclesial de Base (MEB)

– como importantes na promoção das experiências de educação do campo.

Para Santos e Silva (2008, p. 23) comentam que esta conjuntura de mobilização social, “a constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais.”

Assim para Fogaça (2003) o Rio Grande do Sul foi um dos pioneiros, entre os estados brasileiros, a se inserir neste contexto da Educação do Campo, pois no ano de 1996 são criadas as primeiras Escolas Itinerantes de Acampamentos<sup>8</sup> do MST com estrutura física e uma proposta pedagógica direcionada para as famílias que residiam em acampamentos de reforma agrária.

Outro marco referencial nesta luta foi à realização do Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em 1997, surgindo a partir desse encontro a I Conferência para a Educação Básica do Campo que se realizou no ano de 1998 e a outra em 2004. Segundo Henriques et al. (2007) podemos observar uma evolução nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) podia-se constatar apenas uma mínima preocupação em promover a educação no meio rural para evitar a aceleração da migração em massa que vinha ocorrendo do campo para a cidade. Já na LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), sancionada em pleno regime militar, a educação era direcionada a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação cidadã.

Molina (2012) comenta que somente com a LDB do ano de 1996 (Lei nº 9394/96), em seu artigo 28, a Educação do Campo começa o seu processo de institucionalização, pois ganha a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural, além de flexibilizar a organização escolar com adequação do calendário escolar às especificidades de cada comunidade rural, considerando os diferentes períodos de atividades agrícolas.

Para Molina (2012) outro ponto que podemos citar como marco no que diz respeito ao processo de institucionalização da Educação do Campo é a Portaria nº. 10/98 16 de abril de 1998, por meio da qual foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001, o Programa passa a fazer parte do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, no MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. Segundo Lacerda, (2010) comenta que:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (...). Tem como objetivo geral fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando,

desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir com a promoção do desenvolvimento, resgatando e religando dois mundos historicamente apartados, quais sejam o mundo escolar/acadêmico e o mundo rural. (Lacerda, 2010, p. 23).

Brasil (2005) comenta que na perspectiva da ampliação das condições que fazem a consolidação da democracia. No ano de 2002 foi aprovada a Resolução CNE/CEB N°. 01 de 03 de abril que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais devem ser observadas nas propostas das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Pode-se observar que a partir de 2004, o Ministério da Educação propõe a construção de uma política nacional de Educação do Campo, a partir do diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro. Os eixos orientadores dessa política em construção seriam: a diversidade étnico-cultural como valor; o reconhecimento do direito à diferença e a promoção da cidadania.

Para Henrique et al. (2007). Ainda no ano de 2004, o governo federal vinculado ao Ministério da Educação – MEC, cria a Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade - SECAD, a qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo. Com incentivos desta secretaria, no ano de 2007 o governo lança o Programa de Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com objetivo central de apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país.

No ano de 2008, ocorre outro marco importante para o processo de institucionalização da Educação do Campo, o estabelecimento das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasil (2012, p. 56) mostra que através dessa Diretriz Legal o governo reconhece a importância da Educação do Campo para o desenvolvimento rural, e destaca que neste processo deve haver uma integração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para que estes “trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais.”

Brasil (2012) comenta que o Decreto N° 7.352 de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo, o qual é constituído de 19 Artigos, e representa continuidade nos avanços na legislação para formulação de políticas educacionais para os povos do campo, almejando a consolidação dos sistemas de ensino que valorizem a relação da escola com a sociedade, e a relação entre saberes tradicionais e escola.

Avanços legais que já podem ser observados, na constituição dos parâmetros para definição de políticas públicas, ou seja, o governo vem instituindo uma nova forma de organizar as políticas de atendimento escolar rural no país, onde o urbano deixa de ser o foco central, e o rural é valorizado a partir de suas especificidades e diversidades socioculturais. Como destaca Fernandes (2002) onde mostra que:

A aprovação das Diretrizes é um importante avanço na construção do Brasil Rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo de uma caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanóide e totalitária que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. [...] um país moderno, é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem suas existências. (Fernandes, 2002, p. 62).

De acordo com Cavalcante (2009), quando se pensa a Educação do Campo como política pública, implica em pensar ações educacionais ampliadas, como nos diversos níveis e modalidades de educação, que leve em consideração a diversidade étnica, cultural, ambiental e social do campo. Onde esta educação seja pensada. Neste sentido o governo do estado do Maranhão, através da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC vem procurando desenvolver ações considerando a realidade das comunidades onde as escolas estão inseridas, reconhecendo a importância de um trabalho coletivo, de reconhecimento das necessidades e dos direitos dos sujeitos do campo.

#### **2.4 Desafios do processo de institucionalização da Educação do Campo**

Pode-se afirmar que a Educação do Campo nasce e fortalece-se a partir da luta dos movimentos sociais, os quais iniciaram suas lutas pela reforma agrária, pela efetivação dos direitos dos seus sujeitos e por políticas públicas que garantam esses direitos. Neste sentido, a institucionalização das políticas públicas está diretamente relacionada à participação dos sujeitos do campo na luta pela garantia do espaço público.

Caldart (2004) destaca que a Educação do Campo deve unir a luta por acesso a educação ao conjunto das lutas pela transformação das condições de vida do campo o que sinaliza um caminho para pensar na definição das políticas públicas. Para a autora, a escola do campo não é apenas um espaço de reconhecimento dos seus sujeitos sociais, ela visa incorporar seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura.

Destaca-se então, que políticas educacionais evoluem e institucionalizam-se à medida

que a população dialoga com as políticas governamentais, de modo que possam participar e colaborar na efetivação de políticas públicas de educação. O que pode ser observado através da experiência da Unidade Integrada Roseli Nunes, é uma escola que se localiza no Assentamento P.A CIGRA, na agrovila vila Kênio no município de Lagoa Grande do Maranhão. Pois é que a partir do momento que a educação rural passa a ser pensada para os sujeitos e pelos próprios sujeitos, esse processo passa a efetivar-se.

A efetivação destas propostas de políticas públicas conforme Caldart (2007) devem ser pensadas sempre no contexto Campo – Política Pública – Educação buscando envolver:

[...] desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de outro projeto de campo, de país e pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: enquanto classe, mas também enquanto humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Ou seja, são os trabalhadores que fundamentalmente não podem perder a noção da tríade e do projeto mais amplo. E, diga-se, estamos nos referindo a uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo (Caldart, 2007, p.3).

Entre as dificuldades para efetivação de tais políticas públicas de Educação do Campo podemos citar a formação docente, que perpassa muito além dos investimentos financeiros:

Há falta de investimento político dos governantes na garantia de condições de trabalho, bem como investimento em professores que atuam nos processos formativos, na realização de ações coletivas que possibilitem a participação no debate social para a efetivação de políticas públicas, voltadas para o cumprimento dos princípios constitucionais reiterados nas diretrizes nacionais, do fazer da educação um direito de todos, portanto, de todas as populações, entre elas, a camponesa. (Silva, et al.;2008, p.204).

Além do mais, entendem os governantes que o fechamento de escolas no campo é uma prática mais viável, pois transportar os alunos remanescentes é mais razoável financeiramente aos cofres públicos, assim para Murnarim (2011, p. 53) “e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos.”

Deste modo pode-se concluir que a Educação do Campo assume como fator primordial a luta por políticas públicas que tratem das questões do campo dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos.

## **CAPÍTULO III**

### **A REFORMA AGRÁRIA E AS ESCOLAS NO CAMPO NO MARANHÃO**

---

---

No presente capítulo, busca-se melhor compreender esse contexto socioeconômico maranhense, por conta de suas implicações nas diretrizes e resultados das políticas educacionais, situando aspectos atuais da questão agrária e agrícola que tanto mobilizam as populações do campo e compõem o cenário de lutas dos movimentos sociais e sindicais pela posse, uso e condições de permanência na terra.

#### **3.1 O estado do Maranhão: contextualização socioeconômica**

O Maranhão ocupa lugar de destaque nacional por protagonizar a realidade de ser um dos estados mais pobres do Brasil. Repetindo os graves indicadores sociais das últimas décadas, os dados divulgados no Censo Demográfico 2010 (IBGE), situam 30 dos municípios maranhenses entre os 50 mais pobres do país, ainda que a reforma empreendida no aparelho de estado nos anos 90 do século passado e a significativa elevação das taxas de crescimento econômico, sejam largamente divulgadas como sendo a porta de entrada do Maranhão na “rota do desenvolvimento”.

De fato, o processo de reestruturação da gestão pública federal exigiu que as esferas estaduais e municipais também fossem reformadas e o Governo do Maranhão, parte dessa totalidade capitalista, procedeu então, um novo ordenamento político visando manter a governança e a governabilidade através de uma faceta de modernização que, segundo o discurso oficial, tornaria o estado competitivo e atraente aos investimentos nacionais e internacionais.

Nas justificativas apresentadas para a reforma contam, ainda, a desburocratização da máquina administrativa, a descentralização das ações, a eficiência, a produtividade e a democratização, o que levou ao desmonte da organização estatal anterior e à criação de novas secretarias ou à reedição das velhas com novas roupagens, cargos e slogans. Mas, utilizando-se da análise de Coutinho (2008, p. 265), inferimos que “o empreendedorismo da reforma do aparelho de Estado estimulou, no Maranhão, a minimização, focalização e precarização das ações do governo maranhense no campo das políticas sociais.”

Quanto ao crescimento alardeado da economia maranhense, concorda-se que a partir das últimas décadas do século passado, ela tem apresentado elevação significativa de suas taxas, acima inclusive da média do Nordeste e do Brasil como um todo, fruto da inserção da região

no quadro de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, induzido pela atuação do Estado. No entanto, não se pode dizer que esta elevação, que se encontra diretamente associada aos vultosos projetos que aqui se fixaram, se deu de forma qualitativa ou generalizada, transformando as relações de produção no contexto econômico do estado e alterando o baixo perfil social vigente na região há vários anos.

Isso porque os exitosos empreendimentos aqui instalados, como a indústria extrativa mineral, da construção civil, da celulose e do agronegócio não vêm transformando a dinâmica do modelo de desenvolvimento, nem mesmo o lugar coadjuvante ocupado pelo estado no quadro nacional e internacional do capitalismo e tampouco logrando êxito em modificar a realidade social da classe trabalhadora maranhense, que segue convivendo com péssimos indicadores sociais, como:

- A mais baixa expectativa de vida da população brasileira, de 69,4 anos (IBGE/2015);
- A insegurança alimentar que atinge 64,6% dos domicílios, sendo que apenas 35,4% das residências apresentaram-se em situação de segurança alimentar (PNAD/2015);
- A elevada proporção de crianças residentes em domicílios sem esgotamento sanitário (88,4%) e sem coleta de lixo (55,8%) (IBGE/2017);
- O déficit habitacional mais crítico do país, equivalente a 517 mil habitações, sendo a precariedade dos lares o principal problema (IPEA/2015); e,
- A expressiva taxa de moradores em domicílios particulares que não possuem computadores (83,6%), dificultando a inclusão digital (PNAD/2015).

Para Frigoto (2009, p. 66) escapou ao discurso tão propagado do desenvolvimento que “o conhecimento e a ciência são construções sociais, portanto sua positividade ou sua negatividade dependem das relações sociais que as constituem.” Assim, numa sociedade de classes, a inserção em novas relações econômicas e sociais se dá sob o jugo do capital e do mercado privado, resultando em geração de riquezas, mas, paradoxalmente, aprofundando um quadro de concentração de renda e desigualdade social, cujos efeitos são demasiadamente graves sobre os trabalhadores.

Em análise aos índices de desenvolvimento socioeconômicos apresentados recentemente no Maranhão, Mesquita e Paula (2008) afirmam que a realidade retratada é *insustentável*, se observarmos algumas variáveis importantes, como as dinâmicas demográfica, econômica e social.

Segundo eles, sob o ângulo da dinâmica demográfica, o crescimento da população urbana e a mudança do perfil demográfico do estado vêm se acelerando em decorrência de inúmeros fatores como o aumento da migração campo-cidade; a concentração da terra e da renda; a desarticulação da pequena produção de alimentos básicos e do extrativismo do babaçu; a insuficiência das políticas agrícolas notadamente as voltadas para a agricultura familiar; a expectativa de emprego gerada pelo Programa Grande Carajás na década de 1980 e as dificuldades na implantação de políticas públicas voltadas ao atendimento de demandas básicas para o campo.

Quanto à variável econômica, os autores esclarecem que o desempenho da economia maranhense nos últimos 20 anos, de 4,5 % ao ano, é realmente superior à média verificada no Nordeste, de 3,9% ao ano, impulsionado não só pela pecuária, já tradicional, mas também pela soja, eucalipto e carvão vegetal, além dos investimentos referentes à extração mineral da região de Carajás que vão se constituir nos principais produtos de exportação do país ao longo da década de 1990. No entanto, este patamar “representa ainda uma posição muito modesta na geração de riqueza (PIB), tanto em termos absolutos - R\$ 16,547 bilhões de reais em 2004 -, quanto relativos - 0,9% do total do país”. Destacam Mesquita e Paula (2008) ainda que:

[...] neste cenário recente de crescimento acelerado nos últimos anos, a economia maranhense está sendo impulsionada, sobretudo pela dinâmica externa vulnerável a bruscas oscilações e tem como base de sustentação apenas três commodities: soja e os minérios de ferro e alumínio. As atividades internas que poderiam a curto ou médio prazo alavancar um crescimento econômico sustentável e compatível com a imensa parcela da população, a exemplo de uma agricultura familiar moderna, uma agroindústria integrada e o turismo, não estão sendo estimulados. Pelo menos não há investimento que dê visibilidade de uma maior taxa de crescimento destes setores no cômputo geral da economia maranhense. (Mesquita e Paula, 2008, p. 13).

A respeito da dinâmica social, Mesquita e Paula (2008) esclarecem que, apesar das taxas de crescimento da economia e das promessas de desenvolvimento baseadas na introdução do grande capital no campo e na industrialização, não houve mudanças impactantes nas condições de vida de muitos maranhenses, ao contrário,

[...] o modelo econômico vigente tem sido padrasto da maioria da população, especialmente a rural, e dentre desta os grupos que formam os povos e comunidades tradicionais, como os agroextrativistas, quilombolas, indígenas, pescadores artesanais, etc. (Mesquita e Paula, 2008, p. 13).

Os dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M 2013), seja no indicador de educação, expectativa de vida ou de renda (onde dos trinta municípios com a pior

classificação do país, 14 estão no Maranhão<sup>56</sup>), confirmam esta visão, comprovando que a exclusão social e a pobreza continuam sendo marca registrada da região.

Por sua vez, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD 2012), os indicadores referentes ao “trabalho”, elemento estruturante das relações sociais e econômicas estabelecidas, explicitam a alta concentração de renda no estado, causa e efeito dos graves indicadores sociais maranhenses, como num círculo vicioso.

Tabela 1  
**Maranhão: rendimento mensal por domicílio**

Rendimento mensal	Número de domicílios
Sem rendimento	115.057
Até ½ salário mínimo	230.577
Mais de ½ até 1 salário mínimo	277.104
Mais de 1 a 2 salários mínimos	450.693
De 2 a 5 salários mínimos	407.935
De 10 a 20 salários mínimos	41.770
Acima de 20 salários mínimos	20.945

*Nota:* IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2015.

Estes números fruto de um desenvolvimento econômico sustentado em atividades altamente concentradoras de riqueza, como a indústria da mineração, o agronegócio baseado na soja e a pecuária bovina, vêm se perpetuando no estado, embora o discurso ideológico sustente governo após governo, que estamos vivendo no “Maranhão do Novo Tempo” ou que atualmente estamos de “Volta ao Crescimento.

Contradizendo essa retórica um dado significativo da Síntese dos Indicadores Sociais/2017 aponta que, no ano de 2015, 74,5% dos trabalhadores maranhenses atuaram na informalidade, com rendimento médio (trabalho principal das pessoas de 16 anos ou mais) de apenas R\$ 588,00, o mais baixo de todo o país. O mesmo documento revela ainda que o subemprego atingira pelo menos 386 mil maranhenses, modo de dizer que parcela significativa da população economicamente ativa do estado encontra-se numa condição de fragilidade ocupacional e de direitos trabalhistas que impacta, sobremaneira, as comunidades que vivem no/do meio rural, onde os postos de ocupação vêm sendo destruídos a passos largos (taxa de - 2,2% ao ano), especialmente em decorrência da “modernização” da grande propriedade tradicional, com o apoio de generosos subsídios governamentais e sem democratização do

acesso à terra.

Essa situação vem acirrando a extrema redução de oportunidades de trabalho de um contingente que forma os segmentos da população brasileira que suportam os maiores sacrifícios, decorrentes de custos diretos ou indiretos, mas que são ignorados na partilha dos benefícios da “civilização e do progresso”, gestados por uma classe burguesa dirigente de mentalidade escravocrata e colonizadora, cujas opções políticas impediram a construção de um projeto nacional de desenvolvimento que desse materialidade às reformas estruturais capazes de reduzir a desigualdade social.

Além do exacerbado desemprego estrutural e da precarização das relações de trabalho deve-se destacar, nesse quadro de regressividade social, o retorno de formas de trabalho já consideradas superadas, como o domiciliar, e mesmo a resistência de formas pré-capitalistas de exploração, como a escravidão que ainda persiste no Maranhão, destaque nacional no fornecimento desse tipo de mão-de-obra.

Tabela 2

**Trabalho escravo/origem dos escravizados**

1º	Maranhão	16,01%
2º	Pará	10,96%
3º	Alagoas	10,39%
4º	Pernambuco	10,09%
5º	Minas Gerais	9,06%

*Nota:* Revista “Em Discussão” do Senado Federal.

Então, os contrastes e a tentativa de naturalização da convivência de grandes riquezas (representadas por alto padrão de renda, consumo sofisticado, empresas com tecnologia de ponta e expressão no cenário internacional) com o Maranhão arcaico (onde predominam as velhas formas de organização econômica baseadas na agricultura tradicional, com intenso uso da força humana e animal, da pobreza extrema, da resistência dos grupos oligárquicos) configuram apenas uma aparente contradição, se analisarmos o tipo de formação econômica e social do Estado brasileiro, a partir do processo histórico que vivenciamos.

Oliveira (2003, p. 32), esclarece que essa oposição “[...] é tão-somente formal: de fato, o processo real mostra simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado “moderno” cresce e se alimenta da existência do “atrasado” [...]”.

Já Frigotto (2009, p. 70) propõe o desvelamento dessa realidade a partir da análise de três concepções: o *enfoque dominante*, que se afirma na concepção de uma sociedade dual, onde setores da sociedade brasileira “são modernos e integrados com o mundo desenvolvido, bem como setores atrasados que engendram a maior parte da sociedade”; a *teoria da dependência*, segundo a qual “países que sofreram longos processos de colonização, não conseguiram instaurar projetos sociais autônomos e construíram um capitalismo periférico e dependente dos países desenvolvidos”; e, por último, o enfoque que introduz uma *análise dialética* da especificidade da nossa formação social, evidenciando as dimensões de alianças e conflitos de classe, internos e externos.

Daí compreende-se que o arcaico não aparece como resquício de outra temporalidade que entrava o desenvolvimento das regiões. Ao contrário, a presença de “elementos anticapitalistas” e “semicapitalistas” termina por colaborar para a determinação da relação de dependência, ou seja, o arcaico não seria oposição ao moderno e sim seu complemento histórico, havendo, de fato, uma relação orgânica entre o atraso e o moderno que caracterizam o nosso capitalismo desigual, combinado e dependente.

[...] é justamente a imbricação do atraso, do tradicional, do arcaico com o moderno e desenvolvido que potencializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Mais incisivamente, os denominados de atrasados, improdutivos e informais constituem-se condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial. Os setores modernos e integrados da economia capitalista (interna e externa) alimentam-se e crescem apoiados nos setores atrasados e em simbiose com eles. [...]. Uma sociedade *que produz a desigualdade e se alimenta dela*. (Oliveira 2003 como citado por Frigotto, 2009, p. 72).

Essa realidade tem efeitos nefastos sobre a vida de milhões de pessoas, especialmente naquelas sociedades de capitalismo dependente, como a maranhense, que se caracteriza por:

[...] seja por uma forma específica de desenvolvimento capitalista em que as burguesias locais se constituem como sócias menores e subordinadas às burguesias dos centros hegemônicos do capitalismo, seja pela hipertrofia de um desenvolvimento desigual e combinado, que concentra riqueza e miséria, a exploração aviltante da classe trabalhadora e a dominância de processos educativos e formativos para o trabalho simples na divisão internacional do trabalho. (Frigotto, 2009, p. 67).

Assim, constrói-se uma sociedade de relações de exploração e exclusão, mas uma sociedade que, no limite, precisa sobreviver para que o capital também sobreviva. Quando o Estado implementa suas políticas sociais, não está fazendo outra coisa a não ser engendrar

regras para esse jogo, onde o resultado será sempre favorável à própria natureza da sociedade capitalista.

Resta-nos considerar ainda que o quadro de concentração de renda e desigualdade social aqui delineado é determinado, em última instância, pelas relações de produção capitalistas e, na medida em que tais relações seguem inalteradas, incondicionalmente, ele será ampliado e agravado. Citando Netto e Braz (2011, p. 255), “Nenhuma reforma do capitalismo tem condições de revertê-lo: ele é a resultante, nas condições contemporâneas, do movimento do capital e do seu comando sobre a sociedade. E constitui, precisamente, a nova barbárie [...]”.

Por razões óbvias, o movimento do capital e seu comando sobre a sociedade resultam em indicadores socioeconômicos ainda mais desfavoráveis para o campo, agravados por fatores essenciais como as dificuldades de ter acesso à terra e nela produzir, desemprego e ocupações de baixa remuneração, violência e insuficiência de políticas públicas essenciais.

Por tudo isso, ainda que não seja objetivo deste trabalho fazer um estudo sobre a questão agrária no estado, há necessidade de se fazer uma breve incursão sobre o contexto e as atuais questões agrárias que circundam o território rural para que se possa perceber a validade e atualidade da luta empreendida pelos movimentos sociais/sindicais por uma Educação do Campo.

### **3.2 A situação agrária maranhense na atualidade**

A Educação do Campo articula-se, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento que inclua e beneficie o campo e os pequenos agricultores.

Compreender sua necessidade na conjuntura das lutas dos movimentos sociais/sindicais implica desvelar as questões agrárias e agrícolas frente à reconfiguração das relações sociais de produção, dando ênfase às condições de viabilidade da agricultura familiar e dos trabalhadores inseridos nesse ramo de produção. Implica compreender o valor social da terra e a disputa por sua posse e uso nesse estado de grandes extensões territoriais mas onde a estrutura fundiária permanece extremamente concentrada e as perspectivas de crescimento da pequena agricultura enfrentam dificuldades em meio a interesses contraditórios em disputa, resultado de um conjunto de fatores: a forma como se deu o processo histórico de dominação da terra por grandes grupos latifundiários; o poder político que até hoje os mesmos detêm e as dificuldades no avanço da implementação da Reforma Agrária.

Essas prerrogativas, asseguradas por um arcabouço jurídico que foi sendo estruturado ao longo da história, facilitaram a perpetuação da concentração fundiária do estado, resultando

em pobreza, conflitos e violência no campo. Esta condição vem sendo agravada pela subserviência da economia local aos interesses e propósitos estrangeiros, que vêm acirrando esse quadro e acentuando o confronto entre as famílias trabalhadoras camponesas e os segmentos latifundiários, antagonismo que teve início ainda no período de resistência dos negros libertos à introdução de grandes projetos agropecuários, especialmente a partir da década de 1940.

No prefácio ao livro de Lustosa (2012), Menezes alerta que com o propósito de se apagar os traços do atraso de um país que era conhecido como essencialmente agrícola, de desmanchar as imagens dramáticas do universo rural brasileiro, optou-se por metamorfosear os pequenos agricultores e trabalhadores rurais:

[...] destitui-os da condição de criadores de valor para o capital e os transformou em mão de obra sobrando, sem sentido de existência. Portanto, público potencialmente alvo das esmolas institucionais distribuídas e irradiadas por todo o país na forma de “bolsa família”. (Lustosa, 2012, p. 15).

Assim, o debate sobre este tema, que tem uma longa trajetória histórica, recebe a partir da década de 90 do século passado, novas orientações que acenam para as recentes clivagens do mundo rural sob a lógica das transformações capitalistas contemporâneas e suas implicações no desenvolvimento da agricultura e nas formas de regulação das políticas agrárias e agrícolas.

Ressurgem práticas antigas no campo, com a faceta modernizada do *agrobusiness*, como dantes, estruturado em grandes extensões territoriais para a prática de monocultivos (indício expressivo de uma reconcentração de terras), mas agora utilizando-se de recursos tecnológicos modernos, pesquisas e gestão empresarial. Esses elementos, necessários à acumulação do setor, vêm intensificando drasticamente a exploração da terra e do homem através da expulsão das famílias camponesas, da redução e precarização da força de trabalho (ao menos do “trabalho vivo”) e do uso inadequado dos recursos naturais, considerando-se a exigência do desmatamento e do uso de agrotóxicos. Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 70), enquanto “o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade”.

A entrada da soja no chamado polo de Balsas, expandindo-se posteriormente para os municípios do Baixo Parnaíba, caracteriza bem esse modelo de desenvolvimento. Do mesmo modo, a produção de eucalipto nas regiões de Urbano Santos, Caxias, Açailândia, Imperatriz e Grajaú, onde tem se configurado os chamados “desertos verdes”, também exemplifica o mesmo

modelo.

A expansão dessas fronteiras agrícolas, com a abertura de grandes áreas para seus plantios, reafirma o Maranhão como polo exportador de *commodities*, ainda que o desmatamento desordenado da vegetação estabeleça um ônus social e ambiental demasiadamente elevado, contrastando com as vantagens creditadas aos grandes (e poucos) empreendedores da região.

Além disso, a situação ambiental é agravada pelo uso do carvão vegetal no polo industrial do estado, produzido com a exploração predatória e destrutiva dos recursos naturais e humanos, conforme denúncias recorrentes de órgãos fiscalizadores e da sociedade civil.

Desta maneira, a economia regional tem sido fortemente comprometida pela hegemonia dessas culturas, subtraindo espécies vegetais adaptadas pela natureza, por outras de qualidade limitada, exigentes em energia de produção e que, para serem rentáveis, exigem grandes áreas, necessitando da supressão de extensas plantações. Mas por se tratarem de culturas para exportação, estas *commodities*<sup>65</sup> são favorecidas por incentivos fiscais, preço e mercados, o que intensifica o processo migratório com prejuízo para a cultura local.

De acordo com Pedrosa (2014) comenta que:

[...] romper a dominação do latifúndio exige força por parte do Estado e mecanismos eficientes e ágeis de expropriação. Entre a decisão de lutar pela terra e a imissão de posse do órgão fundiário geralmente está o palco da tragédia. Por esse motivo, os que estão do lado de dentro da cerca demoram a se decidir. E os que estão do lado de fora tremem enquanto esperam a intervenção do Estado. (Pedrosa, 2014, p. 42).

Assim, os conflitos armados seguem persistentes e graves no interior do estado, conforme denuncia a publicação “Conflitos no Campo”, da Comissão Pastoral da Terra. Ao comparar o número de confusões e assassinatos ocorridos no meio rural no período de 2003 a 2012, a revista revela um quadro contínuo de ocorrências, com destaque para as situações apresentadas no Nordeste e no Maranhão, notadamente envolvendo grandes empresas de mineração, celulose e petróleo.

Os problemas sociais decorrentes desse contexto também interferem na cultura e tradições regionais, consequências desse processo danoso de desenvolvimento rural, não apenas para a população do campo, mas para o conjunto da sociedade, ainda que sob a influência de setores conservadores, muitos brasileiros até hoje não conseguem perceber a Reforma Agrária, pois na visão de Molina (2004) tona-se,

[...] como uma política estratégica para possibilitar grande mudança no modelo de desenvolvimento agrícola até agora dominante no Brasil. A criação de milhares de novas unidades familiares de produção agrícola que a Reforma Agrária pode ocasionar deve ser parte de um projeto político do Estado e da sociedade, no sentido de alterar as condições socioeconômicas de grande parte da população brasileira para níveis melhores de renda e de cidadania. O que está em questão é qual o modelo de desenvolvimento que a sociedade brasileira vai priorizar. (Molina, 2004, p. 69).

De fato, a Reforma Agrária vista como uma política estrutural é de suma importância para contribuir com a desconcentração de riquezas e o crescimento econômico, podendo trazer efeitos produtivos e distributivos com impacto para a redução da pobreza rural e melhoria da qualidade de vida da população. E, embora não se possa afirmar que a criação de milhares de novas unidades de produção agrícola tenha alterado significativamente a concentração fundiária no Maranhão - porque a terra continua como valor de reserva, sedimentando uma das particularidades históricas do capitalismo agrário brasileiro – pode-se dizer que os 959 projetos de Reforma Agrária implantados pelo INCRA no estado até o ano de 2013, onde residem cerca de 150.850 famílias maranhenses<sup>68</sup>, têm implicado em importante redistribuição de terras, sendo parte substancial de um processo mais amplo de Reforma Agrária.

Os assentamentos rurais viabilizam o acesso à terra e ainda permitem a uma população historicamente excluída, silenciada pela subserviência gerada pela dependência econômica, a possibilidade de organização (social, política, de classe, sindical) que vem fazendo surgir condições mais favoráveis de lutas sociais para uma vida digna no campo. Deve-se reconhecer que com a implantação desses projetos se altera completamente a relação servil, de meeiro, agregado, trabalhador temporário ou invasor, para uma relação de beneficiário da Reforma Agrária, a demandar do Estado ações que deem efetividade aos direitos de que são portadores todos os brasileiros, estejam eles na cidade ou no campo.

Além disso, os assentamentos rurais têm redesenhado a paisagem do campo, modificando o padrão de distribuição da população, provocando a formação de novos conglomerados populacionais, estimulando o padrão produtivo e até mesmo contribuindo senão para aumentar a população rural, ao menos para estacionar o seu decréscimo.

Em cenários de elevados índices de desemprego, com redução do mercado de trabalho para os segmentos menos escolarizados, juntamente com as dificuldades dos pequenos agricultores se estabelecerem como produtores, os assentamentos se constituem ainda numa importante alternativa de trabalho e inserção social, fixando as estratégias de sustento econômico no próprio lote. Geram também postos de ocupação não agrícola, que surgem pela necessidade de professores, agentes de saúde, comerciantes, pedreiros, motoristas etc., nas

novas comunidades rurais.

No entanto, segundo Lustosa (2012, p. 24), sob o ângulo das atuais relações sociais de produção, “[...] a novidade mais central é que a reforma agrária adquire condição de uma política pública com “caráter mais social” descartada da divisão econômica”, o que estaria influenciando sobremaneira as novas bases da organização do trabalho e produção.

Além disso, crescem os benefícios aos interesses capitalistas agrários, na forma de investimentos abundantes mediados pelo patrocínio governamental que garantiu e viabilizou a entrada do capital no campo, na oferta de créditos a juros baixos, nos longos períodos de carência, dispensas de pagamento de tributos, impostos e até anistias. Por outro lado, a estrutura mesma do Estado, em forma de servidores e financiamento estatal a pesquisas avançadas visando à agricultura de transformação e tecnologia de ponta para o setor, alavancando o mercado de exportação e agregação de valor mercantil, dá-se numa relação nada equivalente ao apoio destinado às pequenas propriedades, responsáveis por boa parte da segurança alimentar do país, talvez porque o mercado de grãos venha se tornando uma importante via econômica feita por meio da importação de outros países.

Desta forma, ainda segundo Lustosa (2012) comenta que:

Os pequenos segmentos dificilmente se sustentam plenamente nessa ordem que se consolidou no país, onde o total domínio da terra pelas elites constitui uma das razões da agricultura familiar se desenvolver ou conviver com os padrões do agronegócio que, ao se territorializar na sociedade, tornam a viabilização dos pequenos dentro dessa ordem muito mais complexa, somadas aí, as condições de subsunção que se submetem ao capital sob as mais diferentes formas. A inversão desse quadro pressupõe a ruptura desse padrão agrário [...]. (Lustosa, 2012, p. 282).

Isso implica o fortalecimento das instâncias públicas que fazem a gestão e organização da estrutura fundiária do país, bem como maiores investimentos destinados aos pequenos proprietários (com reais condições de acesso), além de subsídios técnicos, combinados a outras políticas integradas aos estágios produtivos, e não restritos às políticas de recorte social, sob pena de continuarem excluídos do mercado agrícola diante das dificuldades em competir no comércio das altas tecnologias que forjam o aumento do trabalho excedente, expandindo a precarização no campo.

Portanto, para os camponeses que buscam construir um projeto de desenvolvimento popular e sustentável, o debate sobre Reforma Agrária e as atuais relações de produção no campo é imprescindível, pois, do mesmo modo que se tornam desnecessárias escolas do campo num campo sem perspectivas, também não há como implementar um projeto popular de

desenvolvimento do campo sem um projeto contra-hegemônico de educação, capaz de expandir radicalmente a escolarização de todos os que ali vivem.

### 3.3 O contexto das escolas do campo maranhense

Conforme já abordamos, as condições socioeconômicas do Maranhão exercem impacto direto sobre o seu sistema escolar, interferindo e fragilizando as plenas condições para o efetivo exercício do direito à educação, prática social que se define nos múltiplos espaços da sociedade, fruto da articulação dos interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais. Nesse ponto, Gentili (2009) esclarece que:

Afirmar que na América Latina houve um processo de inclusão educacional efetivo, sem analisar as particularidades que caracterizaram seu desenvolvimento, pode ser enganoso. A rigor, o que se observa durante a segunda metade do século XX é um importante processo de universalização do acesso à escola, associado a uma ampliação progressiva do reconhecimento legal sobre a obrigatoriedade escolar, cujo potencial democrático ainda depende de dotar estas experiências e oportunidades de certas condições políticas revertendo tendências que [...] limitam ou negam as possibilidades efetivas desse direito. Quando se trata de um direito, não há, digamos assim, uma ‘inclusão pela metade. (Gentili, 2009, p. 02).

Portanto, apesar dos avanços alcançados nas estatísticas educacionais, as aspirações igualitárias, que fundamentam Acordos, Declarações e Tratados sobre os direitos humanos, seguem marcadas pela assimetria que separa os princípios que as fundamentam da efetividade das ações e práticas que deveriam consagrá- los, restringindo sua capacidade de alterar dados tão desfavoráveis, como os que caracterizam, ainda na atualidade, a educação maranhense, segundo dados apurados pelo IBGE (Censo Demográfico, 2017):

- No grupo etário a partir de 25 anos de idade, com o total de 1.524.324 pessoas, 995.934 apresentavam-se sem instrução e com o Ensino Fundamental incompleto;
- Nesta mesma faixa de idade, 170.818 pessoas declararam possuir o Ensino Fundamental completo e o médio incompleto;
- No universo total de 1.140.287 pessoas de 10 a 17 anos de idade, 79.826 não estavam alfabetizadas e 99.276 não frequentavam a escola;
- A proporção de crianças com 8 anos de idade não alfabetizadas é preocupante, pois de

27,79 a 72,36% dos menores nesta faixa etária ainda não sabiam ler e escrever;

- Apenas 189.918 maranhenses possuíam o ensino superior completo.

Este quadro educacional desdobra-se em outros dados desfavoráveis, como a baixa escolaridade de 14,7% da população maranhense que frequentou a escola por apenas 3,3 anos, dado que é utilizado como justificativa para o pequeno rendimento mensal dessas pessoas e, até mesmo, para o desemprego estrutural, posto que a escolaridade e a qualificação profissional são considerados importantes atributos para a ascensão e mobilidade social.

Porém, se os números da educação no estado como um todo já são preocupantes, os dados referentes à Educação do Campo, frutos do descaso histórico de sucessivos governos e de reduzidos investimentos, são mais graves ainda, na forma de condições precárias de funcionamento, elevado analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, repetência e reprovação escolar, defasagem idade-série, conteúdos inadequados, problemas de formação, salários e carreira dos professores.

Por conseguinte, refletindo as dificuldades de ontem e de hoje que perpassam a educação desse meio, o desempenho dos alunos das áreas rurais verificado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2017) é o mais baixo do estado, ressaltando-se que este, se comparado à média nacional, já é bastante desolador.

Tabela 3

**Maranhão: Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB**

	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Est. Rural	154,8	170,8	217,1	217,0	226,0	224,0
Est. Urbana	171,2	182,4	227,6	227,7	244,8	242,5
Total	169,6	181,3	227,0	227,1	242,2	240,0
Pública	160,0	173,2	217,2	219,0	242,2	240,0
Privada	209,1	219,6	270,3	278,7	288,8	293,5
Total	164,2	177,2	221,4	223,7	246,0	244,3

*Nota:* MEC/INEP (2017)

Diante desse quadro, é importante destacar que no Maranhão, até a década de 1960, a maior parte da população residia na zona rural, cuja economia estava vinculada ao setor primário, onde a força de trabalho necessária ao desenvolvimento das atividades econômicas era suprida por pessoas analfabetas. Não havia preocupação e interesse de se criar uma demanda

efetiva de educação escolar e as oportunidades de frequentar uma escola eram raras, já que dependia do latifundiário decidir se poderia, ou não, haver uma escola no povoado, quem frequentaria e até mesmo quem seria o professor.

Programas governamentais como o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural), o EDURURAL (Educação Rural) e o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), não tiveram por objetivo atender aos interesses dos camponeses, constituindo-se em ações isoladas e pouco expressivas.

Como consequência, assim como no restante do país, restou no Maranhão uma discrepância substancial entre os níveis de instrução das populações urbana e rural, em todos os grupos etários:

- Enquanto que em área urbana 23,5% da população de 25 a 29 anos de idade não tinham instrução, ou possuíam o Ensino Fundamental incompleto, na área rural esse indicador elevou-se para 57,7% (Censo Demográfico 2017);
- Para o Ensino Superior completo o percentual foi de 12,9% para o indicador da área urbana e 1,8% para o meio rural (Censo Demográfico 2017);
- A taxa de matrículas para o Ensino Fundamental na zona rural fora de 570.512 (regular e EJA nas redes estadual e municipal), número razoável se consideramos que na área urbana foram matriculados 751.632 educandos. Já para o Ensino Médio, nos mesmos parâmetros, foram realizadas apenas 42.314 matrículas na área rural, enquanto que na área urbana foram efetivadas 261.443 (INEP, Censo Escolar 2010).

Aprofundando-se nos dados específicos apresentados pelo campo maranhense a partir dos dados do INEP (Indicadores Educacionais/2017), podemos destacar que apenas 38,9% dos docentes que atuam no Ensino Fundamental (séries iniciais e finais) possuem nível superior; na Educação Infantil esse percentual reduz-se ainda mais, para apenas 25,9%.

Relevantes também são as taxas de distorção série-idade verificadas em todos os níveis de ensino, podendo ser consideradas alarmantes do 6º ao 9º ano (46,4%) e no Ensino Médio como um todo (53,8%).

Já na investigação dos indicadores educacionais específicos dos assentamentos, tomemos como referência resultados publicados pela Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária:

Tabela 4  
**Maranhão: Situação educacional dos assentados**

Idades	Quantitativo de pessoas	Frequenta a escola	Fora da escola
7 a 10 anos	56.585	94,1%	5,9%
11 a 14 anos	61.411	94,3%	5,7%
15 a 17 anos	40.442	81,15	18,95
18 anos ou mais	231.665	16,4%	83,6%

*Nota:* MEC/INEP e MDA/INCRA/PRONERA-PNERA.

Se elegermos os dados referentes à faixa etária acima de 18 anos, envolvendo 231.665 pessoas, constata-se que: 72.395 (37,4%) cursaram de 1ª à 4ª série; 38.611 (19,9%) nunca frequentaram escola; 25.130 (13%) cursaram de 5ª à 8ª série; 21.635 (11,2%) frequentaram a escola, mas não lêem/não escrevem; os 35.947 (18,6%) restantes declaram possuir outra escolaridade.

Ou seja, somando-se os assentados e assentadas que nunca frequentaram a escola com aqueles que chegaram a frequentá-la, mas mesmo assim não aprenderam a ler e escrever, tínhamos à época, apenas nestas faixas de idades destacadas, um total de 60.246 analfabetos nas regiões de Reforma Agrária do Maranhão.

Por tudo isso, justifica-se claramente a necessidade de criação de um conjunto de políticas públicas bem como de significativos aportes financeiros, administrativos e vontade política que deem conta de reverter dados tão desfavoráveis. Resta claro também que é legítima a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo maranhense por educação.

***PARTE II***  
**ESTUDOS EMPÍRICOS**

---

---

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

---

---

Neste capítulo, traçamos o caminho teórico-metodológico do nosso trabalho de pesquisa, objetivando compreender como o processo de institucionalização da Educação do Campo, através da instituição pública - Unidade Integrada Roseli Nunes, pode contribuir para a mudança na formação dos sujeitos situados no Povoado Vila Kênio no município de Lagoa Grande do Maranhão – Maranhão/Brasil . Para tanto, tomamos como grupo específico de pesquisa os atores sociais que participam diretamente com a escola selecionada para o estudo de caso. Utilizamos como aporte teórico e instrumento de análises a “Teoria do Discurso” na perspectiva de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) e Laclau (2013 e 2011), entendendo a Educação do Campo como um significante vazio.

#### **4.1 Introdução**

Foi adotado o tipo de pesquisa de abordagem metodológica qualitativa, buscando investigar se há experiências da escola rural da rede pública de ensino tem conseguido em suas ações metodológicas absorver as experiências de Educação Popular geridas no seio dos movimentos sociais; e em que medida estas ações tem sido fortalecidas pelo processo de institucionalização da Educação do Campo.

Para Silva e Menezes (2001) a escolha da abordagem qualitativa baseia-se na possibilidade que traz de realizar-se uma análise da relação entre o mundo real e o sujeito de forma dinâmica, considerando “o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, o que não é contemplado na metodologia quantitativa. Ainda de acordo com os mesmos autores, a pesquisa qualitativa exige que o sujeito a ser analisado, seja na forma individual ou coletiva, aceite ser pesquisado, exigindo que o pesquisador conquiste a confiança destes indivíduos.

Trata-se de um estudo de caso e neste, segundo Gil (2006), os procedimentos analíticos são de natureza qualitativa, onde os dados não são definidos por fórmulas ou receitas pré-definidas, mas sim exigem uma capacidade diferenciada do pesquisador, pois exige uma atividade reflexiva por parte do mesmo.

Além disso, este estudo procurou desenvolver um estudo comparativo de alguns elementos presentes no universo da escola em relação a normatização da Lei LDB/96. De acordo com Marconi e Lakatos (2005), o estudo comparativo considera as diferenças e

semelhanças na sociedade, visando assim uma melhor compreensão do comportamento humano. Foram comparados alguns aspectos das ações e percepções dos sujeitos que ajudam a construir os referenciais metodológicos da educação do Campo.

A partir disso, foram comparados alguns aspectos como a adoção de ações pedagógicas que levam em conta o referencial metodológico da Educação do Campo, o que permitiu a identificação de questões relevantes durante a investigação.

O desenvolvimento desta pesquisa foi dividido em três fases principais, sendo que para cada uma foram utilizados procedimentos e ferramentas metodológicas diferentes. A primeira etapa constituiu-se na construção do referencial teórico e conhecimento inicial da escola; a segunda etapa constituiu-se na pesquisa de campo, a qual se deu em três momentos: no primeiro uma entrevista com a direção da escola; num segundo acompanhamento do processo educativo da escola e complementado com a aplicação dos questionários aos sujeitos selecionados; e no terceiro foi realizada a tabulação e interpretação dos dados, bem como, a organização da dissertação.

## **4.2 Lócus da Pesquisa**

### ***4.2.1 Estado do Maranhão***

O Estado do Maranhão, localizado na Região Nordeste é uma das 27 unidades da federação brasileira que estão constituídos neste ponto. Deste modo o mesmo tem seus limites formados com três Estados, onde o Piauí no Leste, O Tocantins no sul e sudoeste e o Pará no Oeste. Também com importância limite ao norte pelo Oceano Atlântico. Sua área está formada em aproximadamente em 331 mil de km<sup>2</sup>, divididos em 217 municípios e deste modo é considerado o maior estado da região Nordeste, sendo na escala brasileira o oitavo.

O estado também possui conforme o último censo em 2015 uma população próxima de 7 milhões de habitantes, considerado o décimo primeiro mais populoso da região em todo país. A capital de São Luís, situada na Ilha com seu nome e assim o município mais populoso. Também no Estado alguns municípios são destacados por apresentar uma população superior a cem mil habitantes destacando-se alguns distribuídos na ilha de São Luís como São Jose de Ribamar e Paço de Lumiar, e também em outros pontos do Estado os municípios de Imperatriz, Timon, Caxias, Codó, Bacabal e Açailândia.

Também destaca-se na economia, como o quarto Estado da Região Nordeste apresentando um poder *aquisitivo* satisfatório e também é considerado o décimo sétimo Estado mais rico do Brasil.

O Estado também possui o segundo maior litoral do País, onde é conhecido a nível internacional como um grande berço das diversidades de ecossistemas.

Assim sua extensão chega a 640 km de praias de climas tropicais, tendo uma parte da floresta amazônica contida em suas terras e assim somados com os cerrados e mangues com um delta em mar aberto, onde é contido um deserto de areias brancas com milhares de lagoas de água doces e cristalinas.

#### **4.2.2 Local de investigação – Município de Lagoa Grande do Maranhão - Maranhão**

Lagoa Grande do Maranhão é uma cidade de Estado do Maranhão. Os habitantes se chamam lagoagrandenses.

Sua população estimada para o ano de 2015 foi de 11.111 habitantes IBGE (2015), vivendo em uma área territorial de 937,714km<sup>2</sup>, resultando em uma densidade demográfica de 14,13 habitantes/km<sup>2</sup>.



**Figura 1.** Centro da Cidade de Lagoa Grande - MA

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+da+cidade+lagoa+grande+>, recuperada em 15 de janeiro 2020

O município se estende por 744,3 km<sup>2</sup> e contava com 10 517 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 14,1 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município. Vizinho dos municípios de Marajá do Sena, São Raimundo do Doca Bezerra, Jenipapo dos Vieiras e Arame, Lagoa Grande do Maranhão se situa a 58 km a Sul-Leste de Arame a maior

cidade nos arredores. Situado a 228 metros de altitude, de Lagoa Grande do Maranhão tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 4° 55' 32" Sul, Longitude: 45° 24' 40" Oeste.

#### ***4.2.3 Escola investigada***

A Unidade Integrada Roseli Nunes, é uma escola que se localiza no Assentamento P.A CIGRA, na agrovila vila Kênio no município de Lagoa Grande do Maranhão.

Em fevereiro de 2006 os assentados reunidos, analisaram uma proposta de implantação de o Programa Saberes da Terra, em nível de ensino fundamental completo, com noções técnicas em agropecuárias. Essa proposta foi apresentada pelos militantes do MST como uma possível solução para as necessidades educacionais do assentamento, que não tinha ensino fundamental de 6° ao 9° ano em nenhuma das suas agrovilas. O projeto era uma parceria do governo federal, estadual, municipal e movimentos sociais. (Sousa 2015. p. 40).

A educação na U. I. Roseli Nunes iniciou apenas com a oferta da escolarização do ensino fundamental a educação profissional, que com essa implantação do Programa Saberes da Terra pudesse diminuir o número de jovens fora das escolas por não ter o acesso a este direito, foi com pequenos passos que a U. I. Roseli Nunes foi se construindo, e foi atrás das dificuldades apresentadas pelos sujeitos do campo que se construiu em uma escola do e no campo, pensada pelo os próprios sujeitos do campo.

É importante colocar que mesmo com início das aulas do projeto saberes da terra que era construído através de parceria entre prefeitura, governo estadual e federal, cada um com sua contribuição, a prefeitura municipal não cumpriu com a sua parte o que resultou na falta de estrutura e de alimentação dos alunos.

No entanto, em meio a tantas dificuldades apresentadas, o povo não desistiu, e no dia 15 de agosto de 2006 deram início às aulas em uma casa de usina ofertada pelo assentamento, enquanto a comunidade se reuniu para fazer um barracão de taipa que tinha apenas uma sala onde seria usado para os alunos estudarem e um local que serviria como cozinha e refeitório, e foi neste local que os alunos estudaram até concluir o ensino fundamental, pois a escola onde seria dado o início das aulas, ainda não tinha sido construída.

Em janeiro de 2007, as aulas tiveram continuidade no barracão construído pela comunidade. Sendo que a construção do prédio escolar teve início em junho de 2008 e foi inaugurada no dia 28 de setembro do corrente ano, com a formatura da turma. (Sousa, 2015, p. 41).

A conquista do prédio se deu no governo estadual do Dr. Jackson Lago no dia 28 de setembro de 2008, esse prédio continha duas salas de aula, uma secretaria, uma cantina, um banheiro feminino e um masculino, pois foi com pequenos passos que se deram essas conquistas que facilitou a vida dos sujeitos inseridos nesse contexto social.

Em 03 de abril de 2009, a escola foi formalmente criada pelo Decreto 25.260. Neste período, já funcionava a primeira turma do curso técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia, que teve início em 2009 com o término em 2011. Em 2012, iniciou-se a segunda turma e em 2013, a terceira. (Sousa, 2015 p.41).

É importante colocar que em 2014 conseguiu em meio à disputa política o prédio da escola ficando mais ampla com 06 salas de aulas, com prédio administrativo e prédio de serviço, espaço para biblioteca e informática. No entanto ainda não é o prédio com estrutura adequada, pelo fato da escola funcionar na pedagogia da alternância faltou o alojamento, lavanderia, banheiros com chuveiros e refeitório. Todavia o prédio foi uma grande conquista coletiva.

No início de 2016 aconteceram dois fatos marcantes, que foi o término da turma de 2013 e o início da turma de 2016, neste mesmo período o novo prédio escolar ainda estava em construção, ainda com grande problema de espaço escolar para as turmas da escola que continuava com duas turmas em nesse ano, sendo que escola só tinha duas salas e uma delas é usada como dormitório masculino, e as meninas dormiam em casa na comunidade, pois a uma escola integrada.



**Figura 2.** Grupos de Jovens da Escola Roseli Nunes

Fonte: <https://www.google.com.br/search?xsrf=ACYBGNQqNhFPGZwkJeXGQuDEckbsu9O3Zw:1579115243398&q=imagem+da+A+Unidade+Integrada+Roseli+Nunes+-+lagoa+grande>, recuperada em 15 de janeiro 2020

No ano de 2017 iniciou-se a sexta turma e no final do corrente ano se deu a conquista do novo prédio escolar, que teve sua inauguração no dia 08 de dezembro de 2017 com a presença do Governador do Estado, atualmente o Drº Flavio Dino, com o novo prédio e o novo compromisso do governo de garantir alguma necessidade da escola como alojamentos, refeitórios, quadra poliesportivas enfim condições estruturais de acesso aos alunos do campo com qualidade e dignidade, a direção escolar implementou no ano de 2018 mais duas turmas, simpatizando no momento 4 turmas de ensino médio Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária.

Em 03 de abril de 2009, a escola foi formalmente criada pelo Decreto 25.260 e em 2017 reconhecida pelo CEE (Conselho Estadual de Educação), por meio do Parecer nº 89 e a Resolução nº 79. Em 2009 funcionou a primeira turma do ensino médio integrado à educação profissional, com o Curso Técnico em Agropecuária, com término em 2011. (...). (Sousa 2017, p. 41).

Então foi com todos esses processos de lutas que se deram grandes conquistas, pois foi no período do ano 2009 que a escola começou a trabalhar com o ensino médio integrado à educação profissional de nível técnico em agropecuária, que facilitou para os filhos dos trabalhadores rurais que antes tinha que sair para cidade para ingressar no ensino médio.

#### **4.3 Questões de investigação**

O primeiro passo a ser seguido em uma investigação científica é a definição e contextualização do problema da pesquisa, para qual se tenciona achar a resposta ou solução para tal fato. Em uma pesquisa o problema é responsável pela consonância do processo científico, uma vez que afasta a divergência e composição errônea da argumentação. Paviani (2005, p. 207), fala que o problema de pesquisa é “o ponto de partida [...] ele é delimitado e formulado em relação a uma situação que pressupõe, de um lado, o conhecimento já produzido e, de outro, o conhecimento a ser produzido”.

A elaboração das questões de investigação se fez de forma muito criteriosa e direcionada para que toda a contextualização e desenvolvimento do problema fossem fundamentados com base nas questões produzidas, tendo em vista que, para o conhecimento ser considerado científico o pesquisador não pode ser leviano e apenas supor ou comentar sobre opiniões frívolas sem fundamentos científicos, e sim executar uma pesquisa que possa analisar e comprovar suas argumentações e fundamentações.

A partir do problema é que se define o melhor método a ser empregado para alcançar o resultado esperado, por isso o problema deve apresentar esta característica de cientificamente viável, ou seja, deve apresentar meios de obter uma conclusão plausível.

Deste modo, buscou-se realizar um estudo com o intuito a responder as seguintes indagações a respeito deste contexto:

- Como a escola de campo Roseli Nunes, situada no município de Lagoa Grande do Maranhão - MA, através do processo de institucionalização da Educação do Campo tem contribuído para mudança na formação dos sujeitos situados no Projeto de Acentamento CIGRA, na agrovila vila Kênio?
- Quais as estratégias e práticas educativas que a instituição e sua comunidade têm implementado neste processo educativo diferenciado?

Diante dessa premissa, foi elaborada as questões acima a fim de se obter a fundamentação necessária para esta investigação fosse embasada na cientificidade de estudos de obras bibliográficas e para que possa contribuir de forma satisfatória com resultados positivos sendo norteadora de outros trabalhos científicos.

#### **4.4 Objetivos**

A definição dos objetivos se deu em decorrência da problemática investigada e as possíveis soluções encontradas pelo município objeto de estudo desta pesquisa.

##### ***4.4.1. Geral***

Compreender como o processo de institucionalização da Educação do Campo, através da instituição pública - Unidade Integrada Roseli Nunes, pode contribuir para a mudança na formação dos sujeitos situados no Povoado Vila Kênio no município de Lagoa Grande do Maranhão – Maranhão/Brasil .

##### ***4.4.2. Específicos***

- Resgatar, a partir da fundamentação teórica, todo o processo de constituição do referencial da Educação do Campo, verificando seu papel emancipador como princípio de orientação pedagógica na formação dos sujeitos do campo;

- Analisar como este processo educacional tem contribuído para resolução do quadro de problemas da educação rural nos respectivos municípios, comparando as questões obrigatórias contidas na LDB/96 com a realidade da gestão escolar;
- Avaliar se a escola tem contribuído para a formação de indivíduos críticos capazes de se posicionarem frente aos desafios para preservação ambiental e do desenvolvimento sustentável.
- Caracterizar o processo educativo que se desenvolve nas escolas do Povoado Vila Kênio no Município de Lagoa Grande Maranhão - MA / Brasil.
- Analisar as estratégias e práticas educativas que a instituição e sua comunidade têm implementado no processo educativo diferenciado para o campo.

### **3.5 Hipóteses e variáveis**

Conforme Caldart (2009) torna-se fundamental buscar princípios educacionais que contraponham a lógica do capital, procurando dessa forma contribuir com a mudança no rumo da história sem abdicar de sua condição de protagonista na construção de um futuro em que a humanidade não esteja sujeita aos caprichos do capital e de sua reprodução, mas que se possa formar sujeitos capazes de suas próprias escolhas.

O autor afirma ainda, que é necessário buscar uma escola que seja comprometida com uma educação transformadora e que atenda aos interesses dos educandos onde estes tornem-se conforme Freire (1999, p. 28) “sujeitos de sua própria educação.” Nesta concepção de escola deve-se possibilitar ao educando participar de seu desenvolvimento com acesso a decisões sobre a construção do bem comum, assumindo um posicionamento frente a problemas sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos e educacionais, adquirindo assim, conhecimento para a vida.

Caldat (2004) comenta que a partir deste cenário, ações educacionais diferenciadas destacam-se como alternativa a este modelo tecnológico capitalista, surgindo assim como uma contestação a esta forma de desenvolvimento excludente. Assim, justifica-se este estudo, pois o fortalecimento das diretrizes da Educação do Campo, através do seu processo de institucionalização, visa à construção e expansão de novos saberes, numa mudança nas atitudes

e valores dos atores sociais envolvidos no processo educativo.

### 3.6 Caracterização da amostra e critérios de seleção

Sendo a primeira Escola de Ensino Médio do Campo no Maranhão e considerada uma conquista dos movimentos camponeses que lutam pela permanência no campo. A Escola Roseli Nunes foi inaugurada em 2017.

Localizada na Vila Kênio, no Assentamento CIGRA, em Lagoa Grande do Maranhão, a unidade educativa está atendendo cerca de 800 famílias. O prédio conta com seis salas de aulas, além dos espaços administrativos e atende os municípios de Lagoa Grande do Maranhão, Itaipava do Grajaú, São Roberto e Arame. Todos eles estão entre os 30 com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Neste tópico apresentamos os participantes que farão parte do *corpus* de nossa pesquisa, os quais se constituem nos atores sociais educacionais que materializam o programa de educação no campo.

Tabela 05

#### **Campo da amostra – população total dos entrevistados/sexo**

<b>Amostra</b>	<b>Qtd</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
Diretor	01	00	01
Coordenador Pedagógico	01	00	01
Professores	10	05	05
Alunos	20	10	10
Pais de alunos	10	05	05
Total	42	20	22
%	<b>100</b>	<b>48</b>	<b>52</b>

**Nota:** Controle do autor

Obs.: foram selecionados para responderem os questionários somente alunos e pais estão residindo na comunidade da Vila do Kênio no município de Lagoa Grande do Maranhão – MA.

Tabela 06

**Campo da amostra – população total dos entrevistados – alunos/sexo**

<b>Amostra</b>	<b>Qtd</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
Alunos do 1º ano	05	02	03
Alunos do 2º ano	05	02	03
Alunos do 3º ano	10	05	05
Total	20	09	11
%	<b>100</b>	<b>45</b>	<b>55</b>

*Nota:* Controle do autor

### **3.7 Instrumentos de recolha e análise de dados**

Entende-se que o papel do pesquisador utilizando-se de técnicas de investigação tende a preparar o terreno para as discussões que envolvem as questões de coleta de dados. Assim, os passos dessa coleta inserem-se no recolhimento das informações da pesquisa, através das observações, entrevistas, documentos coletados e materiais visuais, estabelecendo formas de protocolos que registram a produção de informações.

#### **3.7.1 Técnicas e instrumentos de coleta de dados**

Esta investigação lançará mão de documentos que orientam a contextualização do objeto investigado qual seja a educação escolar do/no campo em uma localidade específica para desvelar novos aspectos de um tema ou problema.

Conforme Lüdke & André (1986, p. 38) a técnica de recolha de dados, através da análise documental pode ser utilizada de forma isolada ou conjugada a outras informações coletadas, objetivando um caráter de contextualização histórica do objeto de pesquisa.

Para Bogdan & Biklen, (2004, p. 76), o papel do investigador é verificar se há de fato coerência entre o discurso e a prática efetiva quando se coloca face a face com o objeto investigado, seu cenário cultural a fim de colher dados, pois, nessa condição, o investigador estará exposto à influência interna e ou externa podendo modificar ou ser modificado pelo contexto e para tanto estará lançando mão de outro instrumento metodológico que é o seu olhar observador.

Minayo (2007) comenta que, no entanto, o investigador não poderá observar o todo, embora sua observação possa ser criteriosa, existem muitas variáveis a observar, tendo que

escolher as que lhe darão mais garantia na interpretação dos dados e para tanto deverá organizar um registro de campo com os indicadores da sua pesquisa que responderam mais adequadamente aos seus objetivos. Destaca a autora que o principal problema é que a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados, destruindo a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis.

Biasoli Alves e Marturano (1987) comentam que os estudos metodológicos vêm afirmando que o formato da entrevista, bem como o tipo de registro observacional, determina de maneira muito estreita a análise de dados que é possível e adequado fazer. Portanto, ao pretender realizar uma análise qualitativa seria fundamental verificar que formato de entrevista seria o mais pertinente, e nesse caso optaremos pela técnica semiestruturadas, que pedem uma composição de roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados.

Para tanto devemos seguir alguns passos, conforme orientação dos autores citados, a saber: contato inicial: clima amistoso; objetivos precisos, embora não fechados, formulação das perguntas: de acordo com o tipo (estruturada: seguir roteiro; não estruturada: deixar entrevistado à vontade); uma pergunta de cada vez; começar pelas que não tenham probabilidade de ser recusadas; evitar perguntas sugestivas ou que induzam. Registro das respostas: anotação simultânea, gravador (caso o entrevistado concorde). Término entrevista: clima de cordialidade; aprovação por parte do informante.

### ***Pesquisa de campo***

O levantamento dos dados deu-se a partir de técnicas de pesquisa como a observação e entrevistas com questionários semiestruturado para apoio. A primeira ação direta ocorreu nos dias 26 e 27 de setembro de 2019 onde se entrevistou a diretora da Escola e a coordenadora pedagógica.

Almeida (1989, p. 114) destaca que a entrevista é um excelente instrumento para pesquisa de campo, pois, “difere da simples conversa pelo fato de ser deliberadamente planejada com intenção de alcançar um objetivo específico pelo uso de técnicas adequadas” espaço este onde ocorre uma interação entre pesquisador e entrevistado.

Gil (2006) destaca que “A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. A partir desta interação social busca-se atingir o objetivo proposto. Para fins desta pesquisa foi utilizada a entrevista não estruturada

que segundo o autor supracitado se distingue de uma simples conversa, pois procura atender a um objetivo proposto, ou seja, visando a coleta de dados.

Durante a entrevista foram levantadas questões que propiciassem entender como as escolas vêm inserindo-se nessa dinâmica educativa diferenciada, como vem se dando a aceitação da comunidade em geral, quais as principais potencialidades e dificuldades encontradas até o presente momento.

O segundo momento constituiu-se da interação da autor com o espaço de investigação, onde a coleta de dados deu-se através da observação. De acordo com Barros (1994),

Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. A observação torna-se uma técnica científica a partir do momento em que passa por sistematização, planejamento e controle da objetividade. (Barros, 1994, p. 21).

Gil (2006, p.190) destaca que a observação como técnica de coleta de dados é utilizada para “conseguir informações e utiliza dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Neste sentido, o autor permaneceu entre os dias 03 a 10 de outubro de 2019 na Escola.

Após esta interação e explicação do objetivo da pesquisa para a comunidade escolar foram enviados os questionários (Apêndice 1). Lakatos e Marconi (2003) destacam que em um questionário as perguntas devem ser respondidas sem a presença do entrevistador, e quem em média há um retorno de 25% dos questionários. Houve em média um retorno de (90%) de todos.

Foram organizados em tres tipos de questionários que se dividiram em: educadores, com questões abertas, para os pais dos educandos e questionário para os educandos do primeiro ciclo, e questionário educandos do 2º e 3º ciclo.

O questionário destinado aos educadores procurou compreender como vem se dando a participação da comunidade escolar neste processo educativo, os pontos positivos e negativos, quais os principais desafios encontrados, como se da o perfil do egresso depois de formado, e como estas dinâmicas tem contribuído para uma formação ambiental diferenciada.

Para os pais dos educandos, foram levantadas questões de como eles compreendem essa dinâmica educativa diferenciada, se há aprovação por parte dos mesmos, se desejam que seus filhos permaneçam no meio rural, e onde têm sido mais perceptíveis as mudanças a partir deste trabalho diferenciado.

Entre os educandos do ensino médio o questionário levantou questões como: tem sido

mais perceptíveis as mudanças deste trabalho diferenciado, quais as disciplinas que mais procuram fazer essa relação, como a agroecologia vem sendo trabalhada na escola e quais as melhorias que a mesma apresenta em suas vidas. Indagou-se também se há o desejo por parte dos mesmos em permanecer no meio rural.

E a terceira e última etapa desta pesquisa constituiu-se na análise e tabulação dos dados, visando assim, identificar os objetivos propostos pesquisa.

### ***Corpus documental utilizado para análise***

Relacionaremos neste tópico, documentos que serão comuns a este trabalho, pois o objeto desta pesquisa, ao verificar a realidade do processo de institucionalização da Educação do Campo para analisar a realidade busca na legislação enquanto base legal que normatiza e direciona a educação em nosso país e nos documentos que estruturam os programas para Educação do Campo, analisar o que versam e como seus direcionamentos foram implementados como realidade nas escolas do campo.

Através do refletir sobre a aplicação dos métodos e prática de ensino no discurso dos atores sociais envolvidos, pretendemos alargar o entendimento, no sentido da compreensão, se em termos de qualidade educacional, o caminho percorrido entre o entendimento sobre o que é a Educação do Campo, o que consta nos textos escritos (*corpus documental*), e a forma como a aplicação prática desta política pública de formação tem atingido diretamente o trabalho pedagógico dos atores que compõem essa realidade, no sentido de adequá-la as necessidades e as demandas específicas da Educação do Campo.

Assim, foram utilizados os seguintes documentos: Lei Nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB Nº 1/2006, de 01 de fevereiro de 2006, que trata dos Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), Decreto Nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e definem suas diretrizes gerais, Portaria Nº 579, de 02 de julho de 2013, que Institui a Escola da Terra, e a Lei Nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação – PNE.

Intencionamos a partir da análise dos documentos que normatizam a Educação do Campo no Brasil, identificar se o que versa como base legal nos documentos, consegue ser

identificado em sua efetivação prática, a partir do olhar dos atores sociais que materializam na gestão escolas da escola pesquisada.

### 3.7.2 *Técnicas e instrumentos de análise de dados*

Segundo Minayo (1992, apud Gomes 2004), podem ocorrer três tipos de obstáculos a uma análise efetiva dos dados, são eles:

O primeiro diz respeito à *ilusão do pesquisador* em ver as conclusões, à primeira vista, como “transparentes”, ou seja, pensar que a realidade dos dados, logo de início, se apresenta de forma nítida aos seus olhos [...]. O segundo obstáculo se refere ao fato de o pesquisador se envolver tanto com os métodos e as técnicas a ponto de *esquecer os significados* presentes em seus dados [...]. Por último, o terceiro obstáculo para uma análise mais rica da pesquisa relaciona-se à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos. Esse fato pode produzir um *distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa*. (Gomes, 2004, p. 68).

Dessa forma por se tratar de uma pesquisa qualitativa, com uma metodologia (qualitativa), utilizamos a análise dos registros de campo através de uma categorização das unidades de análise que na concepção de Moraes (2007, p.190) deverá ter como orientação a triangulação das informações com vista a darem respostas aos questionamentos feitos durante a pesquisa e atenderem aos objetivos.

No entanto, como alertam André e Lüdke (1986):

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. (Ludke, 1986, p. 49).

Para Galiazzi e Moraes (2005) cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador.

As categorias são processos analíticos que agrupam as unidades de um *corpus* de análise, isto é, dos dados coletados na pesquisa. As categorias precisam ser claras e objetivas. Nesse sentido, é preciso que o leitor possa compreender quais são as categorias que o pesquisador encontrou em seu processo de análise e a qual resultado tais categorias levam.

### 3.8 Ética da Pesquisa

Salientamos que para essa fase da pesquisa, foram respeitadas as Diretrizes e Normas Regulamentadoras das Pesquisas envolvendo Seres Humanos (Resolução nº 196/96 – CNS/MS, 1996) através da garantia do sigilo quanto aos dados confidenciais da comunidade acadêmica envolvida na pesquisa, bem como o direito à liberdade de se recusar a participar ou de retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo ao seu vínculo institucional.

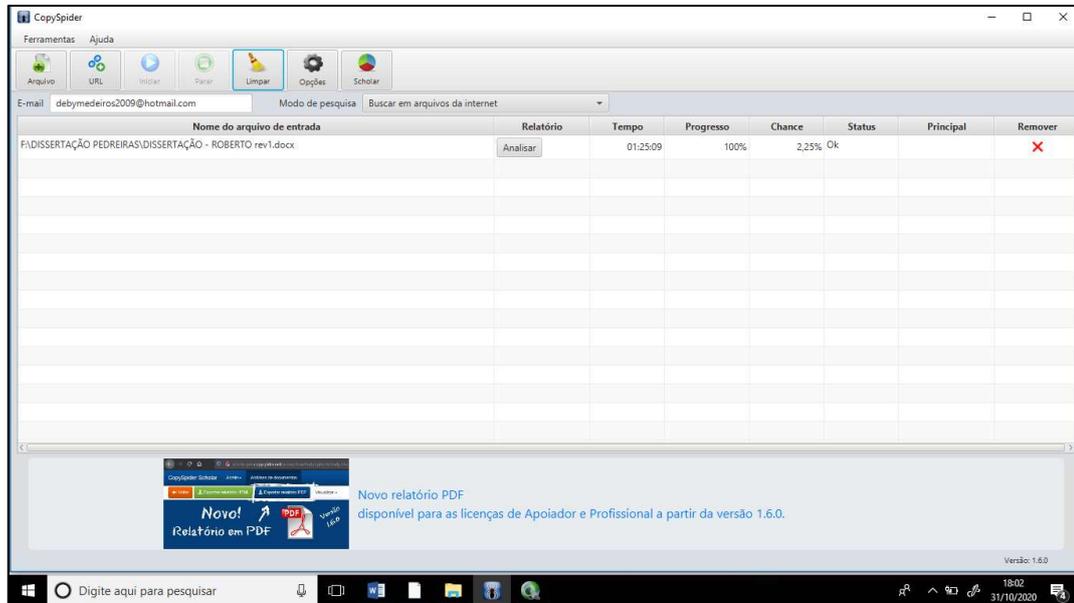
Não há pesquisa nem pesquisadores neutros. Por trás de uma pesquisa há interesses que nem sempre coincidem com os dos sujeitos investigados. Embora a questão ética atravessasse todas as abordagens metodológicas de pesquisa, ela é mais evidente nas abordagens qualitativas, pois estas buscam mais que as outras, perscrutarem a intimidade da vida privada dos informantes ou de pequenos grupos. Por isso, torna-se imperativo que o pesquisador se interrogue permanentemente sobre porque investiga, para que investiga como investiga e o que e como divulgar os resultados da pesquisa.

E, além disso, que os sujeitos investigados sejam informados antes e durante todo o processo de pesquisa sobre as reais intenções, finalidades e procedimentos do pesquisador.

A ética na pesquisa não se restringe à relação entre pesquisador e os sujeitos ou os participantes da pesquisa. Segundo Gauthier (1987), a ética perpassa todo o processo investigativo. Diz respeito desde a simples escolha do tema ou da amostra, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações. Estas opções exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam. Da mesma forma, a análise das informações e a produção das conclusões exigem do pesquisador cuidado ético.

Antes de iniciar a pesquisa de campo, as normas éticas recomendam que o pesquisador informe aos participantes sobre as finalidades da pesquisa, os procedimentos de coleta de informações e como estas serão utilizadas e divulgadas pelo pesquisador. Dessa forma, Para Bogdan e Biklen (1994, p. 75) os sujeitos podem aderir “voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e das obrigações nele envolvidos”. O consentimento dos sujeitos pode ser formalmente estabelecido mediante um contrato assinado por ambas às partes, no qual são descritos, de partida, os objetivos e finalidades da pesquisa e o direito à realização da pesquisa de campo e ao uso de imagens e depoimentos. Este contrato, segundo Portelli (1997), serve para proteger tanto os entrevistados quanto o entrevistador de processos judiciais ou acusações de uso indevido de imagens (no caso de vídeos ou fotografias) e de outros documentos ou depoimentos.

O pesquisador, ao relatar os resultados de sua pesquisa, precisa também preservar a integridade física e a imagem pública dos informantes. Por isso, geralmente, omite os verdadeiros nomes, usando pseudônimos escolhidos pelo pesquisador ou pelos próprios informantes.



**Figura 3.** Resultado do CopySpider – Sistema Anti Plágio da pesquisa (2,25%)

Fonte: Controle do autor

### 3.9 Procedimentos estatísticos

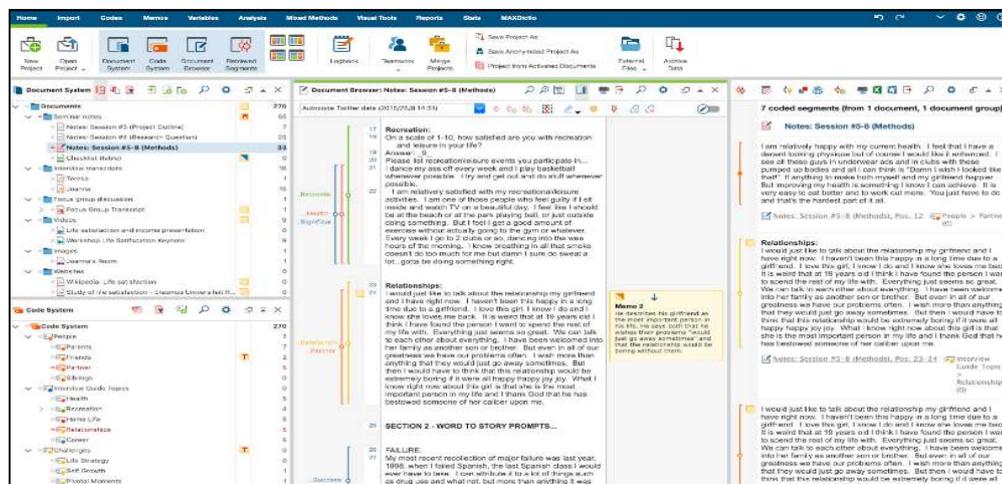
A pesquisa qualitativa é uma modalidade de investigação não estatística. É largamente utilizada para testar a reação das pessoas antes de um produto, serviço ou político ir para as ruas. A pesquisa qualitativa não tem o objetivo de quantificar, mas sim de conhecer a fundo o pensamento de um determinado grupo de pessoas, que representa uma camada da população.

A pesquisa qualitativa, não se baseia metodologia estatística, como no caso das pesquisas quantitativas. No método qualitativo são conduzidos grupos focais, ou *focus groups*, para discutir e explorar as reações e sentimentos do público a determinada ação ou produto.

Para Gil (2008) devido à vasta gama de resultados originados pelos métodos qualitativos, os procedimentos de análise de dados qualitativos podem ser sintetizados por meio da utilização de softwares CAQDAS. As aplicações destes softwares proporcionam: tomada de notas de campo, transcrição de notas, codificação de segmentos de texto, arquivo, busca e recuperação de segmentos de texto, conexão de dados para formar argumentos ou redes de informação, redação de memorandos, análise de conteúdo e geração de redes conceituais.

Segundo Lage e Godoy (2008), o uso do computador na análise qualitativa, oferecendo a possibilidade de armazenamento de dados codificava – inerente às teorias que suportam uma pesquisa, assim como novos resultados encontrados, permite a elaboração de correlações complexas entre dados resultados e aspectos teóricos, possibilitando testar ideias e hipóteses.

Assim, a utilização deste tipo de programa no desenvolvimento de uma pesquisa pode auxiliar na análise dos dados obtidos, por meio do armazenamento de muitos deles, tornando-se mais fácil sua visualização e comparação, permitindo cruzamento de dados, por exemplo, o que implicaria em maior complexidade de estudo e, conseqüentemente, aprofundamento das questões levantadas, trabalhadas e analisadas.



**Figura 4.** Resultado de análise textual QDA software – texto da pesquisa de campo

Fonte: Controle do autor

Deste modo foi utilizado nesta pesquisa para apoio de análise o sistema conhecido como QDA software é uma ferramenta criada a fim de analisar os diversos dados da pesquisa social. Pode ser utilizado para análise estatística de dados tipo texto, sendo: registros de entrevistas, artigos de jornal, questionários. Correspondente ao método chamado “análise de texto de pesagem” ou “mineração de texto”. O software ainda dispõe das funções: busca de dados, pesquisa e codificação de documentos.

## **CAPÍTULO V**

### **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

---

---

Nessa parte, são apresentadas os resultados dos estudos e pesquisas com os documentos legais, observações realizadas na escola e entrevistas com os sujeitos selecionados

#### **5.1 Resultados da pesquisa de documentos legais**

A educação do campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política pública que garanta a população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana, pois se percebe que no decorrer da história essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano, não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que tivesse uma educação do campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês. Bem como não houve legislações específicas que garantissem o direito à educação com qualidade à população camponesa. Isso significa dizer que esteve presente em nosso sistema educacional uma educação urbanoide em que a cultura urbana era introduzida nas práticas educacionais camponesas sem qualquer significação para essa parcela da população.

Por isso dá importância de estudar as leis que regulamentam a educação do campo, pois essas introduzem no contexto escolar camponês, práticas educacionais condizentes com a realidade, a cultura e a identidade do povo do campo, possibilitando um resgate cultural da população camponesa, como também permite que essa população permaneça em seu espaço rural, sem se deslocar para os centros urbanos, a fim de melhores condições de vida, isso significa dizer uma educação do campo e no campo

##### ***5.1.1 Constituição Federal de 1988***

Importante considerar que o direito a educação é um direito fundamental do ser humano, para que este possa desenvolver suas habilidades e capacidades no meio social em que vive, bem como para que possa exercer sua cidadania de forma satisfatória e, ainda, para que possa ter uma melhor qualificação no mercado de trabalho.

Brasil (1988) comenta que a Constituição Federal de 1988, no artigo 6º preconiza: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência

social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Dessa forma, quando se fala em educação do campo, é justamente no sentido de dar a essa parcela da população os mesmos direitos educacionais que o homem do meio urbano possui, tendo a mesma qualidade educacional, ou seja, no mesmo patamar de igualdade, nem mais e nem menos, simplesmente com as mesmas garantias e direitos.

Brasil (1988) fala que a Constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como preconiza em seu artigo 206, no inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Pela leitura de tais artigos denota-se que a educação é um direito cabível para toda e qualquer pessoa, não podendo ser renegado para a população camponesa. E tal direito deve ser garantido nas mesmas condições de acesso e permanência que é oferecido para a parcela da população do meio urbano.

Por mais que a Constituição Federal de 1988 não estabeleça explicitamente a educação do campo, pois não há um artigo específico para tanto, conclui-se, no entanto, que com a determinação constitucional de que a educação é um direito de todos e para todos, a educação do campo deve ser fornecida e garantida no mesmo patamar que a educação urbana.

### **5.1.2 Pronera: Decreto nº 7352 de 04 de novembro de 2010**

O Decreto nº 7352/2010 surge em resposta às demandas sociais em nome de uma educação do campo que esteja de acordo com a realidade do povo camponês. Ele dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o PRONERA.

O art. 1º do Decreto estabelece que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo, sendo que os Estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política. Importante considerar que esse Decreto acaba evidenciando como política de educação do campo não apenas a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, mas também determina como política o ensino superior para essa parcela da população.

Sem dúvida tal determinação é de suma importância, pois possibilita à população da área rural chegar ao ensino superior, dando condições e possibilidades para que as pessoas que vivem no campo possam ter uma qualificação profissional de âmbito superior.

No parágrafo 4º do Art. 1º do Decreto determina a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como estabelece a garantia de dar condições de

infraestrutura e transporte escolar para a população camponesa. Até porque se sabe que muitos dos que estudam no meio rural, são impedidos de estudar pela falta de transporte que leve os alunos até a escola.

Ressalva-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) em seu artigo 53 determina que a criança e ao adolescente temo direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Tal preceito também deve ser assegurado aos alunos do campo. O parágrafo 4º do artigo 1º do Decreto ainda determina garantia de “materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo”

O referido programa dá possibilidades aos indivíduos de participarem da vida civil de forma autônoma e independente, mas principalmente poder participar das decisões que envolvem as questões dos assentamentos e demais questões sociais, econômicas, políticas, as quais são importantes para exercerem a cidadania com dignidade em uma sociedade democrática de direito.

### ***5.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96)***

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação é a Lei máxima da educação, através dela se define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira, tendo como um dos seus principais princípios a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, princípio esse decorrente da Constituição Federal de 1988, ou seja, toda e qualquer pessoa tem o direito à educação, independentemente de cor, sexo, raça, idade, condição física, etc.

A LDB/96 foi um avanço com relação à educação do campo, pois delineou as principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola.

O artigo 23 da LDB/96 explica sobre a organização das séries que podem ser anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, etc., sempre atendendo ao interesse do processo de aprendizagem. Esse mesmo artigo estabelece no seu § 2º que o calendário escolar nas escolas do campo deverá adequar-se “às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996).

O artigo 26 da LDB/96 estabelece que os currículos devem ter como apoio o currículo da base nacional comum, porém poderá ser complementada por uma parte diversificada que atenda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Tal artigo possibilitou que a educação do campo fosse fornecida de acordo com as necessidades e especificidades da cultura camponesa, ou seja, considerou as diferenças regionais que são gritantes no país, as quais deverão ser levadas em conta no momento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Portanto, a educação do campo surge em resposta aos movimentos sociais na busca de uma educação para todos os que moram no campo; na erradicação do analfabetismo; no resgate da cultura camponesa subjugada e menosprezada; na valorização da agricultura familiar; na valorização da reforma agrária como instrumento importante para a conquista da terra, enfim, busca-se com a educação do campo os mesmos direitos educacionais cabíveis a parcela da população urbana.

A educação do campo surge como forma de garantir melhores condições de vida para a população camponesa através da educação, bem como pretende garantir que o homem do campo permaneça no meio rural não precisando migrar para a cidade em busca de melhores condições de vida e novas oportunidades. Isso significa possibilitar que as crianças e jovens do campo continuem no meio rural e valorize sua cultura e suas tradições sem se sentir insignificante com relação aos que vivem no meio urbano.

## **5.2 Resultados da pesquisa com observações realizadas na escola**

Antes de relatar de forma resumida as observações realizadas dentro da escola, é importante abrir aqui um contexto histórico e fatos reais acontecidos sobre a escolarização rural/campo, onde entende-se que ainda em pleno século XX de certa forma vista, de forma preponderante pelo governo brasileiro e por muitos políticos e estudiosos da área educacional como um prolongamento somente da escolarização urbana. Pois percebe-se que em várias escolas situadas no campo/rural continuam sendo aplicados os mesmos métodos de ensino e materiais didáticos urbanos, apesar da grande diferença que existe no processo para assimilar o conteúdo dos alunos do campo com os da cidade.

Conforme Leite (2002) essa questão foi amplamente discutida somente com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases, 9394/96, abrindo oportunidade para uma preocupação de forma geral para a especificidade da realidade no campo. Esse fato acaba

ocorrendo a partir da sustentação de ideias referente à educação preocupada com a consciência ecológica dos alunos, também na um sentido na ação política local.

Infelizmente ainda nessa atualidade nos deparamos com muitos problemas que estas escolas estão passando e na escola da pesquisa não é diferente. Em relação aos aspectos sociopolíticos, verificou-se a baixa qualidade de vida na zona rural, uma vez que os rendimentos dessa população são muito baixos, e forte penetração da cultura urbana, ocasionando alterações nos valores socioculturais campestres. No que se refere à situação do professor, deparamo-nos com a presença do professor leigo ou de formação essencialmente urbana; que sofre graves problemas de transporte e moradia; a presença de clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial, além do acúmulo de funções.

Quanto à clientela da escola rural, alguns aspectos são importantes de serem considerados: a condição do aluno como trabalhador rural (principalmente dos alunos do sexo masculino, que, auxiliam seus pais nas mais diferentes atividades do campo); a distância existente entre moradia, trabalho e escola, como um dificultador para a frequência constante dos alunos; o acesso precário a informações gerais (direitos trabalhistas, serviços básicos de saúde, educação); as baixas condições financeiras familiares que podem gerar comprometimentos na saúde física ou mental (desnutrição, fome, baixa autoestima/sentimento de inferioridade, pouca motivação).

Em relação à ação didático-pedagógica do professor na escola rural, temos também diversos problemas como: a inadequação do currículo, tendo em vista que, em grande parte das vezes, o mesmo é estipulado por resoluções governamentais e, apesar das adaptações à realidade rural, trazem um referencial urbano de escola; a estruturação didático-metodológica é deficiente, devido à escassez de verba pública para propiciar melhores condições de trabalho aos profissionais, ou mesmo pela precariedade da formação do profissional, que não detém conhecimento suficiente para dinamizar e tornar a aula mais atrativa ao aluno. As salas multisseriadas agregam, além da diversidade já existente entre alunos de um mesmo nível cognitivo, séries diferentes, com demandas diferentes, que requerem metodologias didáticas diferentes. O trabalho com personagens tão diferenciados não seria tão problemático se os docentes dispusessem de planejamentos especializados e materiais para tal. Infelizmente, essa não é a realidade que encontramos em grande parte das escolas estudadas.

A dissonância entre a sazonalidade da produção e o calendário escolar leva ao absentismo dos alunos e à conseqüente descontinuidade escolar, mesmo com a utilização da chamada “Pedagogia da alternância” (modelo recente desenvolvido em estados como RS e ES), que flexibiliza o calendário escolar, alinhando-o à colheita dos produtos plantados na região.

Weber (2001), em seu estudo numa comunidade rural, observa que a maioria dos habitantes se limita a permanecer no campo, dando continuidade à vida campesina. Apesar disso, por parte dos pais dos alunos, verificou-se a preocupação em relação ao conhecimento da língua, da matemática básica, como uma forma de “lapidar” a criança, inserindo-a no meio social.

A LDB de 1996, aliada à instância econômica urbano-capitalista, intensificou uma nova forma de relacionamento no campo, desencadeando níveis diferenciados de relações de trabalho e produção, de sociabilidade e de vivência política, inclusive de redefinição de valores socioculturais. Isso pode ser melhor exemplificado com o fato de que, a partir desse novo modo de pensar a educação rural, a escola passe a carregar em si a posição “incômoda” de ser também agente de modernização no campo e de colaborar, assim, para a sua crescente urbanização.

### **5.3 Resultados da pesquisa realizadas com a direção e coordenação escolar**

Entende-se que a educação geral, como sendo um elemento essencial que busca auxiliar e contribuir, possibilitando a emancipação verdadeiramente do ser humano para uma atuação crítica dentro da sociedade, e assim, adquirindo um novo e importante papel a proporcionar, isto é, o de ajudar ao homem em construir para que se tenha uma visão interdisciplinar do todo ao seu redor e de si mesmo.

Há uma clara percepção, por parte de lideranças políticas brasileiras, de representantes dos mais diversos segmentos que compõem a nossa sociedade, de comunidades e família, de que a melhoria da qualidade de vida, o desenvolvimento das comunidades e a transformação do Brasil em uma nação desenvolvida, com uma população proativa, saudável, competente, cidadã e realizada, somente se dará caso consigamos promover, [...] um salto de qualidade em nossa educação. (Lück, 2010 p. 21).

Sabe-se, entretanto, que ainda existem vários obstáculos a serem enfrentados, desde aqueles que estão vinculados com os fatores internos como exemplo temos: as relações existentes entre professores e alunos na sala de aula, as estratégias pedagógicas colocadas em práticas, a gestão da escola, etc., e também os aspectos que estão presentes no âmbito extraescolar. Como exemplo: os sistemas de ensino que estão sendo praticados.

Tabela 7.

**Pergunta referente a educação do campo e seu papel emancipador**

<b>Educação do Campo e seu papel emancipador como princípio de orientação pedagógica na formação dos sujeitos do campo</b>		
Descrição da pergunta	coordenador	diretor
1 - Na sua visão qual o principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação de seus alunos?	visa à formação do homem do campo e também a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades campesinas abrangentes a toda a família	a educação do campo leva em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem

*Nota:* controle do autor

Referente a educação de campo foi perguntado para os participantes qual o principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação dos alunos. Para o coordenador a educação do campo visa a formação do homem do campo e também a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades campesinas abrangentes a toda família. Para o diretor entrevistado a educação do campo leva em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem.

MEC (2007, p. 10) mostra que, o campo foi associado como um espaço de oportunidades para atividades econômicas e lucro, o que corroborou para o olhar de uma educação de cartilha tecnicista que se “reduziu ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão de obra”. Como também para negação da sua identidade enquanto território de relações socioculturais.

A Educação do Campo nesse contexto segundo Bonamigo (2014) coloca que:

Visa à elaboração de proposta pedagógica, política e de inserção econômica e social dos povos que vivem no e do campo. É preciso considerar a sua especificidade na medida em que o campo carrega consigo traços singulares e significativos em termos econômicos, políticos, sociais e culturais. Decorre daí a necessidade de se elaborar uma proposta educativa vinculada a esta especificidade, sem perder de vista o seu caráter geral e universalizante. É importante salientar que a partir das duas últimas décadas, por meio das ações dos movimentos sociais do campo, está sendo construída uma proposta de educação e de escola capaz de contemplar a realidade singular das populações camponesas, pressionando por novas políticas educacionais para que esta realidade se altere. (Bonamigo, 2014, p. 2).

Para Arroyo (2004) os espaços formativos devem ser considerados enquanto espaço privilegiado de articulação entre o estudo, a pesquisa e propostas de intervenção nos quais o trabalhador possa desenvolver a compreensão da realidade e superar valores e preconceitos que fortalecem as desigualdades. Para Souza (2007) o espaço formativo deveria ser também um espaço pedagógico onde possa ser levantada questões sobre os elementos que organizam a base

da subjetividade e da experiência do aluno na possibilidade da construção da identidade coletiva.

Nascimento (2004, p. 12) expõe que para o atendimento a essa expectativa de formação precisa haver transformações e nessas está o currículo. Esse deve adequar-se ao movimento da realidade que o cerca. Em primeiro lugar, deve-se retirar o conceito de que a escola é mera transmissora de conhecimentos teóricos, simples espaço de memorização e de informação; e “exigir que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhe o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade”.

Portanto, diante das respostas obtidas, em concordância com os autores, se nota que tanto o diretor quanto o coordenador têm uma visão da real finalidade da educação de campo. Desse modo, o que se espera é que a educação do campo traga benefícios para os envolvidos.

Desse modo, contextualizar a história da educação do campo no Brasil é importante, no sentido de compreender que as lutas dos sujeitos por educação, as conquistas ao longo do tempo e em determinados períodos históricos foram determinantes para que a Educação do Campo possa ser reconhecida no cenário atual.

Tabela 8.

**Perguntas referente as contribuições do ensino do campo aos problemas da educação rural**

<b>Contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural</b>		
Descrição da pergunta	coordenador	diretor
2 – Você acredita que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural? (sim) por quê? (não) por quê?	sim, pois as escolas proporcionam aos alunos valorizarem o meio ambiente, praticar ensino técnico de agricultura e estarem próximo com sua realidade local	sim, a educação da escola do campo, assumem um importante papel para o desenvolvimento das comunidades rurais, pois é através de sua ação-construção educativa que as comunidades escolares do campo buscam crescimento e desenvolvimento
3 – Cite as contribuições realizadas pela sua escola na redução do êxodo rural na região?	a escola contribui para melhorar o ambiente educacional, diminuindo o êxodo rural, causado entre outros pela busca de melhores escolas e educação mais qualificadas nas cidades.	O projeto político-pedagógico da escola propõe-se diminuir os índices de evasão e de repetência dos estudantes e estimular a permanência deles no campo.
4 – Quais as contribuições já realizadas pela escola para a comunidade local?	a primeira delas está na conscientização ambiental, a valorização da terra com uso das técnicas agrícolas, muitos dos alunos praticam em suas casas o que é ensinado na escola.	sem dúvida, esta contribuição é vista na conscientização ambiental e no valor de suas terras e costumes locais.
5 – Quais as contribuições realizadas pela escola para elevar a motivação e a continuidade do aprendizado para seus alunos?	são práticas realizadas com projetos de hortas comunitárias e ambientais.	a escola trabalha integrando o estudo pedagógico com as técnicas agrícolas e valorização ambiental

*Nota:* Controle do autor

As perguntas seguintes se referem as contribuições do ensino do campo aos problemas da educação rural. Questionados se os entrevistados acreditam que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural, e o porquê de suas respostas. Tanto o coordenador quanto o diretor afirmaram que sim. Para o coordenador as escolas proporcionam aos alunos valorizarem o meio ambiente, praticar ensino técnico de agricultura e estarem próximo com sua realidade local, e para o diretor a educação da escola do campo, assumem um importante papel para o desenvolvimento das comunidades rurais, pois é através de sua ação-construção educativa que as comunidades escolares do campo buscam crescimento e desenvolvimento.

Para Caldart (2008) a Educação do Campo é uma concepção não elaborada e fixada, até porque a tentativa de fechar o conceito em um conjunto de palavra poderá matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender. É, portanto,

Um conceito que não se fecha nele mesmo, pois incorpora a própria dinâmica dos movimentos sociais do campo e intelectuais que se dedicam à questão agrária brasileira, aos problemas da exclusão social, da distribuição desigual da terra e da renda aos problemas de soberania alimentar, das patentes, entre outros. (Jesus, 2004, p. 65).

Nesse sentido, Caldart (2008, p. 69) comenta que trabalhar com esse conceito (ainda em construção) requer compreendê-lo a partir de sua dinâmica, “um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo”.

Mas se por um lado ele não pode ser visto como algo fixo tampouco é aleatório. Há, portanto, a necessidade de vinculá-lo a dinâmica histórica que lhe origina. Nessa discussão conceitual, é necessário identificar elementos característicos centrais para o entendimento desse movimento em construção, pois as experiências que dele emergem são diversas.

Como diferenciar as práticas desenvolvidas na educação rural e na Educação do Campo uma vez que os dois paradigmas ainda estão em curso? Quais elementos caracterizam a Educação do Campo?

Outro elemento central numa instituição que se propõe a adotar esse paradigma é reconhecer as contribuições que a comunidade poderá trazer para essa mudança, transformando-se num espaço de interação e de construção democrática, com reconhecimento e valorização dos saberes populares, abertura a construção dos processos educativos com a comunidade, diálogo entre os conhecimentos e saberes dos educandos e os conhecimentos científicos. Espera-se, portanto que as instituições educativas venham a ser:

[...] protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos. (Molina, Freitas, 2011, p. 25).

Para Caldart (2011) é sabido que as escolas do campo em sua maioria possuem grande parte de seus alunos residentes na área rural dos municípios ou distritos. A fonte primária de renda das famílias dos alunos é a produção agrícola. Tendo em vista a preocupação das mesmas em proporcionar um ambiente onde os alunos possam sentir a complementação do que presenciam em seu ambiente de produção, visando à permanência dos alunos na escola fora do período de aula, para que desenvolvam atividades em diversas áreas, desde o acompanhamento pedagógico ao campo de desenvolvimento sustentável.

Segundo Caldart (2011), as atividades práticas se constituem em um dos principais aspectos que caracterizam a educação do campo, visto que são desenvolvidas a partir das realidades locais.

Outra consideração posta é a de que pensar o desenvolvimento a partir da educação, é levar em conta aspectos da diversidade, da situação histórica de cada comunidade, e se sustentar por paradigmas da sustentabilidade que supõe novas relações entre pessoas e natureza, entre seres humanos e os demais seres do ecossistema. Assim, para Brasil/MEC (2005, p. 39) a educação deve primar pela “sustentabilidade ambiental, agrícola, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional”.

Diante disso, Arroyo e Fernandes (1999, p. 47) entendem que “[...] uma escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que construa conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população”. Ou seja, uma escola ligada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, também associada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento para o campo.

Nota-se, portanto, que os entrevistados são conscientes e pertinentes em suas respostas, pois, suas colocações estão dentro do contexto da realidade da escola de campo.

Na pergunta seguinte, o pesquisador pediu que os entrevistados citassem as contribuições realizadas pela escola na redução do êxodo rural na região. Segundo o coordenador a escola contribui para melhorar o ambiente educacional, diminuindo o êxodo rural, causado entre outros pela busca de melhores escolas e educação mais qualificadas nas cidades. Para o Diretor, o projeto político-pedagógico da escola propõe-se diminuir os índices de evasão e de repetência dos estudantes e estimular a permanência deles no campo.

Diante do exposto, se observa que, nesse caso, os entrevistados foram vagos em suas respostas, pois os mesmos não apontaram, de modo claro, quais seriam as contribuições reais que a escola realiza para reduzir o êxodo rural na região em que está situada.

É sabido que geralmente o êxodo do campo ocorre devido à perda da capacidade produtiva, ou à falta de condições de subsistência, em determinado local que acarretarão no êxodo do campo para localidades urbanas, caracterizado pelo abandono do campo em busca de melhores condições de vida nas cidades, alegando que não veem perspectivas de desenvolvimento no lugar onde moram.

E o que se vê no país, é que não se tem programas e projetos agrícolas que atendam as reais necessidades do agricultor brasileiro, e o êxodo torna-se a única saída para o trabalhador do campo.

Portanto, não se pode alegar que o saber do homem do campo seja um saber eminentemente prático, uma vez que abrange conhecimentos de geografia (clima, nuvens, ventos, etc.); físicos (topografia, solos, água, etc.), aspectos referentes à vegetação; aos animais, fungos, além de questões relativas ao mercado, políticas agrícolas e aproveitamento artesanal da produção excedente, mesmo que esta não direcione seus conteúdos à realidade do campo, os conteúdos gerais são significativos para a elaboração de uma visão ampla do mundo local e da realidade global.

Desse modo, a vivência no campo permite aos estudantes desenvolver um saber próprio, fruto principalmente de suas experiências de vida e trabalho, mas que também se mescla com a educação recebida na escola e outras instâncias, o que demonstra a existência de um saber heterogêneo que, apesar de estreitamente vinculado à vida prática, permite a construção de sua identidade cultural e social. Essa consciência de que existe uma realidade diferente do campo, mas que interfere nas suas condições de existência, demonstram que a educação, em todas as instâncias, propicia aos estudantes uma visão mais abrangente do mundo como um todo.

Observa-se que os estudantes que moram no campo vêm ampliando sua visão de realidade e perspectivas através de um conhecimento teórico vinculado à prática camponesa e que, de certa forma, começam a questionar os limites da tradição no cultivo da terra. Esta reflexão desenvolve sua capacidade de avaliar desde questões relativas ao mercado para seus produtos até políticas agrícolas e as técnicas de cultivo desenvolvidas pelos pais. Nesse processo, os jovens do campo refletem a interferência e importância do saber científico no seu cotidiano, evidenciando que seu conhecimento prático busca fundamento nas pesquisas mais atualizadas em relação ao trabalho no campo.

Repensar, então, o espaço ocupado pelo trabalho no processo de elaboração do conhecimento é fundamental, tendo em vista que, ao produzir as condições materiais de sua existência, o ser humano produz também um conjunto de ideias e representações que expressam um saber e uma consciência de sua situação histórica. Neste sentido, a pesquisa comprometida com a sustentabilidade dos espaços camponeses pode tornar-se uma ponte entre o conhecimento operativo e o conhecimento científico, de forma que à experiência cotidiana dos jovens do campo se agreguem as conquistas da ciência, viabilizando a construção de um novo espaço do campo no qual a juventude possa desenvolver plenamente todo seu potencial.

Em relação a escola em si, essa também está entre os principais objetivos da Educação do Campo, tendo em vista que a escola tem tido uma tarefa fundamental na formação das novas gerações, além de ser um espaço de constantes disputas hegemônicas. Para Caldart (2004),

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais. Isso ocorre por que: a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; o tipo de escola que está ou não está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses. (Caldart 2004, p. 36).

Portanto, a escola do campo não pode estar fechada em si, deve estar vinculada a outros espaços educativos e contribuir diretamente para a construção de políticas que visam o desenvolvimento do campo. Além disso, deve estar atenta ao tipo de ser humano que se busca forjar e o que se está forjando, contribuindo para a humanização das pessoas, pois os processos pedagógicos desenvolvidos pela escola devem contribuir para a construção e fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo.

Falar de Educação do Campo é, portanto, falar de processos dinâmicos, que envolvem sujeitos concretos atuando em sua (ré)construção, considerando as especificidades dos diferentes grupos na luta por um projeto de sociedade mais justo, democrático e emancipatório, perspectiva diferente daquela defendida pelo ruralismo pedagógico (cujo objetivo central era conter o êxodo rural) e/ou pela educação rural (na qual o campo é visto como o lugar do atraso e da pobreza, necessitando tomar por referência o modelo único de educação urbana).

Para que essas transformações possam se efetivar, é fundamental que os profissionais que atuam a frente desses processos formativos, seja na educação básica ou superior, possam assumir-se enquanto agentes de mudança. Daí a importância de não apenas lutar pela garantia da formação diferenciada, mas, principalmente de trazer para esses espaços as questões estruturantes da Educação do Campo. Para Freire (2000, p. 40) “a educação tem sentido porque

o mundo não é necessariamente isso ou aquilo [...] A educação tem sentido, porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação”.

Caldart (2010), Molina e Freitas (2011) em seus estudos apontam elementos característicos que devem orientar as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo. Primeiro, é preciso trabalhar na construção da identidade da escola do campo. De acordo com o parágrafo único, Art. 2º das Diretrizes Operacionais em Brasil (2002) diz que:

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. (Brasil, 2002, p. 34).

Assim, é fundamental reconhecer a contribuição que a escola do campo pode trazer ao processo mais amplo de transformação social. Para tanto, é necessário que a instituição esteja aberta à construção e vivência de práticas educativas que fortaleçam os processos de transformação e emancipação, em sintonia com os interesses dos povos do campo.

O pesquisador quis saber dos entrevistados quais as contribuições já realizadas pela escola para a comunidade local. Para o Coordenador, a primeira delas está na conscientização ambiental, a valorização da terra com uso das técnicas agrícolas, muitos dos alunos praticam em suas casas o que é ensinado na escola. Para o Diretor a contribuição é vista na conscientização ambiental e no valor de suas terras e costumes locais.

Para os entrevistados, a escola tem o compromisso de levar em consideração a vivência dos seus alunos, tendo como visão que a teoria e a prática caminhem juntas.

Para Santos, Paludo e Oliveira (2010), ao tratar de educação no contexto do campo é necessário pensar nas possibilidades de conhecer e vivenciar experiências diversas haja vista ser esse um espaço diverso, com várias formas de cultura. Para a autora é preciso compreender a educação como os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e na pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, propiciando o desenvolvimento de vários olhares sobre o mundo e as pessoas.

E, de acordo com Fernandes (2012a) a educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. Sendo que, a educação não existe fora do território, assim como a cultura,

a economia e todas as outras dimensões. Deste modo, as relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas complexidades.

Diante do exposto, se observou que a escola pesquisada desenvolve uma educação específica, isto é, baseada em um contexto próprio, voltada aos interesses e às necessidades da população que habitam e trabalham nesse ambiente. Porém, não se pode esquecer que a realidade do campo é muito diversificada e, deste modo, a educação do campo não pode ser idêntica para todos os povos camponeses, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada comunidade, localidade, território, sem esquecer o global.

Portanto, a produção, a sobrevivência, a permanência, a valorização do campo, politização e outras questões socioculturais, bem como a valorização e preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, são elementos essenciais na composição e estruturação do processo escolar do campo. Todos esses fatores foram observados nas respostas dos entrevistados.

Desse modo, a referida escola do campo, objeto da pesquisa, desenvolve estudos sobre as questões de grande importância em nossa sociedade, tais como: questões ambientais, questões agrária e fundiária, sociais, matrizes produtivas, econômicas, políticas, culturais e sobre tecnologias na agricultura, entre outras. Assim sendo, é necessário que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhe o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade.

Na pergunta seguinte, o pesquisador quis saber dos participantes quais as contribuições realizadas pela escola para elevar a motivação e a continuidade do aprendizado para seus alunos. De acordo com o coordenador as contribuições que a escola dispõe para o aprendizado dos alunos são as práticas realizadas com projetos de hortas comunitárias e ambientais. Para o Diretor, a escola trabalha integrando o estudo pedagógico com as técnicas agrícolas e valorização ambiental.

Diante do exposto, foi possível observar que a escola busca sempre desenvolver princípios de liberdade, solidariedade humana, ministrando um ensino que atenda aos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralidade de ideias; gratuidade do ensino; valorização do profissional; gestão democrática do ensino; garantia de padrão de qualidade.

Percebe-se, que os entrevistados destacam bastante a importância da educação do campo para a sociedade, onde, acrescentam que os recursos disponíveis a este ensino são suficientes, porém menciona a importância de mais profissionais capacitados para esta área.

Pôde-se observar que durante a realização da entrevista, os participantes destacaram muito os benefícios de se morar no campo, a importância da terra, dos recursos naturais em geral e o privilégio de usufruir de todos esses bens com abundância, sempre mencionando o porquê da preservação do meio ambiente. Conforme os participantes, para que haja aprendizado dos alunos, a escola utiliza-se de situações que envolvem as realidades presenciadas pelos educandos, de modo a explorar ao máximo as situações trazidas pelos mesmos. Sendo assim, percebe-se que há uma integração entre conhecimento, alunos, professor e as famílias dos alunos.

Neste sentido, Kolling e Cerioli (2002), afirma que se deve aprender e ajudar no cultivo da pedagogia do cuidado com a terra:

“Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Saber cuidar da terra; saber respeitar a natureza; saber cuidar da saúde do ser humano na relação com a terra; aprender a tratar das sementes como “patrimônio da humanidade”, cuidar das águas, lutar pela soberania alimentar; aprender do processo de fecundação da terra algumas lições de pedagogia: cuidar da semente para que a vida nos dê flor; educação também como cultivo, intencionalidade de acompanhamento, persistência”. (Kolling e Cerioli, 2002, p. 133).

Segundo os entrevistados os projetos desenvolvidos na escola propiciam aos educandos condições para atender as necessidades da sociedade atual, pois os conteúdos são contextualizados e servem de intermédio para a autonomia dos alunos, propiciando a eles uma reflexão de forma crítica, desenvolvendo formadores de opinião e, acima de tudo, que tenham autonomia.

Assim sendo, durante a entrevista os participantes deram ênfase nos projetos que a escola pesquisada desenvolve, projetos esses que tem como base a sustentabilidade, sendo bastante discutida a importância dos recursos naturais, bem como sua preservação

De acordo com a escola pesquisada, percebe-se a construção conjunta de conhecimento pelos integrantes da mesma, além da boa convivência e o companheirismo dos mesmos.

Desta forma, uma educação para e no campo pode contribuir na formação dos alunos em cidadãos com atitudes e comportamentos críticos produtivos, percebendo-se como integrantes dependentes e agentes transformadores do meio, podendo contribuir para a melhoria de seu meio.

Em síntese, pode-se considerar que se deve valorizar a identidade do indivíduo do campo, sua cultura, conhecimento e percebê-lo como um sujeito importante na sociedade, gerando assim a sua emancipação humana e política.

Tabela 9.

**Perguntas referente as contribuições da escola frente aos desafios da preservação ambiental**

<b>Contribuição da escola frente aos desafios da preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável</b>		
Descrição da pergunta	coordenador	diretor
6 - Cite quais as contribuições que a escola desenvolve frente aos desafios da preservação ambiental na região?	são realizadas uma programação anual para promover educação ambiental com a comunidade	apesar de recursos escassos para promover um trabalho mais dinâmico e eficaz, a escola promove programas com apoio de alunos e comunidade para a preservação ambiental
7 - Cite quais contribuições que a escola promove para que haja o desenvolvimento sustentável da comunidade?	são realizadas o ensino de técnicas como o plantio de mudas frutíferas consorciadas com a mata local, bem como palestras específicas para o tema que são promovidas durante o ano letivo	o plano pedagógico da escola é bem variada quando se fala em desenvolvimento sustentável, pois a escola promove sua administração dentro dessa filosofia e repassa aos seus alunos e corpo docente
8 - Como você vê a educação de campo para a região?	ainda é necessário maior planejamento e recursos para atender, pois o governo federal e estadual somente deu ajuda inicialmente, deixando a escola com sua estrutura deficiente.	a escola é única na região, por isso sua permanência é importante para a comunidade, mas o grande problema hoje é colocar em prática o plano pedagógico atendendo as diretrizes federal e estadual.
9 - Qual a importância da escola dentro do processo educativo da região?	está no atingimento em sua totalidade da população rural, e tende a estimular à construção de relações baseadas no respeito ao meio ambiente buscando valorizar suas culturas locais	a região é muito carente, e sua população está na faixa de pobreza eminente, fazendo com que a taxa de jovens e crianças sem estudos encontre-se elevada. Deste modo, a escola é fundamental para estimular o processo educativo.
10 – Quais os desafios da escola para o processo educativo na região seja efetivo?	os principais desafios, está na falta de recursos, formação continuada dos professores, projetos práticos engavetados or falta de apoio político educacional.	é preciso mas apoio direto da política governamental e responsabilidades distribuídas

*Nota:* Controle do autor

Essa etapa, os questionamentos serão sobre a Contribuição da escola frente aos desafios da preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável.

O pesquisador solicitou aos entrevistados que os mesmos citassem quais as contribuições que a escola desenvolve frente aos desafios da preservação ambiental na região. O Coordenador afirmou que é realizada uma programação anual para promover educação ambiental com a comunidade. O Diretor expôs que, apesar de recursos escassos para promover um trabalho mais dinâmico e eficaz, a escola promove programas com apoio de alunos e comunidade para a preservação ambiental.

Diante das respostas obtidas, se observou que os entrevistados foram vagos em suas respostas, pois, mencionaram que a escola desenvolve uma programação sobre a preservação

ambiental, contudo, não se aprofundaram sobre o desenvolvimento dessa programação, nem tão pouco qual seria o impacto observado na região causado pela programação sobre o meio ambiente.

Para tanto, Teixeira (2012) diz que considerando que a educação do campo seria um paradigma em construção que deve estar embasada em objetivos que garantam a emancipação do sujeito do campo e na sua participação como sujeito histórico, cabe à escola do campo a condução de trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço único e central de conhecimento e construa estratégias além da fragmentação presente na maioria dos processos de ensino aprendizagem vigentes.

A escola do campo, assim como a educação rural, em tempos de globalização assume um importante papel para o desenvolvimento das comunidades rurais, pois é através de sua ação-construção educativa que as comunidades escolares do campo buscam uma maior integração social, cultural e econômica além de ser um veículo difusor de conhecimentos e saberes sociais. No atual contexto, a escola deve assumir seu papel de elo integrador das trocas dos saberes e técnicas que apontem para uma nova proposta de desenvolvimento: o desenvolvimento sustentável e a preservação ambiental.

A escola, em especial a escola do campo, tem papel fundamental para o estabelecimento de novos paradigmas na relação do homem com a natureza. Figueiredo (2010, p. 144) aponta para a necessidade de criar um novo paradigma alicerçado no respeito, na solidariedade e em uma relação simbiótica do homem com a natureza. “Nesse contexto a educação é uma ferramenta fundamental para posicionar o ser humano enquanto parte integrante da natureza e torná-lo seu defensor”.

No ponto de vista da educação para a sustentabilidade, a escola do campo se apresenta como um ambiente fecundo para se debater, discutir, conceber e praticar novas crenças, valores e linguagens que possam se perpetuar culturalmente, a fim de estabelecer uma relação harmônica entre a espécie humana e a natureza.

Dessa forma, Figueiredo (2010, p.113) comenta que a escola se assume como protagonista no processo de criação de um novo paradigma a ser cunhado pela prática da Educação Ambiental – EA, constrói na atmosfera desta e da comunidade “um espaço de investigações, discussões e debates sobre questões de desmatamento, erosão do solo, poluição do ar, da água e do solo. (...) é um momento em que se pensa como recuperar áreas consideradas de risco para a vida humana e animal”.

Nessa perspectiva, ao se tratar de Educação Ambiental, a preservação ambiental pode e deve ter papel de destaque nas discussões e debates dentro da sala de aula, e por tanto, devem representar uma preocupação central para o desenvolvimento sustentável.

O pesquisador pediu para os entrevistados citassem quais as contribuições que a escola promove para que haja o desenvolvimento sustentável da comunidade. Segundo o Coordenador são realizadas o ensino de técnicas como o plantio de mudas frutíferas consorciadas com a mata local, bem como palestras específicas para o tema que são promovidas durante o ano letivo. O Diretor alegou que o plano pedagógico da escola é bem variado quando se fala em desenvolvimento sustentável, pois a escola promove sua administração dentro dessa filosofia e repassa aos seus alunos e corpo docente.

Para Morin (2003) e Leff (2012) uma proposta de Educação para a sustentabilidade justifica-se pela percepção sobre o incipiente processo de reflexão acerca das práticas existentes e das múltiplas possibilidades de, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade um espaço em que se articulam natureza, técnica e cultura. Partir da complexidade ambiental permite uma estimulante oportunidade para se compreender a gestão de novos atores sociais, que se mobilizam para refletir sobre a apropriação da natureza, e para um processo educativo articulado e comprometido com a sustentabilidade e a participação, apoiado numa lógica que privilegia o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber.

Baroldi e Lopes (2017) relatam que a escola é o espaço onde aprender e compreender, é transformar e agir; local de se estabelecer relações significativas entre o novo e o que já se sabe, levando em conta o afetivo e o social. Por meio da Educação Ambiental a escola, preocupada com a educação para a sustentabilidade, tem por missão preparar o aluno para o exercício da cidadania, mediante a participação individual e coletiva, considerando os processos socioeconômicos, políticos, culturais e ambientais. Educadores e comunidade escolar devem ocupar-se em adotar medidas e posturas na escola, em casa e na sociedade, que os levem a interações construtivas, justas e ambientalmente sustentáveis, desenvolvendo novos valores éticos, culturais, sociais e econômicos para uma mudança de comportamentos, sentimentos e atitudes, reorientando novos estilos de consumo e relações com a verdadeira felicidade.

Assim sendo, é importante ter a valorização do espaço local que apresenta projetos de articulação entre desenvolvimento sustentável e educação do campo. O resgate das experiências locais, como fator principal na condução dos processos educacionais nas escolas, deve ser

destacado como ponto interessante. Cada lugar constrói possibilidades de aprendizado, espaços culturais e valores comuns.

Perguntado como você vê a educação de campo para a região, o coordenador afirmou que ainda é necessário maior planejamento e recursos para atender a demanda, pois o governo federal e estadual somente deu ajuda inicialmente, deixando a escola com sua estrutura deficiente. Para o Diretor, a escola é única na região, por isso sua permanência é importante para a comunidade, mas o grande problema hoje é colocar em prática o plano pedagógico atendendo as diretrizes federal e estadual.

Diante do exposto, se observou nas falas dos entrevistados que a falta de preocupação com relação às características próprias, interesses, necessidades e identidade das pessoas que têm como meio de sustentação a agricultura marcam a situação atual da educação do campo, resultando em desigualdades e exclusões. Para Arroyo e Fernandes, 1999, p. 65) “ Não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos”.

Em referência a fala do diretor, no trabalho docente, a realidade dos alunos rurais é pouco contemplada:

A educação rural, na maioria das vezes, contempla currículos urbanos, ficando aquém da realidade dos alunos rurais. Assim, as pessoas desse meio acabam carentes de conhecimentos e habilidades que lhes proporcionariam maior eficiência no trabalho, agilidade na resolução de problemas cotidianos. Isso acontece pela falta de preparo e formação dos professores que trabalham nas escolas do meio rural. Eles têm conhecimento voltado aos conteúdos que são contemplados no currículo, ou no livro didático, no entanto, da vida prática, do cotidiano dos alunos, pouco sabem. (Manfio e Pacheco, 2006, p. 35).

Desse modo, percebe-se, assim, a necessidade de uma política educacional voltada para a sociedade rural, envolvendo a ampla gama de experiências e princípios deste meio. É preciso ter clareza quanto o espaço físico da escola, a formação dos professores, material didático, atividades desenvolvidas, metodologias, avaliação, horários escolares, enfim, fatores determinantes da cultura rural. As falhas não estão somente nos conteúdos e nas estruturas do ensino, mas no enfoque situado e na visão de mundo atual. Faz-se necessário planejar com o homem rural a educação que lhe é destinada, partindo de seus valores, necessidades, linguagem e modo de vida, numa proposta intercultural de conteúdo.

O pesquisador questionou os entrevistados sobre a importância da escola dentro do processo educativo da região. Para o Coordenador, a importância está no alcance da população rural, em sua totalidade, e tende a estimular à construção de relações baseadas no respeito ao meio ambiente buscando valorizar suas culturas locais. O Diretor expôs que a região é muito

carente, e sua população está na faixa de pobreza eminente, fazendo com que a taxa de jovens e crianças sem estudos encontre-se elevada. Deste modo, a escola é fundamental para estimular o processo educativo.

Logo, a Educação no Campo pode ser entendida como uma garantia da educação básica de um modelo de desenvolvimento social e justo, economicamente viável, ecologicamente sustentável e culturalmente aceito. Para Silva (2004) esta educação considera o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, suas identidades culturais, preocupando-se com a educação do conjunto da população trabalhadora e com a formação humana.

A reflexão de Arroyo, (2005, p. 48), explica que “historicamente, a educação só evolui quando cresce a consciência dos direitos políticos e sociais e é isso que está acontecendo no campo. Por isso, estamos num momento em que podemos pensar sim na construção de um sistema de educação para o campo”.

Desse modo, a perspectiva da educação do campo leva-nos a pensar em um novo sentido de escola, não somente por exigências de atendimento aos educandos, mas pela reflexão da sua função social, seu caráter formativo, a formação de professores, o processo de ensino aprendizagem a ser efetivado e a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja de acordo com a história de luta das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo.

Portanto, a proposta de Educação do Campo surge, então, como contrapartida para o modelo tradicional de educação na tentativa de estabelecer um modelo particular de ensino para a população do campo. É através de políticas públicas, pesquisas, redes de ensino, dentre outros fatores, que se estabelece um vínculo maior entre os produtores rurais e as escolas, buscando uma forma de ensino-aprendizagem condizente com os valores e práticas tradicionais do campo.

O pesquisador quis saber dos entrevistados quais os desafios da escola para o processo educativo na região seja efetivo. Para o Coordenador os principais desafios, está na falta de recursos, formação continuada dos professores, projetos práticos engavetados por falta de apoio político educacional. Para o Diretor é preciso mais apoio direto da política governamental e responsabilidades distribuídas.

Diante do exposto, se pôde observar que a gestão escolar da escola pesquisada, trabalha com ações deficientes para que se possa oferecer uma educação dentro da realidade dos alunos. Para uma educação do campo de qualidade, é necessário que haja políticas públicas, que dê a importância da formação de professores para atuar frente ao alunado do campo. A escola do campo deve atender as expectativas dos estudantes garantindo um ensino de qualidade, um

espaço onde reproduza uma educação emancipadora que prepare e transforme a vida das pessoas que vivem no campo. A educação do campo deve habilitar o indivíduo a reconhecer-se no meio e, compreender que vivendo e estudando no campo é capaz de ter um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Para Mészáros (2008) a luta por uma educação emancipadora é ao mesmo tempo a luta por uma transformação social.

[...] a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. Ou ambas têm êxito e se sustentam, ou fracassam juntas. Cabe a nós todos- todos, porque sabemos muito bem que “os educadores também têm de ser educados” – mantê-las de pé, e não as deixar cair. As apostas são altas demais para que se admita a hipótese de fracasso. (Mészáros, 2008, p. 76-77).

Sendo assim, a educação em seu significado real, deve cumprir o papel de produzir indivíduos críticos, capazes de se orientarem estrategicamente diante das condições sociais. A escola que se quer construir deve cumprir o papel de formar indivíduos, capazes de desenvolver de forma equilibrada a capacidade ao trabalho manual e ao trabalho intelectual, pois, além de ensinar ler, escrever, fazer contas, entre outros, deve trabalhar de forma relativa os direitos e os deveres do ser humano, e para isso faz-se necessário a construção de um outro projeto de educação para o campo.

Tabela 10.

**Perguntas referente as Estratégias e práticas educativas**

<b>Estratégias e práticas educativas</b>		
Descrição da pergunta	coordenador	diretor
11 Quais estratégias em sua opinião deveriam acontecer para que o processo educativo dos alunos seja atendido conforme orienta as leis pedagógicas da educação de campo?	infelizmente as estratégias são construídas mas sem os recursos necessários fica difícil atender de forma eficiente o processo educativo necessário para a escola e seus alunos.	são uma pergunta sem resposta nesse momento, pois planejamento são realizados, mas os recursos são escassos e somente hoje a estratégia está voltada em buscar apoio com entidades privadas e comunidade local.
12 – Quais práticas educativas poderiam está sendo atendidas para contribuir com a educação do campo?	uma escola de campo trabalha com o ensino teórico e prático, mas hoje estamos com a deficiência em fazer prático, por falta de comprometimento dos governos atuais.	sem dívidas aulas práticas com apoio da comunidades.

*Nota:* Controle do autor

As perguntas seguintes se referem às Estratégias e práticas educativas. Foram perguntadas para os entrevistados quais estratégias que deveriam acontecer para que o processo educativo dos alunos seja atendido conforme orienta as leis pedagógicas da educação de campo.

Para o Coordenador, infelizmente as estratégias são construídas, mas sem os recursos necessários fica difícil atender de forma eficiente o processo educativo necessário para a escola e seus alunos. Para o Diretor é uma pergunta sem resposta nesse momento, pois planejamento são realizados, mas os recursos são escassos e somente hoje a estratégia está voltada em buscar apoio com entidades privadas e comunidade local.

Frente ao exposto, se observou que tanto o coordenador quanto o diretor trabalham no limite, pois as condições apresentadas denotam uma precariedade no modo de ensino da escola pesquisada. A questão da educação do campo no Brasil sempre foi um desafio a ser vencido. Os problemas que surgem da realidade socioeconômica influenciam a concepção de educação que é oferecida aos povos do campo: poucos investimentos por parte dos organismos do Estado, pouca infraestrutura nas escolas para compreender a diversidade local e ausência de uma sólida organização social.

Segundo Caldart (2002) a educação do campo deve ser pensada como processo de construção de um projeto de educação dos camponeses, isto quer dizer que se trata de pensar a educação política e pedagógica, desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social.

De acordo com Caldart (2002), o processo educativo a serem levadas as escolas do campo que busca estar de acordo perante as normas vigentes é composta por um conjunto de ações pedagógicas, de organizações curriculares, que envolva todos os responsáveis pela construção da identidade da tal educação.

A educação do campo, nas últimas décadas avança nos espaços de pesquisa sobre escola pública, no esforço de construção de uma metodologia que de conta dos aspectos pertinentes à esfera rural, dando ênfase as características próprias de cada realidade, para tanto, se faz necessário um esforço de integração entre escola e comunidade, com o objetivo de conhecer a realidade a qual a escola está imersa.

O pesquisador quis saber dos entrevistados quais práticas educativas poderiam está sendo atendidas para contribuir com a educação do campo. Para o Coordenador, uma escola de campo trabalha com o ensino teórico e prático, mas hoje estamos com a deficiência em fazer prático, por falta de comprometimento dos governos atuais. Para o diretor sem dívidas aulas práticas com apoio das comunidades.

Freire (2011) afirma que a construção e troca de saberes, o conflito e as tensões decorrentes das interações sociais, devem ser instrumentos essenciais para a prática educativa desde quando, a realidade do educando, o seu conhecimento prévio e de mundo, são motores móveis para a organização dos conteúdos programáticos, que por sua vez, necessitam de

discussão quanto a sua importância, no contexto do qual o sujeito se insere e precisará dele, no momento específico, dentro e fora da escola. Os conflitos servem também de provocação para que os estudantes se assumam como sujeitos sócio históricos, co-condutores de sua própria formação.

Portanto, a organização do trabalho escolar na Educação do Campo parece exigir um ensino diferenciado e específico, rompendo com os procedimentos seletivos e excludentes. Nesta direção, a prática educativa é desafiada pelos modos de vida da população do campo e sua consonância na integração dos saberes próprios e específicos à cada sujeito que a ele pertence.

#### **5.4 Resultados da pesquisa realizadas com os alunos**

Observa-se nos anos anteriores que o Governo Federal teve destinando e criando políticas educacionais com o intuito de melhorar a educação do país, verticalizando empreendimentos aos lugares e populações (algumas vezes), que necessitam urgentemente de maiores atenções, dentre esses é plausível destacar os campesinos. A educação no campo, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004), passou por inúmeros processos, sendo atualmente objeto de estudo e preocupação por parte de muitos pesquisadores. Essa preocupação emerge devido à,

Atual fase de desenvolvimento do capitalismo, que traz maior concentração de terras nas mãos de poucos, a ampliação da produção monocultora extensiva para o mercado externo, uso de maquinário com ampla tecnologia acoplada, proletarização do trabalho no campo, e o aumento intensivo da tecnologia industrial e financeira. (Arroyo; Caldart; e Molina, 2004 pp. 3-7).

A abordagem desses autores explicita que não se pode continuar efetivando uma educação tradicional, dissociada da realidade. Por isso são importantes as transformações no cenário social, no qual nos encontramos.

Tabela 11.

**Perguntas referente a educação do campo e seu papel emancipador**

<b>Educação do Campo e seu papel emancipador como princípio de orientação pedagógica na formação dos sujeitos do campo</b>										
1 - Na sua visão qual os principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação de seus alunos?	aluno-1	aluno-2	aluno-3	aluno-4	aluno-5	aluno-6	aluno-7	aluno-8	aluno-9	aluno-10
formar alunos para a vida no campo							X			
formar alunos para trabalhar na cidade										
formar alunos para a vida no campo e na cidade	X	X	X	X	X	X		X	X	X
1 - Na sua visão qual os principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação de seus alunos?	aluno-11	aluno-12	aluno-13	aluno-14	aluno-15	aluno-16	aluno-17	aluno-18	aluno-19	aluno-20
formar alunos para a vida no campo										
formar alunos para trabalhar na cidade										
formar alunos para a vida no campo e na cidade	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

*Nota:* Controle do autor

Nessa rodada de perguntas, o pesquisador ouviu os alunos. As perguntas fazem referência a educação do campo e seu papel emancipador como princípio de orientação pedagógica na formação dos sujeitos do campo.

Foi questionado aos alunos qual seria o principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação dos mesmos. Para 90% dos entrevistados o principal papel da escola do campo é formar alunos para a vida no campo e na cidade, e para 10% dos participantes o principal papel é formar alunos para a vida no campo.

De acordo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) a Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Brasil (2007) diz que no paradigma da Educação do Campo, busca-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. Deste modo, segundo Caldart (2002) a Educação do Campo entende campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual.

Para isso, as escolas do campo precisam de uma educação específica, isto é, baseada em um contexto próprio, voltada aos interesses e às necessidades da população que habitam e trabalham nesse ambiente. Não podemos esquecer que a realidade do campo é muito diversificada e, deste modo, a educação do campo não pode ser idêntica para todos os povos camponeses, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada comunidade, localidade, território, sem esquecer o global.

Portanto, a produção, a sobrevivência, a permanência, a valorização do campo, politização e outras questões socioculturais, bem como a valorização e preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, são elementos essenciais na composição e estruturação do processo escolar do campo.

A Educação do Campo tem como base de sustentação a valorização da vida do campo visando construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo estabelecendo relação de solidariedade e sustentabilidade nas relações entre a educação, Agricultura Familiar e os demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo. Também busca fortalecer a formação humana para a emancipação, promover uma reflexão crítica sobre as contradições da sociedade opressora valorizando uma sociedade solidária, igualitária, ambientalmente e socialmente sustentável. Para tanto, enfatiza a valorização e o respeito aos costumes da tradição e aos modos de vida e de trabalho dos trabalhadores do campo e reforçar o pertencimento a um lugar, a uma comunidade, a um assentamento.

Para (Arroyo, 2004 como citado em Arroyo; Caldart e Molina, 2004) afirmam então, que a escola do campo trabalha a partir dos interesses do grupo onde está inserida, da política, da cultura e da economia, além das diferentes formas de trabalho e produção existentes no grupo e outras possibilidades de trabalho e de organização; isso tudo para produzir valores, conhecimentos, tecnologias e perspectivas de futuro com desenvolvimento social e econômico para as pessoas. Lopes e Macedo (2011) afirmam que:

A escola é vista como um espaço em que sentidos e ações são construídos por intermédio da interação entre os sujeitos, (...) mas amplia suas análises em direção às culturas (ou subculturas, na linguagem do autor) que penetram na escola como culturas de pertencimento dos sujeitos. (Lopes e Macedo, 2011, p. 148).

Esse pertencimento se refere aos seus grupos iniciais, ou seja, as suas famílias, amigos, comunidades culturais e sociais, as quais fazem parte. Nesse sentido, a responsabilidade social da escola do campo é muito grande, porque sai da esfera educativa apenas e torna-se abrangente como um agente de conscientização e de mobilização social, e em nenhum momento pode ser

neutra ou tomar uma posição de neutralidade, pois é formadora de sujeitos, ou seja, das novas gerações do campo, que irão viver, produzir, cuidar de um espaço físico tão importante para a manutenção da vida no planeta.

Tabela 12.

**Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (2 a 3 primeira parte)**

<b>Contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural</b>										
2 – Você acredita que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural?	aluno-1	aluno-2	aluno-3	aluno-4	aluno-5	aluno-6	aluno-7	aluno-8	aluno-9	aluno-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente	X				X		X		X	
concordo totalmente		X	X	X		X		X		X
2 – Você acredita que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural?	aluno-11	aluno-12	aluno-13	aluno-14	aluno-15	aluno-16	aluno-17	aluno-18	aluno-19	aluno-20
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente	X	X	X					X	X	X
concordo totalmente				X	X	X	X			
3 – Sua escola contribui para a redução do êxodo rural na região?	aluno-1	aluno-2	aluno-3	aluno-4	aluno-5	aluno-6	aluno-7	aluno-8	aluno-9	aluno-10
discordo totalmente						X				
discordo parcialmente;					X					
não concordo nem discordo							X		X	
concordo parcialmente	X		X					X		X
concordo totalmente		X		X						
3 – Sua escola contribui para a redução do êxodo rural na região?	aluno-11	aluno-12	aluno-13	aluno-14	aluno-15	aluno-16	aluno-17	aluno-18	aluno-19	aluno-20
discordo totalmente										
discordo parcialmente;	X	X	X							
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente				X	X	X	X	X	X	X
concordo totalmente										

*Nota:* Controle do autor

Questionados se os alunos acreditam que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural, 50% dos entrevistados afirmaram que concordam totalmente que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural, e 50% responderam que concordam parcialmente de que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural.

A educação do campo surge como forma de garantir melhores condições de vida para a população camponesa através da educação, bem como pretende garantir que o homem do campo permaneça no meio rural não precisando migrar para a cidade em busca de melhores condições de vida e novas oportunidades. Isso significa possibilitar que as crianças e jovens do campo continuem no meio rural e valorize sua cultura e suas tradições sem se sentir insignificante com relação aos que vivem no meio urbano.

Para que o sujeito desenvolva uma aprendizagem significativa, esta deve ser contextualizada com o dia a dia dos educandos, como demonstra os escritos de Paulo Freire (2011) e Vygotsky (2010), quando ressaltam a importância de o ensino ter uma abordagem sociocultural voltada para a realidade dos educandos.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) defendem que o ensino desenvolvido no campo precisa ser revisto, deve ser coerente com o desenvolvimento do setor rural, levar em conta o “novo rural”, como também os aspectos rurais “tradicionais” que permaneceram. A necessidade de romper com a visão de que o campo é um espaço atrasado, sem cultura, sem identidade. Sendo preciso humanizar e legitimar as dimensões políticas e pedagógicas da educação básica do campo.

Desta forma, a educação deve possuir relação com o viver desde sujeito, onde ele se perceba dentro deste processo de ensino, com a possibilidade de refletir e ser a mudança no local em que vive. Para Brasil (2007, p. 44) a realidade do educando que reside em zona rural, deve ser abordada em sala de aula, o qual deve “levar em conta a pertinência do conteúdo em relação à realidade local, tendo em vista a valorização da cultura dos diferentes segmentos do campo e sua incorporação nas atividades de aprendizagem”.

Denota-se que a Educação do Campo é garantida por meio de leis específicas que determinam que as práticas educacionais devam atender as necessidades e interesses da população camponesa, possibilitando a essa parcela da população uma educação com uma maior qualidade educacional. Bem como conteúdos e metodologias que estejam apropriadas às reais necessidades e interesses dos educandos das zonas rurais.

Sua escola contribui para a redução do êxodo rural na região? 60% dos entrevistados concordam parcialmente com o questionamento, 20% dos participantes discordam parcialmente, 10% concordam totalmente e 10% não apresentaram uma opinião formada a respeito da pergunta.

Diante das respostas obtidas observa-se que os jovens vêm ampliando sua visão de realidade e perspectivas através de um conhecimento teórico vinculado à prática camponesa e que, de certa forma, começam a questionar os limites da tradição no cultivo da terra. Esta

reflexão desenvolve sua capacidade de avaliar desde questões relativas ao mercado para seus produtos até políticas agrícolas e as técnicas de cultivo desenvolvidas pelos pais. Nesse processo, os jovens e as jovens do campo refletem a interferência e importância do saber científico no seu cotidiano, evidenciando que seu conhecimento prático busca fundamento nas pesquisas mais atualizadas em relação ao trabalho no campo.

Segundo Abramovay (2000), a educação do campo necessita de uma escola que dê ênfase ao aspecto formativo, uma escola que possa civilizar sem urbanizar, uma escola que, conscientizando o homem sobre os valores autênticos do seu próprio meio, seja capaz de despertar as forças latentes da comunidade em ritmo de progresso.

Geralmente o êxodo do campo ocorre devido à perda da capacidade produtiva, ou à falta de condições de subsistência, em determinado local que acarretarão no êxodo do campo para outra localidade do campo, ou, o êxodo do campo para localidades urbanas. Em nosso país, podemos citar vários períodos de migração ao longo de sua história que se caracterizam pelo abandono do campo em busca de melhores condições de vida nas cidades.

Em consideração aos altos índices do êxodo de jovens do campo nas últimas décadas e entendendo a educação como prática social e histórica, repensar a formação destes é urgente e também uma necessidade para todos que estão comprometidos com a construção de uma sociedade sustentável. A sobrevivência das unidades de produção familiar está relacionada também à fixação da juventude no campo, tendo em vista que os filhos seriam os responsáveis em dar continuidade às atividades agropecuárias da família. Isto nos leva a refletir sobre a relação teoria e prática, educação e trabalho e, ao mesmo tempo, resgatar o significado que tem o trabalho nas condições de vida destes indivíduos jovens do campo.

Tabela 13.

**Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (4 a 5 primeira parte)**

4 – Sua escola já contribuiu para a melhoria da comunidade local?	aluno-1	aluno-2	aluno-3	aluno-4	aluno-5	aluno-6	aluno-7	aluno-8	aluno-9	aluno-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo									X	X
concordo parcialmente	X						X			
concordo totalmente		X	X	X	X	X		X		
4 – Sua escola já contribuiu para a melhoria da comunidade local?	aluno-11	aluno-12	aluno-13	aluno-14	aluno-15	aluno-16	aluno-17	aluno-18	aluno-19	aluno-20
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo							X	X	X	X
concordo parcialmente	X	X	X							
concordo totalmente				X	X	X				

5 – Sua escola contribui para elevar a motivação aos estudos e a continuidade do aprendizado para seus alunos?	aluno-1	aluno-2	aluno-3	aluno-4	aluno-5	aluno-6	aluno-7	aluno-8	aluno-9	aluno-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente		X					X	X	X	
concordo totalmente	X		X	X	X	X				X
5 – Sua escola contribui para elevar a motivação aos estudos e a continuidade do aprendizado para seus alunos?	aluno-11	aluno-12	aluno-13	aluno-14	aluno-15	aluno-16	aluno-17	aluno-18	aluno-19	aluno-20
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente		X	X			X	X	X	X	X
concordo totalmente	X			X	X					

*Nota:* Controle do autor

As perguntas seguintes se referem a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural. O pesquisador quis saber dos alunos se a escola que os mesmos frequentam já contribuiu para a melhoria da comunidade local. Entre os entrevistados 70% dos participantes concordaram totalmente que a escola contribuiu para a melhoria local, 20% dos participantes não tem uma opinião sobre a contribuição da escola na melhoria local e, 10% dos entrevistados concordam parcialmente sobre a contribuição da escola para a melhoria local.

Diante do exposto, se observou que os alunos estão cientes de que a escola na qual fazem parte, mesmo que, de acordo com os mesmos, de forma direta ou indiretamente já contribuiu para a melhoria local.

Conforme Ribeiro (2008b), as Escolas de Campo precisam levar em consideração que o aluno e a sua participação em sala de aula têm papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Pois, com a formação do cidadão ativo em sua comunidade, contribui para o desenvolvimento local e regional.

Somada a esta perspectiva, autores como Pedron (2011) colocam a importância das práticas educacionais do campo se basearem em princípios de respeito ao ambiente e participação coletiva. Lima (2003) comenta que tendo em vista que a educação ambiental assume caráter reducionista quando a colocamos apenas como crise ecológica, deve se propor um novo formato de educação para a sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável.

O autor Jickling (1992) sugere uma abordagem em que o tema da sustentabilidade seja discutido com os alunos, para que estes tenham maior conhecimento sobre as visões de mundo envolvidas neste debate, e sejam capazes de avaliar o conjunto de argumentações presentes

nesse cenário. Somente assim pode-se dizer que se trata de uma abordagem educacional, pois, “educar para algo” perde o sentido educativo.

Desta forma, para Caldart (2011) e Fernandes (2011), a educação, nesta realidade, além de construir conhecimento e contribuir para o desenvolvimento pessoal, deve proporcionar a aprendizagem e formação do pensamento crítico em relação a diversos assuntos, contribuindo para a ressignificação do espaço rural. A escola é parte importante das estratégias para o desenvolvimento rural sustentável, desde que possua um projeto educativo contextualizado, que trabalhe questões relevantes para intervenção social e com o ambiente.

De acordo com Chaves e Foschiera, (2014), não somente a escola, mas, todas as iniciativas educacionais do campo refletem sua amplitude e demonstram como os projetos de educação podem contribuir ainda com o fortalecimento e conservação do território.

Assim, é importante entender a forma como a educação do campo vincula-se com a preservação do ambiente e a educação ambiental e, além disso, compreender como a escola aborda e entende o conceito de sustentabilidade. O conceito recente de sustentabilidade aponta para um novo paradigma de desenvolvimento e divide-se em dimensões, conforme os autores que abordam o assunto, a dimensão ecológica, dimensão econômica e dimensão social.

O pesquisador, também, questionou aos alunos se a escola, na qual estão matriculados, contribui para elevar a motivação aos estudos e a continuidade do aprendizado para os mesmos. Onde 80% dos entrevistados concordam parcialmente e 20% dos entrevistados concordam totalmente.

A Educação do Campo, enquanto modalidade da educação básica brasileira caracteriza-se por diferentes formas de organização metodológica e de gestão das escolas e, neste contexto a prática pedagógica atua como uma forma apropriada de organização para as escolas do campo.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 121), a escola do campo sustenta-se através das relações sociais que se tornam a base desse ambiente educativo, explicando que “[...] se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano de modo processual e combinado”.

Gohn (2010, p. 23) expõe que a educação formal precisa se articular com a não formal, compreendida como sinônimo de educação extraescolar que ocorre fora das escolas. Essa autora conceitua Educação não formal como “[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de

formação para a cidadania”, que tem por objetivo a “formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s)”.

A relação entre educação formal e a não formal também é destacada por Libâneo (2005) por considerar que uma modalidade de educação não prescinde da outra na formação do educando, haja vista que a escola recebe não apenas um aluno, mas um participante das várias esferas da vida social, que inter-relacionadas formam um ser não partido, mas um ser com uma realidade particular, social, cultural e política que procura na escola o conhecimento, as explicações e significados para responder as interrogações sobre a vida.

Essa inter-relação não significa, conforme Gohn (2010), que a escola deixe de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos, mas que ao trazer para dentro da escola temas relacionados à vida em sociedade contribui para o desenvolvimento da capacidade de fazer uma leitura crítica do mundo tanto no plano local, para entender as contradições globais, quanto para conviver com as fragmentações e os antagonismos de uma sociedade que faz dos conflitos a sua base de sustentação. Esse caminho possibilita a autonomia do pensar e do fazer que torna “o(a) cidadão (a) emancipado(a) para impor-se como cidadão(a)”.

Para Molina (2015) é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento.

Nas escolas do campo, deve ser levada em conta a lógica do trabalho e ações coletivos. Os alunos precisam aprender que o coletivo é um poderoso instrumento para o processo de transformação social, pois envolve troca de vivências e experiências, resolução de conflitos, tomadas de decisões, convívio, aprendizado e relações além da escola com maior protagonismo e autonomia dos sujeitos.

Portanto, a modalidade de ensino precisa ser repensada, é preciso trabalhar a realidade do educando, incorporar no trabalho pedagógico a materialidade da vida real dele, onde abrirá a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico que, em si mesmo, pode ser um estímulo para a permanência dos mesmos no local.

Desse modo, a forma de organização escolar precisa dialogar, sobretudo, com a realidade camponesa, que supõe uma relação orgânica entre os meios de vida comunitário e escolar, que se integram a partir de práxis pedagógicas em que o estudante alterna períodos de aprendizagem no espaço familiar e comunitário, em seu próprio meio, com períodos na escola, em que esses tempos estão interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos.

Tabela 14.

**Perguntas referente a contribuição frente aos desafios da preservação ambiental**

Contribuição da escola frente aos desafios da preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável										
6 - A escola contribui com projetos escolares para preservação ambiental ?	aluno-1	aluno-2	aluno-3	aluno-4	aluno-5	aluno-6	aluno-7	aluno-8	aluno-9	aluno-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;								X		
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente									X	
concordo totalmente	X	X	X	X	X	X	X			X
6 - A escola contribui com projetos escolares para preservação ambiental ?	aluno-11	aluno-12	aluno-13	aluno-14	aluno-15	aluno-16	aluno-17	aluno-18	aluno-19	aluno-20
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente										
concordo totalmente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
7 – A escola contribui em promover programas e projetos para o desenvolvimento sustentável da comunidade?	aluno-1	aluno-2	aluno-3	aluno-4	aluno-5	aluno-6	aluno-7	aluno-8	aluno-9	aluno-10
discordo totalmente										X
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo		X					X			
concordo parcialmente									X	
concordo totalmente	X		X	X	X	X		X		
7 – A escola contribui em promover programas e projetos para o desenvolvimento sustentável da comunidade?	aluno-11	aluno-12	aluno-13	aluno-14	aluno-15	aluno-16	aluno-17	aluno-18	aluno-19	aluno-20
discordo totalmente										
discordo parcialmente;	X	X	X							
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente				X	X	X	X	X	X	X
concordo totalmente										

*Nota:* Controle do autor

As perguntas seguintes se referem a contribuição frente aos desafios da preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Foi perguntado aos alunos se a escola contribui com projetos escolares para preservação ambiental. Entre os entrevistados, 80% concordam totalmente, 10% dos participantes concordam parcialmente e, 10% dos participantes discordam parcialmente sobre a escola contribuir com projetos para a preservação ambiental.

Diante do exposto se observou que no momento em que respondiam, os alunos possuíam a informação, porém ao serem indagados sobre a fonte desse conhecimento, eles relataram que a escola possui em seu calendário escolar, atividades como: realização de festividades da semana do Meio Ambiente e também a prática da separação do lixo para reciclagem, sendo estes vistos apenas como uma rotina escolar.

Se observou que os alunos interagiram de forma positiva, no que diz respeito, à participação. Foi diagnosticado que estes possuem alguma informação sobre o meio ambiente, preservação ambiental, degradação ambiental, e o que provoca o desequilíbrio na natureza respondendo as nossas expectativas quanto à informação. Entretanto, quando perguntamos qual eram suas atitudes em relação ao meio ambiente, eles responderam de forma contrária ao que já sabiam, ou seja, as crianças sabem até do que é correto, porém não o fazem, jogam lixo no chão sem a menor dor na consciência, cortam as plantinhas, entre outros. Observando ainda que os alunos não possuem senso crítico, motivação, e estímulo para tentar mudar a situação da área onde vivem, são informados do assunto, porém não e apropriam do conhecimento e mudam suas atitudes em relação ao fazer correto.

Conforme relatado pelos alunos da escola, o tema meio ambiente é trabalhado com todos na comunidade, mas, percebe-se que não existe comprometimento, atitude e cuidado com o meio em que vivem. Observa-se ainda que o contexto em que vivem os alunos são: rios poluídos que passam em sua região, as florestas com suas trilhas cheias de lixos deixados pelos turistas, extensas áreas devastadas. Frente ao exposto, se observou que os alunos têm a informação, mas é necessário postura e atitude para chegarem à conscientização.

Souza (2007) considera a escola pode contribuir para o exercício da cidadania desde que está se oriente por um processo de reinvenção de si mesma, pela percepção de suas contradições, ambiguidades e possibilidades. Expõe este autor que é necessário tematizar sobre a diversidade cultural, as possibilidades da interculturalidade e as probabilidades da multiculturalidade como conteúdo para a reinvenção e reconição da instituição escolar.

Para Fernandes, Cerioli e Caldart, (2004, p. 55) o princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo vincula-se a um compromisso com a cultura do povo do campo e com uma educação pela memória histórica, pois nesse processo de valorização cada pessoa, ou grupo de pessoas pode se perceber como parte de um processo “que se enraíza no passado e se projeta no futuro”, no sentido da produção da própria cultura, representação arte e palavra.

Para Arroyo (2004) os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo da vida. Neste sentido, a escola, ao desenvolver projetos escolares referentes a preservação ambiental, deve estar vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo; pois através da recuperação desses vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano e existência; surge o educativo.

A pergunta seguinte feita para os alunos foi se a escola contribui em promover programas e projetos para o desenvolvimento sustentável da comunidade. 70% dos entrevistados concordam parcialmente, 20% concordam totalmente, 15% discordam parcialmente e 5% discordam totalmente.

A educação ambiental também contribui para despertar o senso de responsabilidade de cada indivíduo tanto através da conservação ambiental como na convivência socioambiental e sociocultural do espaço em que vivem e atuam. Possibilita a integração dos saberes, permitindo que as questões cotidianas dialoguem com as ciências clássicas e com isto contribui na formação de uma postura crítica e atuante.

Nesse sentido a educação ambiental é a educação que busca alcançar a sustentabilidade, pois ela pode contribuir de forma emancipatória, desmistificando a relação homem-natureza, melhorando a qualidade desta relação de forma transformadora, contribuindo assim para uma sociedade ambiental e politicamente alfabetizada, responsável pelo mundo que habita.

A proposta do Brasil (1997) ressalta que é necessário formar cidadãos conscientes para trabalharem a realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar individual e da sociedade, tanto em nível local como global. Para isto, a escola deve entre outras coisas trabalhar com a formação de valores.

Apesar da proposta de integração da educação ambiental nos currículos escolares pode-se dizer que tal inclusão ainda se encontra ausente dos programas voltados para as escolas das áreas rurais.

Nesta perspectiva é necessário encontrar caminhos metodológicos e práticas educativas que incorporem a educação ambiental nos currículos das escolas rurais, pois ela abrange as diversas realidades do universo escolar, envolvendo amplos panoramas sociais e históricos. Tal concepção pode contribuir para construir bons projetos pedagógicos e conduzi-los de forma ética. Esta visão é também compartilhada por alguns autores como Dias (2003); Kolling et al, (1999); Leff, (2001) e Mininni-Medina & Aquino (2001).

Assim, torna-se fundamental ampliar a perspectiva de uma educação específica das escolas do campo a partir de seus sujeitos; que incorpore seus valores, buscando construir estratégias pedagógicas que promovam transformações, resgatando o campo para além do espaço da produção. Ou seja, percebendo-o como lugar onde se estabelecem relações sociais, com suas culturas, seus valores, tradições, modos de vida de seus habitantes e da relação que estabelecem com a natureza. A educação ambiental contribui para reforçar nos sujeitos o sentimento de pertencimento ao meio, reconhecendo e reforçando a importância de sua identidade social.

Nesse sentido, dentro da perspectiva da educação ambiental para as escolas localizadas nas áreas rurais, precisariam ser trabalhados conteúdos que contribuíssem para a construção da identidade de uma escola voltada para seus sujeitos.

Dessa forma, acreditamos que o papel da educação do campo não é impor aos alunos modelos ou projetos de vida, mas conscientiza-los das diferenças, contradições e possibilidades que esses espaços oferecem para eles terem a opção de fazer suas escolhas de forma madura e consciente. Além disso, a escola precisa oferecer aos alunos conhecimentos e tecnologias, permitindo-os reinventar as formas de viver e produzir no campo, garantido sustentabilidade e qualidade de vida.

A educação do campo comprometida com a construção de novas alternativas de desenvolvimento sustentável deve criar projetos educativos que permitam a valorização dos saberes socioculturais dos camponeses e a reflexão crítica acerca das potencialidades e dos problemas vivenciados no campo, favorecendo a construção de um olhar crítico acerca dos desafios e das possibilidades existentes na perspectiva do desenvolvimento sustentável e solidário.

Somente através do reconhecimento de seus potenciais, enquanto protagonistas das políticas de desenvolvimento rural, os camponeses poderão ampliar seus processos organizativos e buscar as condições para a implementação de novas políticas e práticas voltadas para a sustentabilidade do campo.

O conhecimento das potencialidades locais e das possibilidades de desenvolvimento é uma das principais atividades a serem explanadas pela escola comprometida com a sustentabilidade no meio rural. Ou seja, a construção de projetos de desenvolvimento sustentável passa pelo trabalho de reconhecimento dos aspectos socioculturais, ambientais e econômicos das comunidades para que, através desse processo, se visualize os caminhos que serão trilhados na área da formação e implementação das práticas de intervenção que possibilitará a gestão das políticas de sustentabilidade da comunidade.

Tabela 15.

**Perguntas referente a caracterização do processo educativo na escola**

<b>Caracterização do processo educativo na escola</b>										
8 – A escola está promovendo de forma correta a educação de campo com intuito de melhorar a condição das famílias da região?	aluno-1	aluno-2	aluno-3	aluno-4	aluno-5	aluno-6	aluno-7	aluno-8	aluno-9	aluno-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo								X		
concordo parcialmente									X	X
concordo totalmente	X	X	X	X	X	X	X			
8 – A escola está promovendo de forma correta a educação de campo com intuito de melhorar a condição das famílias da região?	aluno-11	aluno-12	aluno-13	aluno-14	aluno-15	aluno-16	aluno-17	aluno-18	aluno-19	aluno-20
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente				X	X	X	X			
concordo totalmente	X	X	X					X	X	X
9 – Você acredita que a escola possui grande importância no processo educativo da região?	aluno-1	aluno-2	aluno-3	aluno-4	aluno-5	aluno-6	aluno-7	aluno-8	aluno-9	aluno-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente										
concordo totalmente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
9 – Você acredita que a escola possui grande importância no processo educativo da região?	aluno-11	aluno-12	aluno-13	aluno-14	aluno-15	aluno-16	aluno-17	aluno-18	aluno-19	aluno-20
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente										
concordo totalmente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

**Nota:** Controle do autor

As perguntas seguintes fazem referência a caracterização do processo educativo na escola. Foi questionado se a escola está promovendo de forma correta a educação de campo com intuito de melhorar a condição das famílias da região. Do total de entrevistados, 70% dos participantes afirmaram que concordam totalmente, 20% dos participantes responderam que concordam parcialmente e, 10% dos participantes não apresentaram uma opinião formada a respeito da pergunta.

Diante das respostas obtidas, se observa que a maior parte dos alunos que participaram da pesquisa aprovam a metodologia empregada pela escola, que visa a melhoria das famílias da

região. O que chama a atenção do pesquisador é o fato de que a outra parte dos participantes apresentam uma certa resistência em relação a metodologia empregada pela escola. Além do que, há ainda uma pequena parcela de alunos que dá a entender que é neutro dentro da escola, e isso é preocupante, pois a educação do campo tem o objetivo de fomentar o lado crítico do indivíduo dentro da comunidade na qual está inserido.

Desse modo, no artigo publicado por Bencini (2005), um dos pontos importantes a serem explorados na Escola do Campo é a autoestima dos alunos. Além da base escolar comum, devem-se ensinar temas relacionados ao contexto, como a origem e a importância do campo para o país, o resgate da cultura do campo, medidas agrárias, bloco do produtor (que é a segurança que o produtor rural tem no caso de algum acidente, aposentadoria) e preservação do meio ambiente.

De acordo com (Caldart como citado em Kolling, 2002, p. 28), a Educação do Campo deve propiciar ao educando formas de aprender a pensar sobre educação que interessa a ele como ser humano, sujeito de diferentes culturas, classe trabalhadora do campo, sujeito das transformações necessárias em nosso país e cidadão do mundo.

Frente ao exposto, a Escola do Campo tem - assim como a Educação Ambiental - na sua história contribuições da Educação Popular, através de Freire (1987), Brandão (1990), Gadotti (1985), que defendem uma Educação em que os sujeitos sejam respeitados e ouvidos; onde os currículos e conteúdos trabalhem a realidade concreta vivida pelos homens e mulheres do campo, tornando-se agentes ativos no seu processo de ensino e aprendizagem. Uma educação forjada com e não para os sujeitos. Por isto a necessidade em se desenvolver uma educação do campo e com o campo. Conforme o Texto-Base da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (1998, p. 29): “Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político – pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, a sustentabilidade e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Com a finalidade em se desenvolver uma educação do campo que contribua para que os sujeitos reflitam sobre o modo como estão produzindo sua existência, desenvolvendo novas alternativas para melhorar sua qualidade de vida, buscamos integrar a esta concepção os fundamentos e princípios da Educação Ambiental, os quais concebem a educação enquanto, Para Loureiro (2004) comenta que:

“[...] práxis sociais que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a

sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica seja seu cerne”. (Loureiro, 2004, p. 90).

Isto requer o compromisso dos educadores das escolas do campo com o desenvolvimento de conhecimentos vinculados à sua práxis social e ambiental. Nesta direção, indo para além das ideias de Carvalho (2002), é possível compreender que trabalhar com Educação Ambiental na Escola do Campo é promover, proporcionar que os educandos possam refletir sobre a realidade objetiva que lhe é imposta cotidianamente, tornando-se sujeitos críticos e agindo politicamente contra as questões que assombram os habitantes da zona rural. Buscando, constantemente, elucidar, desvelar as contradições existentes entre o currículo escolar e esta realidade vivida pela população rural.

Quando se perguntou para os alunos se os mesmos acreditavam que a escola possuía uma grande importância no processo educativo da região, 100% dos entrevistados responderam que concordavam totalmente.

Frente ao exposto, a Educação no Campo pode ser entendida como uma garantia da educação básica de um modelo de desenvolvimento social e justo, economicamente viável, ecologicamente sustentável e culturalmente aceito. Para Silva (2004): Esta educação considera o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, suas identidades culturais, preocupando-se com a educação do conjunto da população trabalhadora e com a formação humana.

Sendo assim, é mister discutir as práticas pedagógicas nas escolas do campo e buscar compreender que, apesar das dificuldades ainda presentes nesse contexto escolar, este é um lugar rico, de vida, que abriga sujeitos autônomos e participativos que promovem mudanças significativas. As trajetórias e experiências diversas dos educadores promovem um diferencial em suas práticas pedagógicas, quanto mais vivência no campo, mais afinidade com uma prática educacional mais completa junto a Educação do Campo.

Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004) esclarecem que a escolaridade rural deve ter como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. A escola, ao ser levada ao campo, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, com valores e aspirações próprias. Para Leite (1999):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações

de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador. (Leite, 1999, p. 99).

Portanto, é importante que a educação no campo se coloque na luta pelos direitos: direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente. Arroyo, Caldart e Molina (2004) consideram a educação como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Para os autores, é fundamental que a educação pense o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo. O currículo das escolas do campo pode estruturar-se fundamentado em uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta no processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico.

Tabela 16.

**Perguntas referente estratégias e práticas educativas**

<b>Estratégias e práticas educativas</b>										
10 - As práticas educativas realizadas estão atendendo de forma positiva e contribui para a educação do campo?	aluno-1	aluno-2	aluno-3	aluno-4	aluno-5	aluno-6	aluno-7	aluno-8	aluno-9	aluno-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo	X						X			
concordo parcialmente								X	X	
concordo totalmente		X	X	X	X	X				X
10 - As práticas educativas realizadas estão atendendo de forma positiva e contribui para a educação do campo?	aluno-11	aluno-12	aluno-13	aluno-14	aluno-15	aluno-16	aluno-17	aluno-18	aluno-19	aluno-20
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
concordo totalmente										

**Nota:** Controle do autor

A pergunta seguinte se refere as estratégias e práticas educativas. Questionados se as práticas educativas realizadas estão atendendo de forma positiva e contribui para a educação do campo, 70% dos entrevistados afirmaram que concordam parcialmente, 20% dos participantes responderam que concordam totalmente e, 10% dos alunos que participaram da pesquisa responderam que não concordam e nem discordam, desse modo, não apresentaram uma opinião formada a respeito do questionamento sobre as práticas educativas.

Diante das respostas obtidas, se observou que há uma predominância da dúvida entre os a maioria dos participantes, ao mencionarem que concordam parcialmente, indica que, as práticas educativas que está sendo oferecida pela escola do campo não está atendendo as necessidades dos alunos, além do que, houve participantes que se notou um desânimo em responder a respeito das práticas educativas adotadas pela escola pesquisa, o que leva a reflexão se a metodologia adotada pela referida escola está de acordo com as Propostas Pedagógicas Curriculares direcionadas para as escolas do campo.

Assim sendo, é importante que a educação no campo se coloque na luta pelos direitos: direito ao saber, ao conhecimento, à cultura produzida socialmente. Arroyo, Caldart e Molina (2004) consideram a educação como direito do homem, da mulher, da criança, do jovem do campo. Para os autores, é fundamental que a educação pense o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios dos que vivem no campo. O currículo das escolas do campo pode estruturar-se fundamentado em uma lógica de desenvolvimento que privilegie o ser humano na sua integralidade, possibilitando a construção da sua cidadania e inclusão social, colocando os sujeitos do campo de volta no processo produtivo com justiça, bem-estar social e econômico.

Portanto, para Brasil (2003) pensar a educação do campo é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar identidades do campo. Nessa perspectiva, a Educação do Campo deve possibilitar vínculos de pertença ao campo, para isso, faz-se necessário que a educação como formação humana deva estimular os sujeitos a capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável. Para isso, a educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável do campo deve se constituir nas políticas públicas como uma ação cultural comprometida com o projeto de reinvenção do campo brasileiro.

Conforme Santos, Paludo e Oliveira (2010), ao tratar de educação no contexto do campo é necessário pensar nas possibilidades de conhecer e vivenciar experiências diversas haja vista ser esse um espaço diverso, com várias formas de cultura. Para ela é preciso compreender a educação como os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e na pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, propiciando o desenvolvimento de vários olhares sobre o mundo e as pessoas.

## 5.5 Resultados da pesquisa realizadas com os pais

Para Hage (2005) a concepção de educação rural, a educação deve ser dada aos indivíduos para suprir suas carências mais elementares, deve funcionar como uma Educação supletiva, em que se transmite a cada indivíduo somente os conhecimentos básicos, pois se acredita não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual. Assim a educação passa a ser vista como um favor e não como um direito.

Tabela 17.

### Perguntas referente a educação do campo e seu papel emancipador

Educação do Campo e seu papel emancipador como princípio de orientação pedagógica na formação dos sujeitos do campo										
1 - Na sua visão qual o principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação de seus alunos?	pai-1	pai-2	pai-3	pai-4	pai-5	pai-6	pai-7	pai-8	pai-9	pai-10
formar alunos para a vida no campo										
formar alunos para trabalhar na cidade										
formar alunos para a vida no campo e na cidade	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

*Nota:* Controle do autor

As perguntas seguintes foram direcionadas aos pais dos alunos da escola pesquisada. O pesquisador questionou aos pais qual o principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação de seus filhos enquanto estudantes. Para 100% dos entrevistados o principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico é formar os alunos para a vida no campo e na cidade.

Frente ao exposto, se observou que os entrevistados tendem a valorizar mais a vida na cidade, mantendo a falsa ideia de que se dirigindo para os grandes centros a qualidade de vida vai melhorar. Onde os mesmos estão a procura por melhores condições financeiras; rápido acesso a bens materiais, serviços e produtos; maior oferta de serviços públicos como hospitais e escolas, pois, se acredita que a cidade é capaz de oferecer mais oportunidades e qualidade de vida que o campo.

Diante das respostas obtidas, o que pôde observar é que os processos educativos do Campo apontam várias lacunas no que diz respeito ao seu desenvolvimento. A tendência, segundo os entrevistados, é que a educação da cidade seja considerada melhor e a valorização pelo espaço rural dá-se, somente, quando está relacionado ao desenvolvimento nacional, especialmente à produção de alimentos. Assim, muitos moradores deste espaço deixam o meio, já conhecido, para buscar novas atividades nas cidades.

Portanto, e conforme Fernandes, Ceriolo e Cardart (2011, pp. 23-24) o campo precisa de Políticas públicas que valorize os saberes e a história de vida no campo, considerando características e necessidades do campesino na sua pluralidade, contemplando formação de professores, financiamento e garantia de escola do campo, para evitar o deslocamentos dos estudantes do campo para a cidade, com metodologias e currículos que atendam a amplas especificidades e desenvolvimento sustentável no campo, que acima de tudo respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências e saberes locais.

Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos. (Arroyo, Caldart e Molina (2011, pp. 14-15).

De acordo com Medrado (2012, p. 139), educação do campo após assegurar o direito do povo que vive e trabalha no campo à educação, tem o desafio em conquistar uma educação que parta dos saberes do povo, das suas especificidades dos seus diferentes sujeitos, “[...] do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser e de se formar como humanos” Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, pp. 14-15) a escola abre as portas para o saber do povo do campo, “[...] um tipo de saber que historicamente foi negado enquanto saber. Um saber que agora emerge num sinuoso movimento de fora para dentro e que acaba propondo uma nova dinâmica à escola”.

Desse modo, as escolas do campo precisam trabalhar no sentido de reduzir o êxodo rural, mostrar outras e novas possibilidades de viver no campo, além de fazer um grande processo reflexivo sobre sua especificidade, reafirmando sua identidade. A escola do campo é mais do que escola, não é apenas local de ensinar, é o centro da organização da comunidade local, é espaço de efetivação das políticas públicas educacionais, da representação efetiva do Estado no seu papel de garantir direitos a todos os cidadãos. É o equilíbrio social da comunidade, o local de vivência, de exercer cidadania.

Tabela 18.

**Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas rural**

<b>Contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural</b>										
2 – Você acredita que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural?	pai-1	pai-2	pai-3	pai-4	pai-5	pai-6	pai-7	pai-8	pai-9	pai-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente	x	x	x					x	x	x
concordo totalmente				x	x	x	x			
3 – Sua escola contribui para a redução do êxodo rural na região?	pai-1	pai-2	pai-3	pai-4	pai-5	pai-6	pai-7	pai-8	pai-9	pai-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente	x	x	x	x	x				x	x
concordo totalmente						x	x	x		
4 – Sua escola já contribuiu para a melhoria da comunidade local?	pai-1	pai-2	pai-3	pai-4	pai-5	pai-6	pai-7	pai-8	pai-9	pai-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente	x				x	x	x		x	x
concordo totalmente		x	x	x				x		
5 – Sua escola contribui para elevar a motivação aos estudos e a continuidade do aprendizado para seus alunos?	pai-1	pai-2	pai-3	pai-4	pai-5	pai-6	pai-7	pai-8	pai-9	pai-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente				x	x		x			
concordo totalmente	x	x	x			x		x	x	x

*Nota:* Controle do autor

As perguntas seguintes fazem referência a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural. O pesquisador quis saber dos pais se os mesmos acreditam que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural, 70% dos entrevistados responderam que concordam parcialmente com o enunciado e 30% dos entrevistados concordam totalmente que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural.

O que se observou é que a maioria dos pais dos alunos apresentam uma resistência a metodologia adotada, pois, ao mencionar que concordam parcialmente que as escolas do campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural, os mesmos questionam a forma do ensino empregada. Portanto, diante do que foi exposto, a escola precisa revolucionar suas

práticas pedagógicas, de modo a experimentar novas possibilidades, saindo da educação bancária para a educação libertadora, ou seja, do ensino decorativo, depositado, para um estágio em que se encontre o exercício da cidadania.

Caldart (2010), Molina e Freitas (2011) em seus estudos apontam elementos característicos que devem orientar as práticas educativas desenvolvidas na Educação do Campo. Primeiro, é preciso trabalhar na construção da identidade da escola do campo. De acordo com o parágrafo único, Art. 2º das Diretrizes Operacionais.

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. (Brasil, 2002, p. 21).

Assim, é fundamental reconhecer a contribuição que a escola do campo pode trazer ao processo mais amplo de transformação social. Para tanto, é necessário que a instituição esteja aberta à construção e vivência de práticas educativas que fortaleçam os processos de transformação e emancipação, em sintonia com os interesses dos povos do campo.

Outro elemento central numa instituição que se propõe a adotar esse paradigma é reconhecer as contribuições que a comunidade poderá trazer para essa mudança, transformando-se num espaço de interação e de construção democrática, com reconhecimento e valorização dos saberes populares, abertura a construção dos processos educativos com a comunidade, diálogo entre os conhecimentos e saberes dos educandos e os conhecimentos científicos. Espera-se, portanto que as instituições educativas venham a ser de certo modo,

[...] protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das novas gerações e de transmissão de conhecimentos. (Molina e Freitas, 2011, p. 25).

Contudo, segundo Machado (2000), não houve uma efetiva adequação da escola para a realidade rural, pois não se levou em consideração que a "educação é ampla multifacetada, variável de conformidade com o 'espaço' humano racional em que é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural".

Falar de Educação do Campo é, portanto, falar de processos dinâmicos, que envolvem sujeitos concretos atuando em sua (ré)construção, considerando as especificidades dos

diferentes grupos na luta por um projeto de sociedade mais justo, democrático e emancipatório, perspectiva diferente daquela defendida pelo ruralismo pedagógico (cujo objetivo central era conter o êxodo rural) e/ou pela educação rural (na qual o campo é visto como o lugar do atraso e da pobreza, necessitando tomar por referência o modelo único de educação urbana)

Questionados se a referida escola do campo contribui para a redução do êxodo rural na região, 80% dos pais participantes da pesquisa responderam que concordam parcialmente e, outros 20% dos pais que participaram da pesquisa responderam que concordam totalmente.

Frente as respostas obtidas, é notório que os entrevistados esperam que a escola ofereça algo mais. No entanto, é fato de que uma grande parte dos entrevistados acalentam o sonho de viver nas áreas urbanas, pois, acreditam que a cidade grande possa oferecer melhores condições de sobrevivência.

No entanto, Araújo (2017, p. 17) faz o seguinte alerta, "é preciso que a escola seja comprometida com o processo formativo dos sujeitos do campo, que possua uma proposta pedagógica que considere todo o contexto social, político, econômico, cultural e ambiental dos alunos, dentre outros aspectos". Para que o ensino nos espaços do campo aconteça de forma a satisfazer as necessidades de cada comunidade, é necessário que os governantes tenham sensibilidade para compreender e assegurar os direitos conquistados por esses povos, bem como proporcionar políticas públicas que visem a garantia da permanência dessas pessoas no campo, fortalecendo sua identidade e criando condições de sobrevivência.

E, no que tange à Educação no/do Campo, é preciso que:

Garanta o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito de 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. (Caldart, 2004, pp. 149-150).

Nesse sentido, a Educação do Campo é uma proposta de educação voltada para a população camponesa, na qual garante que os conhecimentos sejam construídos com base na sua realidade e cultura, bem como defende que os povos do campo não necessitam ir embora de suas terras em busca de melhores condições de vida e/ou trabalho.

Logo, uma educação voltada para a realidade desses jovens do campo é uma possibilidade para estes continuarem no meio rural, sentirem-se valorizados e capazes para darem continuidade nas práticas da agricultura desenvolvidas por suas famílias. A educação do campo, portanto, surge como uma oportunidade para garantir melhores condições de vida para as famílias camponesas e garantir ao homem do campo a permanência no meio rural não

precisando migrar para as cidades em busca de condições melhores de vida, oportunizando novas possibilidades.

Quando as metodologias não permeiam a contexto em que está inserido, o aluno não consegue se perceber na realidade abordada pelas aulas, este distanciamento com o campo, acaba por interferir nas escolhas futuras, pois não há uma representatividade, para permanecer no campo. Desta forma, uma educação descontextualizada dessa realidade da zona rural interfere na sucessão familiar e na melhoria das condições de vida das famílias do campo.

Na pergunta seguinte, o pesquisador questionou aos pais se a escola já contribuiu para a melhoria da comunidade local. Dentre os participantes, 70% dos entrevistados concordam parcialmente com o questionamento e 30% dos entrevistados concordam totalmente.

Diante do exposto, se observa que a maior parte dos entrevistados estão sempre na defensiva no que se refere a escola e a educação do campo. Assim sendo, essa posição dos entrevistados levanta uma questão sobre a educação que está sendo ofertada pela escola.

Frente ao conhecimento adquirido, é sabido que uma das finalidades da escola de campo é ter a educação como uma estratégia para o desenvolvimento sustentável, colaborando para que os estudantes possam contribuir para o desenvolvimento e melhoria da sua comunidade.

Desse modo, há de se concordar com uma parte dos entrevistados ao afirmaram que concordam totalmente que a escola do campo contribui sim para a melhoria da comunidade local, onde a mesma está inserida. Questão essa que, uma boa parte dos pais entrevistados consegue assimilar que a Escola do Campo tem se constituído como uma das estratégias que pode provocar transformações no campo brasileiro, porque o resgata não só como espaço de produção, mas como território de relações sociais, culturais e de fortes laços com a natureza.

Portanto, segundo Pinho (2008) ao alternar períodos na escola e na vivência de sua comunidade, o jovem constrói conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, a prática, o trabalho passado de gerações a gerações e o saber escolarizado. Essa relação pode possibilitar a apropriação de saberes historicamente defendidos e o acesso às técnicas cientificamente comprovadas. Assim, a metodologia empregada pode contribuir com a formação dos jovens da seguinte maneira: desenvolvendo a reflexão crítica, a responsabilidade individual e coletiva e fortalecendo as famílias do campo na tentativa de envolver os sujeitos na busca de um mundo mais solidário, justo, humano e ético.

Assim sendo, a produção, a sobrevivência, a permanência, a valorização do campo, politização e outras questões socioculturais, bem como a valorização e preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, são elementos essenciais na composição e estruturação do processo escolar do campo.

Logo, é fundamental pensar a Educação do Campo para além dos conhecimentos básicos adquiridos na escola, contemplando outras dimensões como econômica, culturais, meio ambiente, política e cidadania. O campo é entendido como o lugar para o exercício de uma dinâmica socioeconômica e territorial, onde as pessoas criam diversas alternativas econômicas, proporcionando uma saída as pressões da globalização. Logo, um território que englobe essas dimensões deve possibilitar a complexidade do desenvolvimento territorial, através da sustentabilidade e soberania alimentar, na utilização de práticas agroecológicas a partir de um projeto de desenvolvimento do campo.

Para Fernandes (2012b) para pensar o território nesta conjuntura, deve-se considerar a conflitualidade existente entre o campesinato e o agronegócio que disputam territórios. Esses compõem diferentes modelos de desenvolvimento, portanto formam territórios divergentes, com organizações espaciais diferentes, paisagens geográficas completamente distintas. Conforme o autor é importante pensar o desenvolvimento territorial como uma totalidade, em que se desenvolvem todas as dimensões: política, social, cultural, ambiental e econômica, não necessariamente nesta ordem, mas como um conjunto indissociável. Ainda segundo o autor ao compreender o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, Araújo (2007) reforça que a construção da Educação do Campo e do projeto de desenvolvimento territorial em todas as dimensões humanas e ambientais precisa ser fortalecidos a cada dia. Dessa forma, só tem sentido a Educação do Campo se a mesma estiver sendo implementada junto com um projeto de desenvolvimento do campo e de sociedade que se quer construir, ou seja, é preciso que os movimentos sociais se interroguem cotidianamente sobre estas questões.

Foi perguntado aos pais dos alunos se a escola pesquisada contribui para elevar a motivação aos estudos e a continuidade do aprendizado para seus alunos. 80% dos entrevistados concordam totalmente e 20% concordam parcialmente.

Ao analisar as respostas, pode-se perceber que apenas uma pequena parte dos entrevistados, que corresponde a 20%, disseram que concordam parcialmente que a escola contribui para elevar a motivação aos estudos e a continuidade do aprendizado para seus alunos. O que dá a entender pela afirmação de grande parte dos entrevistados que as aulas práticas in loco fazem com que os estudos realizados se tornem mais atrativos e prazerosos. As questões sociais e de meio ambiente precisam permear sempre as discussões pois, para o meio rural, elas são norteadoras dos trabalhos no campo. Assim, a escola do campo, segundo Arroyo (2004, p. 54 como citado em Arroyo; Caldart e Molina, 2004, p. 56), tem como “papel da escolar o

compromisso ético/moral, compromisso com a intervenção social, compromisso com a cultura do povo do campo”. Ou seja, cabe à escola com o seu grupo de professores refletir sobre o compromisso que têm com as famílias e a comunidade na qual está inserida, para que, juntos, possam construir permanentemente o currículo da escola a partir das experiências que se obtêm, das necessidades e intencionalidades.

O currículo da escola do campo funde em si os conhecimentos científicos e os saberes populares, além da intencionalidade na formação dos sujeitos nas questões sociais, culturais, políticas, cuidado e preservação do meio ambiente, relações pessoais e interpessoais, além da relação que estabelecem com o meio ambiente. Nesse ensino-aprendizagem se ensina e se aprende mais nas relações e trocas que se estabelecem no processo do que diretamente no conteúdo definido pelos currículos. Pois esse processo não tem muros e nem limites, é uma relação de aprendizagem que ultrapassa a escola e sua vizinhança e vai ao mundo, do local ao global.

Portanto, para Nascimento (2004) a importância da participação dos alunos nas comunidades é reforçada quando se pesa que o projeto educativo da ferramenta empregada contribui para uma experiência pessoal, proporcionando uma base de informação, partindo sempre do concreto para o abstrato (método indutivo), do prático para o teórico, do contexto sócio-político, econômico e cultural, do local para o global. Sendo que partir da realidade não significa apenas método entre as quatro paredes das escolas, mas uma opção política, um compromisso de transformação do meio e da sociedade como um todo.

Assim, levando em consideração o ponto de vista dos entrevistados de que a escola contribui para elevar a motivação aos estudos e a continuidade do aprendizado para seus alunos, neste momento, também se considerou importante saber que os pais entrevistados acreditavam que a metodologia desenvolvida pela escola se fez importante em suas vidas.

Tabela 19.

**Perguntas referente a contribuição da escola frente aos desafios da preservação ambiental**

<b>Contribuição da escola frente aos desafios da preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável</b>										
6 - A escola contribui com projetos escolares para preservação ambiental ?	pai-1	pai-2	pai-3	pai-4	pai-5	pai-6	pai-7	pai-8	pai-9	pai-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente										
concordo totalmente	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
7 – A escola contribui em promover programas e projetos para o desenvolvimento sustentável da comunidade?	pai-1	pai-2	pai-3	pai-4	pai-5	pai-6	pai-7	pai-8	pai-9	pai-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;				x	x	x	x			
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente	x	x	x							
concordo totalmente								x	x	x

*Nota:* Controle do autor

Nessa rodada de perguntas se abordou a contribuição da escola frente aos desafios da preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável. O pesquisador quis saber dos participantes se a escola contribui com projetos escolares para preservação ambiental. 100% dos entrevistados responderam que concordam totalmente.

Devido a concordância de todos os entrevistados de que a escola contribui com projetos escolares para preservação ambiental, se checa a conclusão de que a escola estudada esteja no caminho certo, pois busca realizar experiências práticas que desenvolva o senso crítico dos alunos, sendo esse um dos passos para realização de mudanças.

Freire (1996) estabelece uma relação entre a questão ambiental e a educação, a política, a pobreza, a saúde e a ética, reforçando a necessidade de aproveitar a experiência de vida dos alunos para discutir problemas ligados a preservação do meio ambiente. Neste sentido, a problematização da realidade imediata do educando constitui-se prática indispensável nos processos educativos, visando a autonomia do sujeito na busca pelo exercício pleno da cidadania.

Assim sendo, trabalhar as questões ambientais na educação implica uma aproximação entre os processos educativos e a realidade, ressignificando positivamente a prática pedagógica ao inserir situações cotidianas, problemas ambientais concretos vivenciados pelos educandos, como instrumento de análise, reflexão e posicionamento crítico. Assim, para Dias (2004, p.

106) “por sua própria natureza, a Educação Ambiental pode contribuir poderosamente para renovar o processo educativo”.

No tocante à conscientização para preservação do meio ambiente, desenvolvida nos espaços escolares, as práticas devem dar espaço à criatividade, à pesquisa, ao debate e a participação de todos, ao explorar as características e especificidades de cada realidade-ambiente. Não obstante, Freire (1996) concebe a escola como uma instituição que não transforma a sociedade, mas pode ajudar a formar sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmos.

Desse modo, frente os projetos realizados na escola, os alunos terão outra visão da problemática ambiental, é o momento da criação do projeto de ação voltada para a comunidade, sobre como o aluno deve se posicionar diante da problemática em sua região. É hora de o aluno praticar, pois a oficina nos remete a teoria e prática, sendo o resultado final do trabalho dentro da sala de aula chega o momento de o aluno sair dos muros da escola e saber como poderá contribuir para a qualidade da vida, socioeconômica, sustentabilidade e o mais importante à preservação do meio ambiente.

A pergunta seguinte foi se a escola contribui em promover programas e projetos para o desenvolvimento sustentável da comunidade. Entre os entrevistados 80% dos participantes discordam parcialmente, 10% concordam parcialmente e 10% concordam totalmente.

Frente a esse questionamento, se nota uma contradição nas respostas obtidas, pois, na pergunta anterior houve o consentimento de todos os entrevistados quando concordaram que a escola contribui com projetos para a preservação ambiental. Como pode então, agora, a maior parte dos entrevistados discordar da escola em promover programas e projetos para o desenvolvimento sustentável da comunidade. Apenas uma pequena parte dos entrevistados mantiveram sua opinião, ao que se refere a pergunta anterior, concordando que a escola dispõe de projetos para o desenvolvimento sustentável da comunidade.

Portanto, cabe às instituições educativas, na sua prática pedagógica, promover o entendimento das relações entre os cidadãos e a sua região, despertando-os para a consciência social dos problemas ambientais e para execução de ações práticas verdadeiramente significativas e transformadoras.

Desta forma, a escola espera se propõe a proporcionar subsídios sobre o meio ambiente que possam promover a conscientização, a participação e o fortalecimento do espírito de cidadania de cada indivíduo envolvido no processo escolar, reorientando-o para o desenvolvimento sustentável. Estes subsídios servirão de eixo para as intervenções interdisciplinares que tratam de conduzir o ser humano para a conscientização do outro,

assumindo o seu papel de transformador da história e buscando o resgate do simples às mais complicadas reflexões, em um processo onde todos ensinam e todos aprendem e, assim, incorporam o prazer cotidiano pedagógico da vida.

Sabe-se que a problemática ambiental deve ser vista não como algo solto na escola, onde, a mesma procura voltar suas ações para a formação do cidadão que se integre à sua realidade local, reivindicando possíveis soluções, que reconheça a escola como um espaço dele e de toda a comunidade, assim como os problemas ambientais ao seu redor, de modo que contribua para a melhoria da qualidade de vida. A preservação do meio ambiente é uma tarefa que passa pelo processo de auto execução, e a educação ambiental pode ser o instrumento de ação desse processo, se o aluno não aprender a fazer, não se tornará consciente em relação ao que lhe é proposto.

Desse modo, os estudantes precisam de informações concretas, que extrapolem o discurso, precisam de experiência que os levem a construir o seu aprendizado, que certamente através do conhecimento poderão acontecer mudanças de hábitos e comportamento, o conhecimento obtido pelo educando fará com que ele exerça a sua cidadania com responsabilidade e amor à vida, como descreve Meyer (1991) que:

Reconhecendo que a escola não é o único local de aprendizado e que o processo educativo não se inicia nem se esgota no espaço escolar, torna-se fundamental dialogar com o conhecimento que as pessoas têm acerca do ambiente, aprendido informalmente e empiricamente em sua vivência e prática social, respeitando-as, questionando-as, levando-as a repensar o aprendido. Enfim, possibilitando que elas formulem e expressem suas ideias e descobertas e elaborem seus próprios enunciados e propostas. Meyer (1991, p. 42).

A temática sobre Educação Ambiental na escola do campo tem finalidade de mostrar ao aluno e a comunidade a importância da preservação da natureza, o seu papel é levar o aluno a pensar o que a ação do homem está causando contra a natureza. Fornecendo-lhe meios para uma reflexão sobre as causas e os efeitos da degradação ambiental, possibilitando aos mesmos uma mudança de comportamento e, conseqüentemente, ações e atitudes que busquem a sustentabilidade e a preservação ao meio em que vivem.

Sendo de suma importância que a escola pense a prática ambiental, esta deve estar voltada para a mudança de postura, hábitos e pensamentos dos alunos e que os mesmos estejam ligados a sustentabilidade, e a formação de uma cidadania mais fraterna e consciente.

A escola tem um compromisso e um grande desafio, o de incentivar o aluno a buscar o exercício pleno e consciente da sua cidadania. A partir do momento que o indivíduo tem acesso as informações que busca no que diz respeito a conceitos ambientais, significam que o mesmo

tem condições para refletir sobre as causas e os efeitos da destruição, essa reflexão possibilita a mudança de comportamento e atitudes para a melhoria da qualidade da vida em geral. Conforme Dellari (1988) cita que:

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (Dellari, 1988, p. 14).

Por conseguinte, os projetos e programas desenvolvidos pela escola é uma forma de o aluno ter uma aprendizagem mais eficaz e uma visão globalizada dos desafios propostos. Ele, por sua vez, aprende de uma forma interdisciplinar, estuda um tema e as disciplinas se interligam em um mesmo objetivo.

Desta forma, é de responsabilidade da escola educar para a educação ambiental. Vale ressaltar a importância das oficinas quanto à aprendizagem, pois este tem a facilidade de provocar no aluno, reflexão e ação, bem como a tão esperada conscientização.

Tabela 20.

**Perguntas referente a caracterização do processo educativo na escola**

Caracterização do processo educativo na escola										
8 – A escola está promovendo de forma correta a educação de campo com intuito de melhorar a condição das famílias da região?	pai-1	pai-2	pai-3	pai-4	pai-5	pai-6	pai-7	pai-8	pai-9	pai-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente			x	x	x			x	x	x
concordo totalmente	x	x				x	x			
9 – Você acredita que a escola possui grande importância no processo educativo da região?	pai-1	pai-2	pai-3	pai-4	pai-5	pai-6	pai-7	pai-8	pai-9	pai-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente										
concordo totalmente	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

*Nota:* Controle do autor

Nas perguntas seguintes, o pesquisador se referiu a caracterização do processo educativo na escola. Foi perguntado para os entrevistados se a escola está promovendo de forma correta a educação de campo com intuito de melhorar a condição das famílias da região, onde 80% dos participantes alegaram que concordam parcialmente, e 20% dos entrevistados responderam que

concordam totalmente com a atuação da escola em promover de forma correta a educação, visando a melhoria da condição de vida das famílias da região.

Para Brandão (1993), todo trabalho de articulação pedagógica requer que seja levando em conta o contexto pedagógico amplo, que envolva o sujeito participante e o direcionamento. A educação enquanto prática social deve auxiliar as pessoas e as sociedades na transição para um desenvolvimento pautado na sustentabilidade. Neste sentido, a educação tem sido chamada a desempenhar novos ou renovados aportes teóricos e metodológicos que contemplem as transformações da sociedade em suas diferentes dimensões, tendo em vista a formação integral do ser humano.

Desse modo, a Educação Ambiental apresenta-se como uma extensão do processo educativo voltada para a participação da escola, na construção de um novo paradigma que considere as pretensões populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalmente sadio, aspectos estes que são intrinsecamente complementares; integrando assim Educação ambiental e Educação popular como consequência da busca da interação em equilíbrio dos aspectos socioeconômicos com o meio ambiente.

A Educação Ambiental assume a posição de promover conhecimento dos problemas ligados ao ambiente, vinculando-os a uma visão global; preconiza também a ação educativa permanente, através da qual a comunidade toma consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens mantêm entre si e com a natureza, dos problemas derivados destas relações e de suas causas profundas.

A reciclagem e a preparação pessoal para esta Educação deverão ocorrer sob dois aspectos: levar à consciência dos problemas ambientais nacionais e internacionais; e da participação e responsabilidade na sua formação e evolução gerando um diálogo interdisciplinar, quanto aos conteúdos e objetivos de cada disciplina, articulando-as entre si, visando facilitar a percepção integral dos problemas ambientais e estabelecer uma possível ação bastante racional que corresponda aos anseios sociais. Em se tratando da problemática ambiental, as disciplinas se interligam gerando subtemas, onde o aluno terá uma visão sistêmica, ou seja, global do assunto.

Consideremos então que a Educação Ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário.

A atual preocupação com os problemas ambientais, ressalta-se na postura do ser humano diante da natureza, o que não pode realmente deixar de ser criticado. No entanto, o educador deve tomar a precaução para não se colocar na posição pessimista em que alguns já afirmam: o homem definitivamente rompe o equilíbrio ecológico e seria melhor deixar de existir. Esse raciocínio mostra-se tão fragmentado quanto o seu antagônico, que coloca o homem como o centro, “o ser superior”, que domina a natureza estando acima dela.

O pesquisador quis saber dos entrevistados se os mesmos acreditam que a escola possui grande importância no processo educativo da região. Nessa questão, houve uma concordância de 100% dos entrevistados ao se referirem que concordam totalmente que a escola possui grande importância no processo educativo da região.

Assim sendo, a educação do campo visa trabalhar os conteúdos de maneira diferenciada daquelas impostas pelo processo de urbanização de forma a possibilitar o trabalho em uma sociedade que vive em um contato maior com os recursos naturais. Trabalha com diversas peculiaridades que permeiam a vida no campo esclarecendo e resgatando a cultura tradicional relativa à vida dos trabalhadores da área rural.

Portanto, atualmente a realidade da educação do campo vem sendo transformada ainda que de forma lenta, por práticas educativas diferenciadas, buscando um comprometimento com os interesses da comunidade local, deste modo, busca-se uma educação de sentido prático e utilitário, abrangendo as necessidades das escolas adaptadas à vida rural. A educação do campo busca promover uma aproximação entre a escola e a sua comunidade escolar, e também conhecer suas especificidades, dinâmicas, limites, possibilidades e alternativas, na busca de uma unidade de ação. Segundo Wizniewsky (2010) coloca que:

O campo não é atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar. Essa escola deve formar sujeitos participantes e capazes de construir seu próprio caminho, buscando seus direitos e lutando para serem cidadãos do campo. (Wizniewsky, 2010, p. 33).

Desta forma, tem-se buscado construir uma educação do campo, que tenha por objetivo reterritorializar o conhecimento, concedendo aos habitantes das áreas rurais o direito à cidadania, e uma educação construída para o sujeito do campo, com o auxílio desses sujeitos e a partir da compressão e valorização de suas necessidades. Para Moura (2009, p. 13) “A educação deve buscar o fortalecimento da identidade do homem e do meio rural, partindo da preservação de seus valores e de sua cultura”.

Logo, um aspecto que deve ser levado em consideração é a velocidade com que vem ocorrendo os processos de transformação dos lugares e incorporar essas especificidades na prática educativa. Conforme Lerner (2007, p. 33) “a velocidade dos acontecimentos e disposição de informações para os educandos é intensa, e podem tornar complexa o entendimento do espaço”. Portanto é necessário reconhecer o lugar, para posteriormente passar a analisar a complexidade do mundo, sempre lembrando que o lugar e o espaço são categorias complexas inseridas dentro desta complexidade maior.

Portanto é necessária uma educação que leve em conta as especificidades dos lugares, uma vez que, cada fragmento do espaço possui formas de vida diferenciadas, o que demanda um olhar pedagógico que contemple essas diferenças, respeitando e valorizando o saber social da comunidade que ali produz e reproduz seu espaço de vida. É através da vivência do educador na comunidade escolar que se constrói os saberes ligados a realidade do lugar no contexto da vida das pessoas, e a forma de produção no espaço tempo, sendo de vital importância que o professor conheça a realidade da comunidade escolar.

Tabela 21.

**Perguntas referente as estratégias e práticas educativas**

<b>Estratégias e práticas educativas</b>										
10 - As práticas educativas realizadas estão atendendo de forma positiva e contribui para a educação do campo?	pai-1	pai-2	pai-3	pai-4	pai-5	pai-6	pai-7	pai-8	pai-9	pai-10
discordo totalmente										
discordo parcialmente;										
não concordo nem discordo										
concordo parcialmente				x	x	x				
concordo totalmente	x	x	x				x	x	x	x

*Nota:* Controle do autor

Nessa última pergunta para os pais o pesquisador fez referência as estratégias e práticas educativas. O pesquisador quis saber dos entrevistados se as práticas educativas realizadas na escola estão atendendo de forma positiva e contribui para a educação do campo. Dentre os entrevistados, 90% dos participantes concordaram totalmente com o enunciado da pergunta, e 10% dos participantes concordaram parcialmente.

Portanto, diante das respostas obtidas, a escola busca sempre desenvolver princípios de liberdade, solidariedade humana, ministrando um ensino que atenda aos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso de permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralidade de ideias; gratuidade

do ensino; valorização do profissional; gestão democrática do ensino; garantia de padrão de qualidade.

Desse modo, as práticas educativas desenvolvidas na escola propiciam aos educandos condições para atender as necessidades da sociedade atual, pois os conteúdos são contextualizados e servem de intermédio para a autonomia dos alunos, propiciando a eles uma reflexão de forma crítica, desenvolvendo formadores de opinião e, acima de tudo, que tenham autonomia.

Assim sendo, a prática pedagógica da escola em questão baseia-se nos princípios da ética, da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, fazendo sempre valer os direitos e deveres de cidadania da ordem democrática. Orientando uma prática pedagógica que possa levar o aluno à vida em sociedade, buscando a justiça, a igualdade, equidade, sendo estes preceitos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Sua compreensão encontra-se estruturada em quatro pilares, sendo eles: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver

No artigo publicado por Bencini (2005) um dos pontos importantes a serem explorados na Escola do Campo é a autoestima dos alunos. Além da base escolar comum, devem-se ensinar temas relacionados ao contexto, como a origem e a importância do campo para o país, o resgate da cultura do campo, medidas agrárias, bloco do produtor (que é a segurança que o produtor rural tem no caso de algum acidente, aposentadoria...) e preservação do meio ambiente.

De acordo com (Caldart como citado em Kolling, 2002), a Educação do Campo deve propiciar ao educando formas de aprender a pensar sobre educação que interessa a ele como ser humano, sujeito de diferentes culturas, classe trabalhadora do campo, sujeito das transformações necessárias em nosso país e cidadão do mundo.

Diante do disposto a proposta das aulas trabalhadas com os alunos dentro deste contexto, tem por objetivo desenvolver a habilidade deles em interagir com sua própria realidade por meio das mais diversas práticas didáticas, assim, para a sua formação como cidadãos habilitados em diferentes formas de aprendizado.

## **5.6 Resultados da pesquisa realizadas com os professores**

Percebe-se que nos dias atuais a educação do campo tem sido mais valorizada devido às mudanças cabíveis de acordo com as necessidades da família rural. As escolas estão usando os conhecimentos adquiridos pelos alunos para montar seus planos de aula, fazendo com que aja uma aprendizagem a partir dos conhecimentos adquiridos pelos mesmos, sendo que a

modernidade e a tecnologia já chegaram até o campo fazendo com que a família da zona rural tenha uma vida melhor com qualidade de vida, com isso a forma de pensar e a socialização com as pessoas da cidade se tornou mais diligente.

Tabela 22.

### Perguntas referente a educação do campo e seu papel emancipador

Educação do Campo e seu papel emancipador como princípio de orientação pedagógica na formação dos sujeitos do campo					
Descrição da pergunta	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
1 - Na sua visão qual o principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação de seus alunos?	Contribuir na formação dos alunos para os mesmos possam desempenhar o seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem	preparar os alunos para a vida e para os desafios na sociedade	é oferecer ensino com visão ambiental e pedagógico	oferecer um conjunto de ações com impactos educacionais, culturais e produtivos, sendo a valorização tradicional o principal eixo de atuação.	oferecer educação básica nos princípios ambientais e culturais
	professor6	professor7	professor8	professor9	professor10
	formação de alunos para conviver em ambientes da cidade e do campo	ensinar, orientar alunos e comunidade escolar com os princípios ambientais, culturais e educacionais	Educação do Campo deve ser aquela que assume a identidade do meio rural, comprometida com um projeto político pedagógico voltado às causas, desafios, sonhos, história e cultura daquele que vive e atua no campo	formar o ser humano em toda a sua integridade e singularidade, acreditando que esta educação seja capaz de ressignificar a vida, a cultura, o trabalho e a dignidade de jovens trabalhadores do campo	são formação de seus alunos para a vida no campo e na cidade

*Nota:* Controle do autor

Nessa rodada de perguntas, o pesquisador abordou os professores sobre a educação do campo e seu papel emancipador. O pesquisador quis saber dos professores, na visão dos mesmos, qual o principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação de seus alunos.

Diante das respostas obtidas, os professores entrevistados foram unânimes ao expor que a Educação do Campo deve ser feita para e com os indivíduos do campo, envolvendo a cultura, a educação, os meios de produção, enfim todas as suas especificidades, buscando a construção de um homem capaz de questionar e refletir sobre sua condição humana. Conforme Silva (2006, p. 122), “os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que, ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializados de novas matrizes

tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias, vão recriando suas presenças, reconstruindo sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade”.

Desta maneira, segundo os entrevistados, a proposta de uma Educação do Campo, surge como uma ferramenta que possibilitará ao homem do campo fazer uma análise de sua realidade, assim como, desenvolver uma proposta de educação que venha de encontro com seus anseios.

Para os professores, se faz necessário desenvolver, na comunidade, alguma forma de educação, seguindo suas tradições, hábitos, regras formais e informais, através de instituições e métodos que são próprios e os indivíduos irão reproduzir a todo o momento os fatores culturais e sociais do local onde nasceram. Nesse contexto o sujeito socializado deve atender aos anseios da sua comunidade e a educação escolar deve ser o caminho para esse fim, encontrando ferramentas para transformar cada realidade, tornando-os aptos a suprir as expectativas do seu grupo social. De acordo com (Caldart, 2002 como citado em DCE Educação do Campo, 2006, p. 31) coloca que “[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Diante das respostas obtidas, se observou que os entrevistados estão em concordância e seguem a mesma linha de pensamento em relação a educação do campo, pois, pensando nos sujeitos do campo e suas particularidades ao aprovar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) foi estabelecido uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região. No artigo 28, a LDB estabelece as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, p. 23).

Para Saviane (2013) as escolas do campo possuem autonomia ao elaborar sua proposta pedagógica de acordo com as especificidades de cada região, partindo do pressuposto que a escola tem a função de transmitir o conhecimento científico construído ao longo da história, para que o sujeito possa desenvolver sua criticidade perante os fatos sociais e interagir no meio ao qual está inserido, ao elaborar seu plano de trabalho docente o educador deve partir da prática social dos educandos, problematizando e acrescentando o conhecimento científico, para que possa ser esse agente transformador da sua realidade e [...] conseqüentemente, o trabalho

educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Para os professores que participaram da pesquisa, os alunos do campo têm direito a uma educação pensada, no local onde eles vivem, tendo sua participação atrelada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais, como aponta nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, em MEC (2002) diz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua 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 por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2002, p. 37).

Portanto, para os professores, nessa concepção de educação, cabe aos profissionais da educação do campo criar meios para que o educador conheça a proposta pedagógica, as Diretrizes Curriculares do Campo objetivando significar os conteúdos para o aluno. Conforme observa Kuenzer (1999) coloca que:

[...] para, com bases nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe [...]. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transmitam do senso comum para o comportamento científico (Kuenzer, 1999, p. 171).

Desse modo, e segundo os entrevistados, não se pode pensar educação do campo sem um planejamento consistente, racional e que atenda às necessidades sociais, onde ocorra às transformações pertinentes num processo contínuo e dialético, sem deixar de se questionar quais são as reais necessidades do aluno e como tratar a totalidade respeitando as particularidades e como chegar a um consenso. Nessa perspectiva, Leudemann, (2002, p. 273) considera que “na tarefa de planejamento se deve sempre ser extremamente atentos e perspicazes em particular, ainda porque a evolução das tarefas que a sociedade coloca pode se produzir na esfera de pormenores pouco significativos”.

Tabela 23.

**Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (2 a 4 – primeira parte)**

Contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural					
Descrição da pergunta	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
2 – Você acredita que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural? (sim) por quê? (não) por quê?	sim- porque a mesma também é uma instituição de ensino considerada eficaz e que tem mostrado resultado	sim, porque a educação oferece mais oportunidade	o principal propósito é esse, mas ainda está longe para isso acontecer de forma eficiente	sim, mas é preciso melhorias pedagógicas e recursos disponíveis	não acredito, pois somente foram introduzidas para amenizar as críticas políticas do momento
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	sim, mas na realidade não está acontecendo conforme diretrizes governamentais, pois estão abandonadas e fechando as portas	não, porque o comprometimento governamental não é visto na sua execução	as escolas rurais foram contempladas com boas diretrizes, mas sua prática é vista com o abandono público.	sim, a ideia era excelente inicialmente, apesar do abandono, tem-se resultados positivos	sim, mas é preciso mas comprometimento da comunidade educacional
3 – Cite as contribuições realizadas pela sua escola na redução do êxodo rural na região?	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	a realização de projetos pedagógicos que desperte diretamente o interesse do aluno em permanecer na instituição	Oportuniza aos alunos a liberdade de estarem mais próximos de sua realidade. Contribui também para a mobilidade, reduzindo a distâncias entre a escola e sua casa.	as contribuições estão voltadas somente com a educação mais próxima da realidade dos alunos	o êxodo rural, ainda continua sendo visto na região, pois a escola somente consegue promover ensino básico com deficiência, pois os recursos não escassos e comprometem a qualidade do ensino	não existe contribuições para essa questão, pois estamos muito além do que desejamos
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	é preciso ensino de qualidade e resultados eficaz no final para contribuir com essa questão, o problema é que ainda estamos bem longe dessa realidade	não vejo na prática essa possibilidade	as contribuições são listadas pelos conceitos e teorias, mas na prática não são observados essa mudança.	é uma questão que envolve responsabilidade, comprometimento dos governos. E nesse momento está muito longe de acontecer tal fato.	na prática não é observado essa realidade
4 – Quais as contribuições já realizadas pela escola para a comunidade local?	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	a escola realiza reuniões com a comunidade para tratar sobre assunto de interesse da população em geral	formação de novos profissionais com visão no campo	educação ambiental com integração da comunidade e maior envolvimento com seus filhos no ensino agrícola	são pequenas, mas são observados motivação e interesse da comunidade com projetos ambientais	vários projetos são realizados dentro e fora da escola e isso mostra uma contribuição com o ensino integrado com a comunidade.
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	muitos alunos são formados e maior parte deles continuam trabalhando na terra agora de forma responsável com o meio ambiente	as contribuições são pequenas, mas são valorizadas pela comunidade, através das práticas e o ensino ambiental e agrícola	são os trabalhos voltados para a conscientização ambiental	não consigo citar nenhuma, pois somente trabalhos com os alunos de forma básica	a conscientização ambiental, é o maior legado da escola

*Nota:* Controle do autor

As perguntas seguintes se referem a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural. Questionado aos professores, se os mesmos acreditam que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural, sim ou não é o porquê. Dentre os entrevistados, 90% dos professores afirmaram que sim, que acreditam que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural, pois, nas palavras dos entrevistados a educação do campo oferece mais oportunidade para a comunidade, porém, é preciso melhorias pedagógicas e recursos disponíveis e o comprometimento da comunidade educacional. Entretanto, 10% dos entrevistados responderam que não, na visão dos mesmos o comprometimento governamental não é visto na sua execução, pois somente foram introduzidas para amenizar as críticas políticas do momento.

A partir dos aspectos observados é possível compreender a importância que a Educação do Campo tem, uma vez que a escola possui um importante papel estruturador, sendo o principal agente articulador da história onde está inserida.

Nesta perspectiva percebe-se que os desafios que se impõem aos sujeitos da Educação do Campo é o das práxis a partir do questionamento do que é esta educação e quais os seus fundamentos principais. Para tal, se faz necessário construir um paradigma contra hegemônico que tenha como principal intuito manter a memória viva, identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita, assim como, construir um projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

A proposta é tomar a Educação do Campo como um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo, originando a partir do ponto de vista dos camponeses e da luta de suas organizações, ou seja, uma educação que envolva interesses sociais, políticos, culturais de certo grupo social.

A Educação do Campo passa a assumir sua particularidade sem deixar de considerar a dimensão da universalidade, ou seja, antes de tudo ela é educação e formação de seres humanos. Conforme Caldart (2004) cita que:

A educação do campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele. (Caldart, 2004, p. 17).

Desta maneira, é um ensino que exige um comprometimento existencial com uma tomada de posição, decisão, ruptura com o passado; que instiga a curiosidade do educando e

combata a domesticação e a memorização mecânica de conteúdo. Tem como pilar a autonomia, a dignidade e a identidade dos camponeses. A partir destes pressupostos que o educador deve estruturar seus planos de trabalho.

A aprendizagem deve ter significado para o educando e não um mero repasse de conteúdo, enfatizando uma educação dialógica, inclusiva, coerente, onde as particularidades locais sejam atendidas. Desta maneira, o conhecimento prévio dos documentos e diretrizes que norteiam a educação do campo, configura-se como algo essencial para o desenvolvimento de um estudo e fundamentações para uma prática pedagógica que, além de motivar o educando do campo, o posicione enquanto sujeito de valores específicos, pois, é essa grande diversidade do campo que enriquece e desafia novas prática pedagógicas, ou seja, reconhecer a complexidade da diversidade, que é histórica.

Em seguida, o pesquisador pediu que os entrevistados citassem as contribuições realizadas pela escola, em que atuam, na redução do êxodo rural na região. Para 15% dos entrevistados a realização de projetos pedagógicos que desperte diretamente o interesse do aluno em permanecer na instituição e que as contribuições estão voltadas somente com a educação mais próxima da realidade dos alunos, 5% dos entrevistados expôs que oportuniza aos alunos a liberdade de estarem mais próximos de sua realidade, contribuindo também para a mobilidade, reduzindo a distâncias entre a escola e sua casa. Para 80% dos entrevistados, o êxodo rural, ainda continua sendo visto na região, pois a escola somente consegue promover ensino básico com deficiência, pois os recursos são escassos e comprometem a qualidade do ensino; não existe contribuições para essa questão, pois estamos muito além do que desejamos, é preciso ensino de qualidade e resultados eficaz no final para contribuir com essa questão, o problema é que ainda estamos bem longe dessa realidade, uma questão que envolve responsabilidade, comprometimento dos governos. E nesse momento está muito longe de acontecer tal fato, as contribuições são listadas pelos conceitos e teorias, mas na prática não são observados essa mudança, a prática não é observada essa realidade.

Diante do exposto, se observa que os objetivos da educação esbarram nos problemas especulativos e nas realidades sociais diversas para garantir com plenitude a sua eficiência. Sendo assim, o papel da escola na cidade se direciona prioritariamente à ação educativa, já no meio rural a escola muitas vezes é compreendida como a única instituição que procura agrupar diferentes tarefas para além da formação exclusivamente pedagógica. Para Brasil (2007) comenta que:

Ao mesmo tempo, a suposição de que o conhecimento “universal”, produzido pelo mundo dito civilizado deveria ser estendido – ou imposto - a todos, de acordo com a “capacidade” de cada um, serviu para escamotear o direito a uma educação contextualizada, promotora do acesso à cidadania e aos bens econômicos e sociais, que respeitasse os modos de viver, pensar e produzir dos diferentes povos do campo. Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra. (Brasil, 2007, p. 10).

Desse modo, a educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Inúmeras vezes tratada como política compensatória. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste cenário Souza e Reis (2009) falam que a exclusão, a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados essencialmente, por conotações urbanas. Currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais.

Portanto, vale destacar que mesmo com tantos avanços nas legislações educacionais voltadas para educação do campo, a realidade das escolas para a população rural continua ainda muito precária. As políticas e ações relatadas estão em diferentes patamares de desenvolvimento, uma vez que algumas dessas agendas já estavam incluídas nos instrumentos normativos relacionados à educação. Sendo assim, é importante defender a construção de uma política nacional de educação do campo, a partir do diálogo com as diversas esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro, considerando o reconhecimento do direito à diferença, promoção da cidadania e a construção de uma base epistemológica que busque a superação da dicotomia campo-cidade. Essas ações poderiam implicar no fortalecimento da educação do campo, e nela, os movimentos sociais, a segurança alimentar, o desenvolvimento sustentável.

Frente as falas dos entrevistados, se abre um alerta para a educação do campo, em especial a escola pesquisada, pois, se observou que a mesma apresenta uma deficiência em suas práticas pedagógicas, assim sendo, é preciso a atenção especial dos governantes para a criação de políticas públicas e aplicação de recursos para a melhoria das estruturas das escolas, física e pedagogicamente. Assim, a escola será do campo e deve trazer para a comunidade rural a oportunidade de não apenas ter acesso à escola, mas o mais importante, a oportunidade de participar e permanecer nela. É preciso romper com as ideologias históricas que marcaram a educação do campo e fazer com que se concretizem de fato o acesso e a permanência dos educandos do campo, em escolas do e no campo.

Perguntados sobre quais as contribuições já realizadas pela escola para a comunidade local, os entrevistados responderam que a escola realiza reuniões com a comunidade para tratar sobre assunto de interesse da população em geral, onde a educação ambiental com integração da comunidade e maior envolvimento com seus filhos no ensino agrícola, a conscientização ambiental, é o maior legado da escola.

Para muitos, a educação ambiental restringe-se em trabalhar assuntos relacionados à natureza: lixo, preservação, paisagens naturais, animais, etc. Dentro deste enfoque, a educação ambiental assume um caráter basicamente naturalista.

O conceito de educação ambiental varia de interpretações, de acordo com cada contexto, conforme a influência e vivência de cada um.

Atualmente, a educação ambiental assume um caráter mais realista, embasado na busca de um equilíbrio entre o homem e o ambiente, com vista à construção de um futuro pensado e vivido numa lógica de desenvolvimento e progresso. Neste contexto, a educação ambiental é ferramenta de educação para o desenvolvimento sustentável (apesar de polêmico o conceito de desenvolvimento sustentável, tendo em vista ser o próprio "desenvolvimento" o causador de tantos danos socioambientais).

A educação ambiental, como ferramenta da educação, tem que ser desenvolvida como uma "prática", para a qual todas as pessoas que lidam em uma escola precisam estar preparadas. Não basta que seja acrescentada como mais uma disciplina dentro da estrutura curricular, se assim o for, é bastante provável que fique restrita à biologia ou à geografia. A prática da educação ambiental precisa estar interligada com todas as disciplinas regulares, como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para que seja eficaz, um programa de educação para o meio ambiente deve desenvolver, de maneira simultânea, os conhecimentos, as atividades e as habilidades necessárias, para que a comunidade possa compreender o seu ambiente e desenvolver atitudes que alterem os comportamentos das pessoas envolvidas no processo.

Para isso é necessário que haja um projeto pedagógico coerente, de modo que qualquer programa que tenha como objetivo o desenvolvimento de uma educação ambiental se torne operacional. Pressupomos que a escola é o local onde há condições propícias para o desenvolvimento dessa vertente educacional.

Segundo Colesanti (1996), a escola é a principal articuladora de uma nova filosofia:

A educação ambiental é um dos eixos fundamentais para impulsionar os processos de prevenção da deterioração ambiental, do aproveitamento dos direitos dos cidadãos a um ambiente sustentável. Ela implica uma nova concepção do papel da própria escola. A

articulação de seus conceitos, métodos, estratégias e objetivos é complexa e ambiciosa: dimensões ecológicas, históricas, culturais, sociais, políticas e econômicas da realidade e a construção de uma sociedade baseada em princípios éticos e de solidariedade. (Colesanti, 1996, p. 35).

Mas o papel da escola não se reduz simplesmente a incentivar a coleta seletiva de lixo, em seu território ou em locais públicos, para que seja reciclado posteriormente. Os valores consumistas da população tornam a sociedade uma produtora cada vez maior de lixo. A necessidade que existe é, na verdade, de mudanças de valores.

Entendendo que também os alunos devem ser capacitados para conhecerem seu meio, visto que os afeta ou é afetado por eles, e agirem em defesa dele, tivemos como objetivo geral, proporcionar ao aluno uma reflexão, em relação a seus hábitos diários e suas implicações, a melhoria da qualidade de vida aliada à preservação do meio ambiente.

Tabela 24.

**Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (segunda parte)**

5 – Quais as contribuições realizadas pela escola para elevar a motivação e a continuidade do aprendizado para seus alunos?	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	a escola contribui com apoio pedagógico para a realização de atividades que desperte no aluno o interesse de participar do processo de ensino	elevação da motivação dos alunos, aplicação de atividades voltadas para a realidade local, conhecimento sobre as práticas agrícolas e educacionais	foram as atividade práticas, direcionada com a comunidade - ambiental e agrícola	atividades práticas dentro e fora da escola com apoio da comunidade	o trabalho de conscientização ambiental e cultural são pontos motivacionais, mas as aulas práticas com visitas a outros locais hoje é o maior fator do aprendizado
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
são as aulas práticas	são as aulas práticas e atividades culturais realizadas pela escola	são os projetos que envolvem todos da comunidade escolar	projetos e programas que envolvem passeios, práticas ambientais e culturais	são atividades em sinergia com a comunidade local	

*Nota:* Controle do autor

Ao fazer referência a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação, o pesquisador questionou os professores sobre quais seriam as contribuições realizadas pela escola para elevar a motivação e a continuidade do aprendizado para seus alunos. Dentre os participantes, 80% dos entrevistados afirmaram que os projetos que envolvem todos da comunidade escolar juntamente com o trabalho de conscientização ambiental e cultural são pontos motivacionais, contudo, as aulas práticas hoje é o maior fator do aprendizado na escola. Para 20% dos participantes a escola contribui com apoio pedagógico para a realização de atividades que desperte no aluno o interesse de participar do processo de ensino.

Nesse contexto, e diante das respostas obtidas, compreende-se que a atividade de campo (prática) consiste no contato direto com o ambiente de estudo fora dos muros burocráticos da sala de aula, que permite ao professor o conhecimento de um instrumento pedagógico eficiente e bastante proveitoso na relação ensino-aprendizagem. Mas é importante destacar que, por ser um método didático que auxilia o professor em suas aulas teóricas, não deve ser utilizada sem fundamentação prévia, tendo em vista que sua função principal é a materialização da teoria.

Logo, o processo de ensino e aprendizagem é um procedimento muito complexo, que envolve entrega tanto do docente quanto dos discentes. Para que possa acontecer, deve haver uma sintonia somada a interesses e empenhos vindos de todo corpo formador do espaço escolar.

No entanto, atualmente muitas são as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar e, em virtude disso, muitos discentes acabam desmotivados no ambiente educacional. Diante disso, cabe ao profissional da educação transformar essa realidade que tanto dificulta o processo de ensino e aprendizagem por meio de alternativas, ou seja, estratégias didáticas atraentes para o aluno.

Nesse contexto, destaca-se a aula prática, como mencionada pelos entrevistados, como um importante recurso didático, facilitador da aprendizagem, tendo em vista as necessidades por busca de estratégias didáticas que facilitem a relação entre professores e alunos, pois o trabalho fora da sala de aula tende a auxiliar a construção do conhecimento. De acordo com Lima e Assis (2005, p. 112), “o trabalho de campo se configura como um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria à prática, através da observação e da análise do espaço vivido e concebido”.

Neste sentido ao desenvolver ações que buscam interagir informações e conceitos teóricos com os conceitos já existentes contribui para o desenvolvimento da estrutura cognitiva do aluno. Incentivar a utilização de exemplos de fatos e fenômenos vividos pelos alunos no dia-a-dia, para explicar o assunto em desenvolvimento na aula contribui para o projeto de formação de cidadãos que possam atuar de forma consciente na sociedade e com relação ao meio ambiente.

Portanto, integrar o aluno à realidade do meio em que vive é tarefa que a escola deve primar no que tange ao ensino e à aprendizagem, visto que a escola é o local propício para semear a educação ambiental visando formar multiplicadores e conseqüentemente cidadãos conscientes em busca de um pensamento crítico e de estratégias para uma melhor qualidade de vida aliada à remediação, preservação e manutenção do meio ambiente.

Logo, cabe ao professor um papel importante no programa de educação para o meio ambiente: ele será o facilitador das explorações realizadas pelos seus alunos nas investigações

tanto das alterações urbanas como dos processos que acontecem dentro do próprio ambiente em que vivem.

Desse modo, as atividades de educação ambiental, na escola, devem ser o principal núcleo do programa, permitindo, assim, que os alunos tenham oportunidade de desenvolverem sua sensibilidade a respeito das questões ambientais, para buscarem soluções alternativas para tais situações.

Entretanto, o acesso à informação é uma condição fundamental para a educação ambiental, mas é preciso que haja uma tradução explicativa e correta das informações sobre o meio ambiente, por ser esse um tema que envolve diversas áreas do conhecimento e cujas informações técnicas costumam ser de difícil compreensão para aqueles que não são especialistas no assunto. Essas informações devem ser usadas para educar os cidadãos, preparando-os para o pensar, o criticar, o propor e o agir em prol do seu meio.

Tabela 25.

**Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (3 a 7 - terceira parte).**

Contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural					
Descrição da pergunta	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
6 - Cite quais as contribuições que a escola desenvolve frente aos desafios da preservação ambiental na região?	é realizada palestras de conscientização na comunidade relacionada ao tema	por meio das aulas voltadas a educação ambiental, o corpo discente passa a ter a percepção de meios e práticas voltadas a boa utilização dos recursos naturais	as maiores contribuições estão voltadas aos projetos práticos ambientais envolvendo alunos, pais e comunidade local	a persistência com trabalhos de conscientização ambiental dentro e fora da escola	foi promover o aumento da conscientização da comunidade com questões ambientais
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	está na preparação dos alunos, pais e comunidade com o respeito ao meio ambiente	por enquanto somente está contribuindo com a conscientização dos alunos	já é vista essa contribuição na região com a baixa taxa de queimadas e desmatamento	está na educação ambiental de seus alunos e na promoção de ações voltadas na preservação ambiental com a comunidades	não existem contribuições definidas apenas pequenas ações sem muita atenção da comunidade ou do governo.
7 - Cite quais contribuições que a escola promove para que haja o desenvolvimento sustentável da comunidade?	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	através de conversas com a escola e comunidade fazendo uma abordagem sobre o assunto	aquisição de merenda escolar de agricultores locais, incentivo a produção e as boas práticas ambientais	a utilização de hortas comunitárias realizadas pelos alunos e depois comprada para a escola	inclusão de projetos comunitários sem degradação ambiental	Realização de palestras e pequenos seminários que promovem debates sobre o desenvolvimento sustentável da comunidade
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	cursos técnicos ambientais e palestras com a comunidade	não são observados atividades para estes fins	a falta de recursos impossibilita desenvolver ações mais dinâmicas sobre a sustentabilidade	o plano pedagógico da escola é bem vasto nesse assunto, o problema é a falta de recursos para sua implementação, assim somente pequenas ações de cursos e palestras na escola são realizadas	não vejo claro essa contribuição

*Nota:* Controle do autor

Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural, Cite quais as contribuições que a escola desenvolve frente aos desafios da preservação ambiental na região realizada palestras de conscientização na comunidade relacionada ao tema por meio das aulas voltadas a educação ambiental, o corpo discente passa a ter a percepção de meios e práticas voltadas a boa utilização dos recursos naturais está na educação ambiental de seus alunos e na promoção de ações voltadas na preservação ambiental com a comunidades é

vista essa contribuição na região com a baixa taxa de queimadas e desmatamento não existem contribuições definidas apenas pequenas ações sem muita atenção da comunidade ou do governo.

Cite quais contribuições que a escola promove para que haja o desenvolvimento sustentável da comunidade? Aquisição de merenda escolar de agricultores locais, incentivo à produção e as boas práticas ambientais a utilização de hortas comunitárias realizadas pelos alunos e depois comprada para a escola realização de palestras e pequenos seminários que promovem debates sobre o desenvolvimento sustentável da comunidade não são observadas atividades para estes fins a falta de recursos impossibilita desenvolver ações mais dinâmicas sobre a sustentabilidade o plano pedagógico da escola é bem vasto nesse assunto, o problema é a falta de recursos para sua implementação, assim somente pequenas ações de cursos e palestras na escola são realizadas não vejo claro essa contribuição.

Tabela 26.

**Perguntas referente a contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural (8 a 10 – quarta parte)**

8 - Como você vê a educação de campo para a região?	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	é um ponto positivo e ajuda bastante no processo de ensino da região e da comunidade	com mais qualidade para as pessoas do campo e também aos alunos que estão na maioria na linha de pobreza	ela é importante e necessária, mas é preciso maior comprometimento do poder público	é fundamental para o desenvolvimento local	a escola de campo, possui diretrizes fundamentais para a educação de região de grande pobreza. Portanto para a comunidade local é fundamental que essa escola seja tratada com maior responsabilidade do poder público
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	é necessária nesse momento, pois suas diretrizes são relevantes para a comunidade	A educação do campo tem um vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Ela nasce colada ao trabalho e à cultura do campo.	é de grande importância, mas o grande desafio está em colocar em prática o seu papel	é fundamental para a região	de grande relevância para manter o homem do campo na sua casa com responsabilidade ao meio ambiente e sua cultura.
9 - Qual a importância da escola dentro do processo educativo da região?	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	contribui na educação daqueles alunos que não consegue se adequar a grade curricular de ensino nas escolas municipais	formar os novos cidadãos e prepara-los para a vida acadêmica e profissional.	ela é necessária para o crescimento organizado da comunidade	ela oportuniza os alunos com maiores problemas com sua educação	oportunidade oferecida a jovens pobres a concretizar o ensino básico
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	oferecer oportunidade de aprendizado com qualidade visando o meio ambiente e sua cultura	fazer a realidade dos sonhos de muitos jovens da região acontecer de forma responsável com o meio ambiente	na formação de jovens para atuar no campo e na cidade com visão da realidade rural	proporcionar educação com respeito ao meio ambiente e nas culturas regionais	e fazer cidadãos conscientes com a realidade do campo
10 – Quais os desafios da escola para o processo educativo na região seja efetivo?	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	capacitar os alunos e preparando os mesmos para desempenhar suas funções de acordo com área de cada um	os maiores desafios estão presente na falta de recursos	está voltado para o descaso do poder público	a falta de recursos e estrutura sucateada	obter o compromisso dos governos e entidade particulares no desenvolvimento dos programas pedagógicos ambientais
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	maior compromisso da comunidade e dos governos	a falta de recursos financeiros	está no abandono do ensino do campo	nas políticas públicas educacionais responsáveis	hoje são muitos, mas o pior está no abandono do poder público

*Nota:* Controle do autor

Nessa rodada de perguntas, o pesquisador questionou os professores como os mesmos veem a educação de campo para a região. Para 100% dos entrevistados a educação do campo é um fator positivo, pois, ajuda bastante no processo de ensino da região e da comunidade, sendo

ela importante e necessária, bem como, fundamental para o desenvolvimento local. Para os entrevistados, a escola de campo possui diretrizes fundamentais para a educação de região de grande pobreza. Portanto, para a comunidade local é de grande relevância para manter o homem do campo em seu espaço e com reponsabilidade ao meio ambiente e a sua cultura. De acordo com os participantes, a educação do campo é necessária nesse momento, pois suas diretrizes são relevantes para a comunidade. Porém, é preciso maior comprometimento do poder público.

As diretrizes operacionais, mencionadas pelos entrevistados, além de estabelecer novos princípios políticos e pedagógicos para as escolas do campo que atendam aos interesses e as necessidades dos jovens camponeses, criou um novo marco legal, obrigando, em seu artigo 13, que os sistemas de ensino reconstruam seus projetos de formação para o campo com base nos seguintes componentes:

- I - Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios Éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2003, p. 134).

Desse modo, as diretrizes operacionais rompem com o silêncio das políticas públicas de educação das escolas do campo, resgata a educação como um direito subjetivo e reafirma que não basta ter apenas escolas, é preciso ter escolas com políticas públicas para permanência do homem no campo. Isso significa a necessidade de fortalecer a luta pela efetivação e garantia dessas escolas como espaços de reflexão das práticas desenvolvidas dentro de um contexto de vivências.

Portanto, as diretrizes operacionais são ferramentas que subsidiam o debate sobre a Educação do Campo e impulsionam novas práticas educativas no campo. Além disso, se constitui num instrumento legal que permite a construção de projetos educativos que contraponha ao modelo de desenvolvimento implantado para atender os interesses do capital, cuja finalidade é a ampliação das riquezas materiais, proporcionando bem-estar a uma restrita parcela da população em detrimento de um povo que sofre as causas e consequências desse processo, principalmente do Nordeste.

Em seguida foi perguntado para os professores qual a importância da escola dentro do processo educativo da região. Para 80% dos entrevistados a escola do campo é necessária para o crescimento organizado da comunidade, pois, oferece oportunidade de aprendizado com

qualidade visando o meio ambiente e sua cultura, contribuindo para fazer cidadãos conscientes com a realidade do campo. Porém, para 20% dos entrevistados a educação do campo contribui na educação daqueles alunos que não consegue se adequar a grade curricular de ensino tradicional nas escolas municipais, sendo uma oportunidade para os jovens pobres a concretizar o ensino básico, pois ela oportuniza os alunos com maiores problemas no aprendizado.

Diante do exposto se observou que há professores com entendimento distorcido da real finalidade da escola do campo, pois, uma educação ofertada no campo ela pode ser para uma formação integral humana e assim a revalorização do trabalho do camponês, pode ser para a emancipação humana e a recriação e resistência do homem do campo por meio dos seus saberes. Mas, pode ser também, para a formação do trabalho abstrato garantindo mão de obra barata para a inserção precária no mercado, para a manutenção do “exército de reserva”, para a alienação e a manutenção da ordem vigente, entre outros.

De acordo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) a Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Sendo assim, analisar que tipo de formação vem sendo ofertada pelas políticas públicas nos diferentes espaços educativos do rural no Brasil nos ajudará a entender de que forma elas contribuem ou não para a construção de uma educação que vem sendo fruto de mobilização no campo brasileiro desde finais da década de 1990, a Educação do Campo. Educação a qual tem como base a formação humana com vistas a valorização dos sujeitos no campo, a partir de suas próprias práticas, que nada mais é do que o trabalho do camponês e sua relação direta com a natureza, o trabalho ontológico.

O pesquisador questionou os professores sobre quais os desafios da escola para o processo educativo na região seja efetivo. Para 70% dos entrevistados os desafios da escola do campo estão na falta de recursos básicos para o aprendizado, para 20% dos participantes os maiores desafios estão voltados para o descaso do poder público e para 10% dos entrevistados o desafio está nas políticas públicas educacionais.

A Educação do Campo indica o desafio da construção da escola democrática e popular, uma escola que trabalhe e assume de fato a identidade do meio na qual está inserida, pensando em um novo projeto de desenvolvimento territorial do campo. Nesse sentido, pensar a escola do campo é compreender o conjunto de transformações que a realidade vem exigindo das questões sociais, ambientais, políticas, culturais e econômicas. Portanto, a Educação do Campo

propõe a defesa de um país vinculado à construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação de qualidade é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade atual. Sendo a escola um espaço de análise crítica para que se levantem as bases para a elaboração de outra proposta de educação e de desenvolvimento territorial. Nesse sentido, busca-se desenvolver uma proposta de educação de qualidade voltada para as necessidades das populações campesina aliada a um projeto de desenvolvimento territorial.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), é necessário que a implementação de políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, e os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças de ordem diversa entre esses sujeitos. O campo é heterogêneo, muito diverso. Assim, não se pode construir uma política de educação idêntica para todos. Consoante com Ortega e Fonseca (2004), deve-se articular as políticas nacionais às especificidades de cada região. Arroyo, Caldart e Molina (2004) referem que a escola deve ser vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, à luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo. É preciso superar a visão de que a cultura do campo é estática, voltada para a manutenção de formas e valores arcaicos.

Portanto, pensar a educação do campo é pensar em estratégias que ajudem a reafirmar identidades do campo.

Tabela 27.

**Perguntas referente a estratégias e práticas educativas**

Estratégias e práticas educativas					
Descrição da pergunta	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
11 Quais estratégias em sua opinião deveriam acontecer para que o processo educativo dos alunos seja atendido conforme orienta as leis pedagógicas da educação de campo?	incentivar os alunos e comunidade a participar ativamente de cada ação desenvolvida dentro da escola para despertar em todos o desejo e a vontade de estar inserida dentro do processo educativo da educação de campo	com o propósito de atender as diretrizes pedagógicas voltadas para a educação do campo, mas treinamentos, formação continuada e investimentos na estrutura de práticas educativas de campo	Uma das principais estratégias para fortalecer a educação no campo é a formação de professores	fazer com que as empresas privadas sejam apadrinhadas com esse tipo de educação e promover um ganho a esse tipo de comprometimento	a parceria seria a maior estratégia para a escola
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	a parceria seria a maior estratégia para a escola	é importante promover políticas públicas que incentivem os estudantes a permanecerem nas escolas.	buscar criar alternativas para a escola, com ações à parte do currículo escolar com envolvimento das entidades públicas como a Emater e a Embrapa	desenvolver projetos pedagógicos ambientais e buscar parcerias internacionais	construir parcerias nacionais, locais e internacionais
12 – Quais práticas educativas poderiam está sendo atendidas para contribuir com a educação do campo?	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	o plantio experimental é uma prática pedagógica que contribui bastante para a educação de campo.	deveriam ser aplicadas ações por meio dos alunos, valorização da cultura e tradições locais, pois além de estimular o trabalho no campo traz o desenvolvimento local	construção de hortas comunitárias para práticas e envolvimento da comunidade	desenvolvimento do ensino com as ferramentas tecnológicas	desenvolver seminários nacional para debater a realidade local buscando melhoria para o ensino
	professor1	professor2	professor3	professor4	professor5
	ensino técnico em outras atividades de manejo ambiental e agrícola	desenvolver práticas educativas com o manejo da piscicultura junto com as Universidades do estado	desenvolver práticas educativas com apoio dos Institutos de Educação do ensino técnico	envolver nas práticas educativas o ensino do cooperativismo e associativismo	envolver nas práticas educativas as visitas técnicas aos grandes produtores rurais do Estado

*Nota:* Controle do autor

A respeito de estratégias e práticas educativas, o pesquisador questionou os professores quais seriam as mesmas que deveriam acontecer para que o processo educativo dos alunos seja atendido conforme orienta as leis pedagógicas da educação de campo. Para 70% dos entrevistados com o propósito de atender as diretrizes pedagógicas voltadas para a educação do campo, é preciso investir mais em treinamentos, formação continuada, investimentos na estrutura para práticas de campo, bem como, a formação de professores capacitados para desenvolver projetos ambientais, para 20% dos participantes precisa incentivar os alunos e a

comunidade a participar ativamente de cada ação desenvolvida dentro da escola para despertar em todos o desejo e a vontade de estar inserida dentro do processo educativo da educação de campo, portanto, imprescindível promover políticas públicas que incentivem os estudantes a permanecerem nas escolas e para 10% dos entrevistados é preciso buscar parcerias locais, municipais, estaduais ou internacionais.

Diante das respostas obtidas, a que mais sobressaiu é que os próprios professores reivindicam por melhoria em sua atuação, pois, só assim poderão repassar conhecimento com mais precisão, o que tanto faz falta nas escolas de campo.

Desse modo, a formação docente por área de conhecimento pode atender aos anseios de educadores com o compromisso de emancipação dos povos camponeses. Os educadores do campo necessitam compreender a relevância do seu papel na elaboração de alternativas para organizar o trabalho escolar, enquanto prática social. Esta formação deve possibilitar ao educador a capacidade de implementar e propor transformações necessárias à rede escolar que atenda à população camponesa. O educador do campo, além de agente educativo é componente essencial na transformação da sociedade. Segundo Caldart (2002) coloca que;

Defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo. (Caldart, 2002, p. 36).

A formação específica para os educadores do campo significa garantia de práticas coerentes com os valores e princípios do campo, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem. Tal formação aponta o território camponês com suas formas peculiares de viver e não como extensão da cidade. Portanto, não se pode analisar a formação específica somente na perspectiva de valorização de saberes. É preciso compreendê-la, especialmente, na dimensão da autonomia e na organização de outra sociedade que negue qualquer forma de opressão. As demandas apresentadas nas instituições do campo necessitam de profissionais cuja formação possibilite entender a atual realidade do campo. Campo este pressionado pelo modelo econômico excludente, exigindo dos seus sujeitos, maior capacidade de resistência.

Portanto, a formação dos professores é algo muito séria e de importante valor, pois tais profissionais devem estar sempre seguindo as mudanças históricas que surgem, adaptando-se aos novos momentos que a profissão de professor exige, assim sendo, Alarcão apud Gomes (2009, p. 69) define formação continuada como “o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação as exigências de sua atividade

profissional”. No entanto, Gomes (2009, p. 69) afirma que formação continuada é “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pelas práxis”.

Investir na formação continuada de professores é um processo que particularmente, o Brasil não se destaca, o que é visto e sabido sobre esse assunto ao longo da história é que muitos dos gestores se dizem investirem e incentivarem seus professores a buscarem novos caminhos para estarem de forma dinâmica se adequando as novas práticas e estarem em processo contínuo de reflexão sobre elas, mas o que é visto no real é que os profissionais que de fato estão comprometidos com a educação buscam por conta própria essa formação constante, enquanto aqueles que se preocupam em simplesmente dar aulas ficam permanentemente em um estado de inércia.

Assim sendo, os professores que atuam na educação do campo têm grandes responsabilidades, fora a obrigação de repassar os conteúdos, devem formar pessoas capazes de lutar contra essa realidade imposta por uma classe dominante, mas para que isso aconteça estes professores devem ter uma formação que os levem em primeiro lugar a refletir sobre tais questões e refletir também sobre seus pais como formadores e construtores de opinião.

O pesquisador quis saber também dos professores quais práticas educativas poderiam está sendo atendidas para contribuir com a educação do campo. Para 100% dos entrevistados o plantio experimental foi uma prática pedagógica citada e que, segundo os entrevistados, contribui bastante para a educação de campo, bem como, a construção de hortas comunitárias para práticas e envolvimento da comunidade envolvendo o ensino do cooperativismo e associativismo.

Segundo Pinho (2008) ao alternar períodos na escola e na vivência de sua comunidade, o jovem constrói conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, a prática, o trabalho passado de gerações a gerações e o saber escolarizado. Essa relação pode possibilitar a apropriação de saberes historicamente defendidos e o acesso às técnicas cientificamente comprovadas. Assim, Silva (2008) e Begnami (2013) falam que a pedagogia da alternância pode contribuir com a formação dos jovens da seguinte maneira: desenvolvendo a reflexão crítica, a responsabilidade individual e coletiva e fortalecendo as famílias do campo na tentativa de envolver os sujeitos na busca de um mundo mais solidário, justo, humano e ético.

Morgado (2008) afirma que a utilização das hortaliças provenientes da horta escolar na alimentação faz sucesso, pois esta ação resulta do trabalho dos próprios alunos. Ações como essas dão um novo sentido ao trabalho realizado na escola, visto que ensinam aos alunos o valor de ações que podem repercutir no modo de pensar, no agir e na própria organização da

sociedade. É preciso, pois, ser mais responsável quando se trata das grandes transformações do meio ambiente, posto que estas transformações podem representar danos para a natureza que podem responder com enormes catástrofes ambientais, todavia, quando o meio ambiente é utilizado de forma positiva todos os seres terrestres ganham respaldos benéficos.

Em outras palavras, o cultivo de horta escolar sustentável, os alunos quando tem a oportunidade de manusear o solo, descobrem o prazer de plantar os seus próprios alimentos e descobrem também seu valor como produtor. Em assim sendo, faz-se necessário refletir sobre a inclusão da educação ambiental nos espaços escolares, principalmente quando no que diz respeito às escolas do campo – cujo espaço físico, por vezes, é apropriado para o desenvolvimento de hortas escolares e podem suscitar o envolvimento da comunidade escolar e comunidade do entorno em busca de uma melhor qualidade de vida.

Em relação a esta proposta, Pimenta e Rodrigues (2011), afirmam que:

É fundamental que se lance mão da educação ambiental na promoção de uma nova cultura alimentar nas escolas, fazendo-os conhecer a importância dos alimentos, da higienização desses alimentos, do valor nutritivo, sobretudo despertando gestores escolares, pais e alunos para a análise crítica sobre propagandas de produtos alimentícios pouco nutritivos, levando-os a consumir aqueles mais nutritivos. (Pimenta e Rodrigues (2011, p. 6).

Desse modo, a horta escolar torna-se, pois, um espaço usado nas dependências da escola para o cultivo de diversas hortaliças, visando proporcionar essas possibilidades para o desenvolvimento de ações pedagógicas, permitindo práticas em equipe, explorando a multiplicidade das formas de aprender, tornando, assim, possível um meio interdisciplinar de trabalhar aliando as diversas disciplinas.

Partindo desse princípio, criar projetos para contemplar a horta escolar nas escolas do campo é de suma importância, visto que se configura como uma oportunidade excepcional para o público alvo valorar a localidade, uma vez que, esse envolvimento fará com que os atores dialoguem com os profissionais da educação, professores e familiares, desde o local a ser implantada a horta, os cuidados e o cultivo das hortaliças, dentre outras necessidades para que os alimentos cheguem à cozinha para o preparo da alimentação escolar.

## CAPÍTULO VI.

### CONCLUSÃO E LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

---

---

A luta pela Educação do campo é um movimento histórico, pois por meio da educação se estabelece uma ponte do meio rural para o meio urbano. Por isso, a necessidade de adotar medidas cada vez mais fortes para que as lutas do povo do campo não sejam em vão. Esse capítulo apresenta a conclusão da pesquisa e linhas futuras de investigação.

Portanto, pode-se observar através dos fatos e dados que para trabalhar com os alunos do campo é preciso não só ter conhecimentos científicos, mas é preciso conhecer a realidade local, as famílias que lutam por sobrevivência e qualidade de vida melhor.

#### 6.1 Conclusão final

Após pesquisa bibliográfica percebeu-se que a educação no meio rural ou campo, no Brasil, ainda existe um grande caminho a ser trilhado em busca do ensino de qualidade. Vários autores comentam que a falta de políticas educacionais federais, governamentais e municipais voltadas para esse tema, mostra-se a realidade final dessa questão, onde a desvalorização do homem do campo continua sendo visível, levando a estabelecer uma vida ainda mais limitada aos seus filhos.

Portanto, ainda são enormes as dificuldades encontradas na trilha da educação por onde essas crianças e jovens passam, que apesar das dificuldades ainda procuram adquirir conhecimentos em busca de nova realidade. Também mostrado nas respostas dos entrevistados que estes alunos buscam conviver com pessoas da mesma idade, levando na ampliação de suas relações sociais, isso sendo é um fator positivo.

Outro fato observado, que os currículos de aulas, na grande maioria não são interessantes ou motivador, isto é, não conseguem atrair os estudantes para sala de aula, onde mostra-se em grande parte fora da realidade de suas vidas cotidianas, deste modo, é relevante pensar que não adianta incluir a cultura da cidade ao campo. Pois conforme a LDB a educação de campo deve ser adaptada com à realidade local, valorizando suas culturas, isto é, tudo que faz parte de suas vidas.

Diante do exposto, se observou que a escola pesquisada desenvolve uma educação específica, isto é, baseada em um contexto próprio, voltada aos interesses e às necessidades da

população que habitam e trabalham nesse ambiente. Porém, não se pode esquecer que a realidade do campo é muito diversificada e, deste modo, a educação do campo não pode ser idêntica para todos os povos camponeses, mas deve ser articulada às demandas e especificidades de cada comunidade, localidade, território, sem esquecer o global.

Portanto, a produção, a sobrevivência, a permanência, a valorização do campo, politização e outras questões socioculturais, bem como a valorização e preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, são elementos essenciais na composição e estruturação do processo escolar do campo. Todos esses fatores foram observados nas respostas dos entrevistados.

Desse modo, a referida escola do campo, objeto da pesquisa, desenvolve estudos sobre as questões de grande importância em nossa sociedade, tais como: questões ambientais, questões agrária e fundiária, sociais, matrizes produtivas, econômicas, políticas, culturais e sobre tecnologias na agricultura, entre outras. Assim sendo, é necessário que o currículo de uma escola do campo contemple as relações com o trabalho na terra e trabalhe o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade.

Assim, esta pesquisa buscou compreender como o processo de institucionalização da Educação do Campo, através da instituição pública - Unidade Integrada Roseli Nunes, pode contribuir para a mudança na formação dos sujeitos situados no Povoado Vila Kênio no município de Lagoa Grande do Maranhão – Maranhão/Brasil.

Para os entrevistados a melhoria do ensino só acontece se houver parceria com as secretarias de educação, com empresas ou entidades internacionais é preciso uma participação mas frequentes do corpo técnico e professores para encontros de estudo, construir avaliação, melhor planejamento de atividades e recursos, incluir seminários temáticos e oficinas para a comunidade, com intenção de estimular a produção local de forma adequada à sua realidade.

A pesquisa aponta que a formação continuada é a chave fundamental para se obter a promoção de uma educação de campo conectada dentro do seu contexto local. É importante salientar que no Brasil a maioria das universidades não busca preparar os professores para atuarem com a educação no campo. Diante dessa questão, a formação acadêmica acaba deixando uma lacuna não preenchida com essa realidade, mostra-se que ela não trabalha com as especificidades que existem no campo.

Outro ponto negativo são a falta do uso de tecnologia, que está presente na realidade dessas escolas, onde dificilmente são apresentadas estratégias de comunicação e formação para

os professores. A Educação do Campo pode-se afirmar que a falta de infraestrutura e recursos são ainda fatores reais não só local deste trabalho, mas no Brasil, pois os elevados índices de abandono escolar ainda está presente no cotidiano rural.

Diante desse contexto, pode-se entender o quanto é difícil ser criança e jovem no campo, pois os fatos e números levantados pela pesquisa, apontam que são inúmeros os desafios enfrentados pela comunidade estudantil. É necessário a construção de currículo com bases integradora que possibilite considerar as necessidades e a realidade dos que vivem no campo, e assim, de forma organizada e responsável contribuir para a permanência deste povo com maior dignidade e uma melhor qualidade de vida.

Para responder o objetivo da pesquisa, mostra a pesquisa que são ainda necessária uma melhor infraestrutura da escola, criação de uma proposta político-pedagógica com responsabilidade, a produção de um material específico para a escola do campo, formação continuada do corpo docente. Os resultados apontam que há uma série de novas políticas que necessitam estar organizadas para se pensar na escola ideal que busca mudança do povo situado na Vila do Kênio. Não se pode enganar-se ou ter a ilusão, que basta ter uma boa escola, com uma pequena infraestrutura básica, e com isso, tudo está resolvido. É bem verdade, que houveram melhorias na infraestrutura adequando-se ao campo, mas suas propostas não dialogam com o contexto e a realidade da região. O problema visto na gestão escolar e pública que ainda existem ideias fragmentadas na política da escola do campo. Pois para os gestores o problema está no investimento de um só elemento da cadeia da educação. É preciso pensar em um sistema de rede para a escola do campo, isto é, um sistema articulado com várias entidades e empresas. Pois entende-se que há propostas e demandas bem diferentes a serem trabalhadas para a melhoria da comunidade.

## **6.2 Linha futura de investigação**

Após análise da pesquisa, entende-se que o processo da efetiva construção que envolve a Educação do Campo no Brasil, afirma-se através do contexto apresentado pela fundamentação teórica que a Escola do Campo possui um papel fundamental e de grande responsabilidade para as comunidades rurais. Por isso, entende-se que é urgente buscar no meio acadêmico uma ampla discussão, e através de pesquisas nesse tema, montar uma série de debates que sejam permanente e aprofundados nesta construção de melhorias diante desse processo e sobretudo nas diversas perspectivas para elaboração de políticas públicas responsáveis, que possibilite a

participação verdadeiramente do povo do campo, onde Escola ,possa não ser tratada como um objeto isolado, mas seja capaz de fazer parte do instrumento possibilite sua autenticidade como um Projeto voltado para a Sociedade, onde a educação tenha a possibilidade de ser compreendida, valorizada e venha ser concretizada diante a dimensão transformadora e necessária do campo.

Diante desse contexto, pode-se entender para futuro estudos que temas como: a terra e o trabalho, a diversidade e cultura dos povos do campo, bem como a sustentabilidade que envolve e a cidadania, são elementos fundamentais que acabam integrando os conteúdos dos Projetos Pedagógicos que envolvem as Escolas do Campo e por essas razões é importante buscar a construir uma pesquisa que envolva uma maior dimensão de sujeitos. Essa intenção mais ampla, buscará outras formas de se constituírem escolas que estejam vinculadas à vida cotidiana e à sua realidade.

## Bibliografia

- Almeida, José Ricardo Pires de. (1989). *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: Educ.; Brasília: Inep/MEC.
- Arroyo, M.; Caldart, R. S.; Molina, M. C (Orgs.). (2006). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, Miguel. Apresentação. (2000). *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barros, L. *Suporte a Ambientes Distribuídos para Aprendizagem Cooperativa*. Rio de Janeiro: COPPE.
- Behring, Elaine Rossetti. (2009). *Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo, Cortez.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. & Marturano, E. M. (1987). Questões metodológicas no estudo da interação humana. *Anais da 17ª Reunião do Anual de Psicologia*, SPRP, Ribeirão Preto, p. 531-541.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boschetti, Ivanete. (2009). Previdência e Assistência: uma unidade de contrários na seguridade social. *Universidade e Sociedade – Revista do ANDES-SN*, Brasília, 22(2), 23-32.
- Bourdieu, Pierre. (2001). *Escritos de Educação*. (3a ed.). São Paulo: Editora Vozes.
- Brandão, Carlos Rodrigues; Fals Borba, Orlando. (1986). *Investigación participativa*. (2a ed.). Montevideo: Instituto del Hombre.
- Brasil, *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002* – Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).
- Brasil, *Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília 1996. Disponível em <<http://planalto.gov.br>>.
- Brasil, *Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO - Documento Orientador*. (2013). Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC.
- Braz, Marcelo; Netto, Mavi. (2011). *O Ensino em Serviço Social da Era Neoliberal (1990-2010): avanços, retrocessos e enormes desafios*. In: Silva, José Fernando Siqueira da. (Org.). *Sociabilidade Burguesa e Serviço Social*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

- Caldart, R. S. (2008). *Desafios à transformação da forma escolar*. In: Educação do Campo, reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular.
- Caldart, Roseli S. (2007). *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que Escola*. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, Roseli Salete. Fetzner, Andréia Rosana. et al. (2009). *Caminhos para a transformação da escola: reflexão destas práticas da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular.
- Caldart, Roseli Salete. (2004). *Por Uma Educação do Campo: Identidade, e Políticas Públicas*. Brasília: Expressão Popular.
- Caldart, Roseli Salete. (2002). *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In: Por uma educação básica no campo: Identidade e políticas públicas. Brasília: Expressão Popular.
- Carvalho, José Murilo de. (2008). *Cidadania no Brasil: O Longo Caminho*. (11a ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Chauí, M. (2002). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chesnais, F. (2003). *Ecologia e condições físicas da reprodução social: alguns fios condutores marxistas*. São Paulo: Boitempo.
- Coutinho, Clara. (2008). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século xx. *Revista de Educação*, Lisboa, 16(01), 5-22.
- Draibe, S.M. (1989). “Una perspectiva de desarrollo social en Brasil”. *Revista de la Cepal*. Santiago, Chile, 39(3), 65-69.
- Draibe, Sônia Miriam. (1993). As políticas sociais e o neoliberalismo – Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP, Santiago*, Chile, 21(4), 45-54.
- Feng, L. Y. (2007). *Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico*. (Dissertação de Mestrado), Centro Universitário de Araraquara, Araraquara, São Paulo, Brasil.
- Fernandes, Bernardo M.; Molina, Mônica C. (2004). *O campo da Educação do Campo*. In: Molina, Mônica C.; Jesus, Sônia M. S. Azevedo de. (orgs.). *Contribuições para a 9 construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional.
- Fernandes, Bernardo Mançano. (2003). Prefácio. In: *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fogaça, Adriana Galvão. (2003). *A contribuição das Histórias em Quadrinhos na Formação de Leitores Competentes*. Curitiba: VERPEG.
- Freire, P. (1982). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, Paulo. (1999). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2008). *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Frigotto, Gaudêncio. (2009). *Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma*. In: Munarim, Antônio et. al (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas*. (2a ed.). Florianópolis: Insular.
- Garcez, P. M. (2006). A organização da fala-em-interação social: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo, 4(1), 66-80.
- Gauthier, B. (org). (1987). *Recherche sociale*. Québec (Canadá): Presses de l'Université Du Québec.
- Gentil, K. P. G.; Namiuti, A. P. S. (2009). Autismo na Educação Infantil. *Revista Brasileira Multidisciplinar*, 18(2), 176-185.
- Gentili, Pablo. (2009). O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina. *Revistas Educação e Sociedade*, Campinas, 30(109), 1059-1079.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (6a ed.). São Paulo, SP: Atlas S. A.
- Gil, Antônio Carlos. (2006). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gohn, Maria da Glória Marcondes. (1999). *Movimentos Sociais e educação*. (3a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Gomes, Christianne L. (2004). *Lazer - concepções*. In: Gomes, Christianne L. (Org.). *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gramsci, A. (1968). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. (8a ed.). Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira.
- Harvey, David. (1993). *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- Henriques, R.; Trajber, R.; Mello, S.; Lipai, E. M. (2007). *Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), CADERNOS SECAD.
- Kolling, E. J.; Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (Org.). (2002). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo.
- Kolling, Edgar, Jorge, Cerioli, Paulo Ricardo e Caldart, Roseli Saete (orgs). (1998). *Por uma educação básica no campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília: Vozes.
- Kuenzer, Acácia Zeneida. (2002). *Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível*. In: Aguiar, Márcia Ângela da Silva; Ferreira, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papyrus.

- Lacerda, Celso Lisboa de, Santos, Clarice Aparecia dos. (2010). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Inttermeios.
- Lage, M. C.; Godoy, A. S. (2008). O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. RAM. *Revista de Administração Mackenzie*, 9(4), 75–98.
- Lakatos, Eva Maria & Marconi, Marina de Andrade. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Leite, Carlinda. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, Sérgio Celani. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, Menga; André, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lustosa, Maria das Graças O. P. (2012). *Reforma Agrária à brasileira: política social e pobreza*. São Paulo: Cortez.
- Manning, Susan e Johnson, Kevin E. (2011) “The technology toolbelt for teaching”, São Francisco/EUA: Jossey-Bass.
- Marconi, M. de A., e Lakatos, E.M. (2005). *Metodologia científica*. (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins. José de Souza. (2009). *Capitalismo e tradicionalismo: estudo sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira.
- Menezes Neto, Antônio Júlio. (1989). Globalização e modernização nas relações sociais no campo e o projeto educativo do MST. *Revista Contexto e Educação*, Ijuí: UNIJUI, 11(47), 9-34.
- Mészáros, I. (1981). *Marx: A Teoria da Alienação*. Rio de Janeiro/RJ: Zahar.
- Mészáros, I. (2007). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.
- Minayo MCS. (1992). *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco.
- Minayo, M. C. de S. (org.). (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (29a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Molina, M. C.; Sá, L.; M. (2012). *Escola do Campo*. In: Caldart, R et al (Orgs.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular.

- Molina, Mônica Castagna. (2004). *Contribuições do Pronera na construção de políticas públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável*. (Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasil.
- Montaño, C; Duriguetto, M.L. (2011). *Estado, classe e movimento social*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Oliveira, A. A. S. (2003). Educação inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência. In: Marquezzine, M. C. et al. (Org.). *Inclusão*. Londrina, Paraná, PR: EDUEL.
- Paludo, Conceição. (2001). *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial.
- Paviani, Jayme. (2005). *Interdisciplinaridades: Conceito e distinções*. Porto Alegre, Pyr Edições.
- Pereira, Esther Cristina. (2012). *Escola e família: uma parceria que dá certo*. Curitiba: E. C. Pereira.
- Pires, Angela Monteiro. (2012). *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez.
- Portelli, Alessandro. (1997). O que faz a História Oral diferente. In: *Revista do programa de estudos pós-graduados em História*, PUC-SP, 14(9), 31-34.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D.; Duarte, N. (2012). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, L. S.; Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Manual de orientação. Florianópolis. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/2367267/DA-SILVA-MENEZES-2001-Metodologia-da-pesquisa-e-elaboracao-de-dissertacao>.
- Silva, Lourdes Helena da. (2010). *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa, SP: UFV.
- Sousa, Leandro Coqueiro. (2015). A TIC na Educação: uma grande aliada no aumento da aprendizagem no Brasil. *Revista Eixo*, São Paulo, 5(1). 56-59.
- Weber, Max. (2001). *Metodologia das ciências sociais*. (4a ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Xavier, Antônio C. S. (2002). *O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. (Tese de Doutorado), Unicamp, São Paulo, Brasil.
- Zandavali, B. Z.; Pedrosa D.M. (2014). Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. *Rev. bras. Estud. pedagogia*. (online), Brasília, 95(240), 385-413.

## Apêndice A – Roteiro de entrevistas com alunos e comunidade

<b>ROTEIRO DA ENTREVISTA</b>
<b>ALUNOS E COMUNIDADE (pais)</b>
<p>Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.</p>
<b>OBJETIVO DA PESQUISA</b>
<p>Compreender como o processo de institucionalização da Educação do Campo, através da instituição pública - Unidade Integrada Roseli Nunes, pode contribuir para a mudança na formação dos sujeitos situados no Povoado Vila Kênio no município de Lagoa Grande do Maranhão – Maranhão/Brasil .</p>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
<b>Educação do Campo e seu papel emancipador como princípio de orientação pedagógica na formação dos sujeitos do campo</b>
<p>1 - Na sua visão qual o principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação de seus alunos?</p> <p>( ) formar alunos para a vida no campo  ( ) formar alunos para trabalhar na cidade  ( ) formar alunos para a vida no campo e na cidade</p>
<b>Contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural</b>
<p>2 – Você acredita que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural?</p> <p>( ) discordo totalmente; ( ) discordo parcialmente; ( ) não concordo nem discordo; ( ) concordo parcialmente; ( ) concordo totalmente</p> <p>3 – Sua escola contribui para a redução do êxodo rural na região?</p> <p>( ) discordo totalmente; ( ) discordo parcialmente; ( ) não concordo nem discordo; ( ) concordo parcialmente; ( ) concordo totalmente</p> <p>4 – Sua escola já contribuiu para a melhoria da comunidade local?</p> <p>( ) discordo totalmente; ( ) discordo parcialmente; ( ) não concordo nem discordo; ( ) concordo parcialmente; ( ) concordo totalmente</p> <p>5 – Sua escola contribui para elevar a motivação aos estudos e a continuidade do aprendizado para seus alunos?</p> <p>( ) discordo totalmente; ( ) discordo parcialmente; ( ) não concordo nem discordo; ( ) concordo parcialmente; ( ) concordo totalmente</p>
<b>Contribuição da escola frente aos desafios da preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável</b>
<p>6 - A escola contribui com projetos escolares para preservação ambiental?</p> <p>( ) discordo totalmente; ( ) discordo parcialmente; ( ) não concordo nem discordo; ( ) concordo parcialmente; ( ) concordo totalmente</p> <p>7 – A escola contribui em promover programas e projetos para o desenvolvimento sustentável da comunidade?</p> <p>( ) discordo totalmente; ( ) discordo parcialmente; ( ) não concordo nem discordo; ( ) concordo parcialmente; ( ) concordo totalmente</p>
<b>Caracterização do processo educativo na escola</b>

8 – A escola está promovendo de forma correta a educação de campo com intuito de melhorar a condição das famílias da região?

( ) discordo totalmente; ( ) discordo parcialmente; ( ) não concordo nem discordo; ( ) concordo parcialmente; ( ) concordo totalmente

9 – Você acredita que a escola possui grande importância no processo educativo da região?

( ) discordo totalmente; ( ) discordo parcialmente; ( ) não concordo nem discordo; ( ) concordo parcialmente; ( ) concordo totalmente

#### **Estratégias e práticas educativas**

10 - As práticas educativas realizadas estão atendendo de forma positiva e contribui para a educação do campo?

( ) discordo totalmente; ( ) discordo parcialmente; ( ) não concordo nem discordo; ( ) concordo parcialmente; ( ) concordo totalmente

## Apêndice B – Roteiro de entrevistas com Direção escolar/coordenadores e professores

<b>ROTEIRO DA ENTREVISTA</b>
<b>DIREÇÃO ESCOLAR / COORDENADORES/PROFESSORES</b>
Este questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, realizada no Instituto de Educação Superior ILUSES em convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus na cidade de Lisboa - Portugal. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos (tese de Mestrado), sendo realçado que as respostas dos inquiridos representam apenas a sua opinião individual.
<b>OBJETIVO DA PESQUISA</b>
Compreender como o processo de institucionalização da Educação do Campo, através da instituição pública - Unidade Integrada Roseli Nunes, pode contribuir para a mudança na formação dos sujeitos situados no Povoado Vila Kênio no município de Lagoa Grande do Maranhão – Maranhão/Brasil .
<b>CARACTERÍSTICAS DO ENTREVISTADO</b>
<p>Faixa etária:</p> <p>Até 20 anos (    ); Entre 21 e 25 anos (    ); Entre 26 e 30 (    ); Entre 31 e 40 anos (    ); Entre 41 e 50 (    ) e Acima de 50 anos (    )</p> <p>CARGO NA ESCOLA: _____</p> <p>Formação: (    ) ensino fundamental    (    ) ensino médio</p> <p>Quanto tempo trabalha na escola? _____</p> <p>Tem curso de graduação: _____</p> <p>Tem curso de Pós-graduação: _____</p>
<b>Educação do Campo e seu papel emancipador como princípio de orientação pedagógica na formação dos sujeitos do campo</b>
1 - Na sua visão qual o principal papel da escola do campo como princípio orientador pedagógico na formação de seus alunos?
<b>Contribuição do ensino do campo aos problemas da educação rural</b>
<p>2 – Você acredita que as escolas de campo contribuem para reduzir os problemas da educação rural? (sim) por quê? (não) por quê?</p> <p>3 – Cite as contribuições realizadas pela sua escola na redução do êxodo rural na região?</p> <p>4 – Quais as contribuições já realizadas pela escola para a comunidade local?</p> <p>5 – Quais as contribuições realizadas pela escola para elevar a motivação e a continuidade do aprendizado para seus alunos?</p>
<b>Contribuição da escola frente aos desafios da preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável</b>
<p>6 - Cite quais as contribuições que a escola desenvolve frente aos desafios da preservação ambiental na região?</p> <p>7 - Cite quais contribuições que a escola promove para que haja o desenvolvimento sustentável da comunidade?</p>
<b>Caracterização do processo educativo na escola</b>
<p>8 - Como você vê a educação de campo para a região?</p> <p>9 - Qual a importância da escola dentro do processo educativo da região?</p> <p>10 – Quais os desafios da escola para o processo educativo na região seja efetivo?</p>
<b>Estratégias e práticas educativas</b>
<p>11 -Quais estratégias em sua opinião deveriam acontecer para que o processo educativo dos alunos seja atendido conforme orienta as leis pedagógicas da educação de campo?</p> <p>12 – Quais práticas educativas poderiam está sendo atendidas para contribuir com a educação do campo?</p>

## Apêndice C – Termo de Consentimento da Escola

### TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

A presente pesquisa contempla o projeto de pesquisa do Instituto de Educação Superior - ILUSES, no Mestrado em Ciências da Educação na área de Supervisão Pedagógica de convênio com a Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa/Portugal e se propõe a observar, fotografar e entrevistar os envolvidos no tema da pesquisa.

Na escola **Unidade Integrada Roseli Nunes** de Ensino Fundamental e médio. A pesquisa intitula-se, **EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO**: Uma análise da educação escolar pública no Povoado Vila Kênio no Município de Lagoa Grande do Maranhão - Maranhão – Brasil.

Para este fim, os intervenientes (gestor, coordenador, professores e alunos) serão convidados a participar da referida pesquisa como voluntários com entrevistas e observações sobre o uso das estratégias desenvolvidas para a melhoria do ensino-aprendizagem. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo.

Entretanto, como estudo exploratório que se impõe, pede-se permissão para menção aos nomes ou imagens dos participantes quando estas se fizerem necessárias à comprovação dos dados e informações, sendo preservada a identificação e imagem dos sujeitos participantes, em quaisquer apresentações orais ou trabalho escrito, que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa é voluntária e o (a) participante pode a qualquer momento interromper a sua participação, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo. O pesquisador responsáveis por esta pesquisa é o **Professor Doutor Jorge Castro - Portugal** e sua equipe de investigação no Brasil, que se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida que eventualmente o participante e/ou seu responsável legal venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones 98 99132-1349 co-orientador, professor Mestre **Marcos Borges** ou por e-mail: marcos.borges@iluses.com.br, ou pelo telefone (+55) 99 99901-1791 ou e-mail: [demterpmlg@hotmail.com](mailto:demterpmlg@hotmail.com) do **mestrando pesquisador – Roberto Fernando da Silva Lopes**, Após ter sido devidamente informados de todos os aspectos desta pesquisa ACADÊMICA e ter tido oportunidade para esclarecer todas as minhas dúvidas, eu (DIRETOR) autorizo a utilização dos dados, informações e imagens da escola, enquanto Participante da pesquisa. Eu \_\_\_\_\_ autorizo a recolha, registo, tratamento e análise das respostas em questionários, depoimentos em entrevistas e conversas informais, bem como de imagens e documentos escolares relacionados exclusivamente ao fim desta pesquisa.

Lagoa Grande do Maranhão - MA, Brasil, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2020

\_\_\_\_\_  
DIREÇÃO ESCOLAR

## Apêndice D – Termo de Consentimento da Escola

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO**: Uma análise da educação escolar pública no Povoado Vila Kênio no Município de Lagoa Grande do Maranhão - Maranhão – Brasil. Desenvolvido pelo **mestrando pesquisador – Roberto Fernando da Silva Lopes**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / co-orientada] pelo Professor Mestre – **Marcos Borges**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (98) 99132-1349 ou e-mail – [marcos.borges@ilusofono.com.br](mailto:marcos.borges@ilusofono.com.br). Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Lagoa Grande, MA \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) testemunha(a): \_\_\_\_\_