



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE À DISTÂNCIA

JOSÉ DIONES LOPES BATISTA

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO/PB:
uma análise das políticas educacionais orientadoras das práticas pedagógicas das escolas do
campo.

JOÃO PESSOA/PB
2020

JOSÉ DIONES LOPES BATISTA

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO/PB:
uma análise das políticas educacionais orientadoras das práticas pedagógicas das escolas do campo.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Áurea Augusta Rodrigues da Mata

JOÃO PESSOA/PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B333e Batista, José Diones Lopes.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO/PB : uma análise das políticas educacionais orientadoras das práticas pedagógicas das escolas do campo / José Diones Lopes Batista. - João Pessoa, 2020.
52 f.

Orientação: Profª Dra Áurea Augusta Rodrigues da Mata.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Educação do Campo. 2. Políticas Educacionais. 3. Prática Pedagógica. I. Mata, Profª Dra Áurea Augusta Rodrigues da. II. Título.

UFPB/BC

JOSÉ DIONES LOPES BATISTA

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO/PB:
uma análise das políticas educacionais orientadoras das práticas pedagógicas das escolas do campo.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena
em Pedagogia na Modalidade a Distância, do
Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: 24/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Áurea Augusta R. da Mata

Prof.^a Dra. Áurea Augusta Rodrigues da Mata
Orientadora
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Departamento de Habilitações Pedagógicas

Ana Célia Silva Menezes

Prof.^a Dra. Ana Célia Silva Menezes
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Departamento de Habilitações Pedagógicas

Ana Paula Romão de Souza Ferreira

Prof.^a Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Departamento de Habilitações Pedagógicas

À minha família, por sua capacidade de acreditar e investir em mim, em especial a mainha pelo seu cuidado e dedicação que sempre me deram a esperança para seguir. A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

AGRADECIMENTOS

Aos familiares, por todo esforço para minha formação, em especial a minha mãe Maria Auxiliadora, por sempre me apoiar nas trilhas da vida!

À minha orientadora, Professora Dr^a. Áurea Augusta Rodrigues da Mata pela paciência, dedicação e compreensão.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção do sujeito que sou hoje e continuam contribuindo, ao reconhecer-me inconcluso e em constante evolução.

Aos professores do curso, pelos ensinamentos.

Gratidão a todos!

*Rompendo cercas que cercam a filosofia
De ter paz e harmonia para quem planta o amor
Erguendo a fala, gritando reforma agrária
Porque a luta não para quando se conquista o chão
Fazendo estudo, juntando a companheirada
Criando cooperativa pra avançar a produção.
(Zé Pinto)*

RESUMO

Desde o início a escolarização brasileira aconteceu de maneira excludente, o que ainda reflete na atualidade. Em decorrência desse processo histórico, a educação no nosso país passou e continua passando por diversas problemáticas, dentre elas está a pouca importância que ainda é dada, pela esfera governamental, a educação dos povos do campo dentro das políticas públicas. Frente a isso, em meio as lutas políticas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo por melhores condições de sobrevivência e condições educacionais, surge a Educação do Campo como uma proposta educacional que se constrói em contraposição a educação rural. Esta última sendo entendida como a transferência do modelo urbano para o campo, sem a contextualização do conhecimento a partir do campo e sem a participação do campo. Nesse sentido, nosso trabalho tem como objetivo geral, analisar as políticas educacionais do município de Livramento/PB, estabelecendo relações com os princípios da Educação do Campo, considerando seus aspectos políticos e pedagógicos. Partimos da hipótese que as práticas adotadas nas escolas do campo do município de Livramento/PB não levam em consideração a Educação do Campo enquanto prática pedagógica e, portanto, não consideram a realidade identitária dos sujeitos camponeses na proposta do currículo escolar. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, sendo realizado através de pesquisas de campo complementada com um estudo documental. A pesquisa teve como referência, dentre outros, autores como: Roseli Caldart (2009, 2012, 2020), Paulo Freire (1989, 2000, 2019) e Mônica Molina (2004). Na pesquisa documental buscamos analisar os ordenamentos legais (nacional e municipal) que regem a Educação do Campo, estabelecendo relações com os princípios da Educação do Campo. Ainda, para a coleta de dados, aplicamos questionário com a Secretária de Educação do referido município e com o Coordenador das escolas do campo. Por fim, pudemos constatar que o município garante os requisitos básicos de uma Educação do Campo com qualidade. Por outro lado, apontamos a necessidade de investir em materiais didáticos de apoio aos professores, como por exemplo, projetores e computadores; a importância de construir uma proposta curricular específica para os alunos do campo levando em consideração suas particularidades; a garantia dos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo; e a necessidade de espaços mais amplos nas escolas do campo. De forma geral, entendemos que se faz necessário ultrapassar ainda várias barreiras para a materialização, de fato, de uma Educação do Campo que construa processos emancipatórios e que problematize as contradições no campo brasileiro.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Políticas Educacionais. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Since the beginning, Brazilian schooling has taken place in an exclusive way, which still reflects today. As a result of this historical process, education in our country has gone through and continues to go through several problems, among which is the little importance that is still given, by the governmental sphere, the education of rural people within public policies. Faced with this, amid the political struggles led by rural social movements for better survival conditions and educational conditions, Rural Education emerges as an educational proposal that is built in opposition to rural education. The latter being understood as the transfer of the urban model to the countryside, without the contextualization of knowledge from the countryside and without the participation of the countryside. In this sense, our work has as general objective, to analyze the educational policies of the municipality of Livramento/PB, establishing relations with the principles of Rural Education, considering its political and pedagogical aspects. We start from the hypothesis that the practices adopted in rural schools in the municipality of Livramento/PB do not take rural education into account as a pedagogical practice and, therefore, do not consider the identity reality of peasant subjects in the school curriculum proposal. Methodologically, it is a qualitative study, being carried out through field research complemented with a documentary study. The research had as reference, among others, authors such as: Roseli Caldart (2009, 2012, 2020), Paulo Freire (1989, 2000, 2019) and Mônica Molina (2004). In documentary research we seek to analyze the legal systems (national and municipal) that govern Rural Education, establishing relationships with the principles of Rural Education. Also, for data collection, we applied a questionnaire with the Secretary of Education of that municipality and with the Coordinator of rural schools. Finally, we could see that the municipality guarantees the basic requirements for a quality rural education. On the other hand, we point out the need to invest in didactic materials to support teachers, such as projectors and computers; the importance of building a specific curriculum proposal for students in the field taking into account their particularities; the guarantee of the final years of elementary education in rural schools; and the need for wider spaces in rural schools. In general, we understand that it is necessary to overcome several barriers for the materialization, in fact, of a Rural Education that builds emancipatory processes and that problematizes the contradictions in the Brazilian field.

Keywords: Rural Education. Rural Education. Pedagogical Practice

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	14
2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
3. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O ORDENAMENTO LEGAL	22
3.1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	24
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO-PB	32
4.1 ESTRUTURAL	33
4.2 PEDAGÓGICA	35
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO/PB.....	48
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO A COORDENAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO/PB.....	50
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	52

1. INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa tem como objeto de estudo a Educação do Campo e o que nos motivou a mergulharmos nessa pesquisa, dentre outras questões que estarão expostas no transcorrer dos capítulos, é a minha vivência e aproximação com o objeto de estudo. Sou um jovem camponês, filho de agricultores assentados, integrante da coordenação estadual da Pastoral da Juventude Rural (PJR), morador da comunidade rural Paus Branco, na qual nasci e me criei, que se localiza no município de Livramento/PB, local onde a pesquisa foi desenvolvida. Meu processo de escolarização até os anos iniciais do ensino fundamental aconteceu numa escola do campo na comunidade onde resido, através do ensino multisseriado e, para concluir os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio tive que me deslocar diariamente até a zona urbana. Esse é um processo de escolarização que ainda ocorre no município e está dentre os pontos de discussão abordados nesse trabalho.

A educação no Brasil, em decorrência de seu processo histórico de formação, passou e ainda passa por diversas problemáticas, dentre elas está a pouca importância que ainda é dada a educação dos povos do campo dentro das políticas públicas pelas esferas governamentais, fato presente no processo histórico do Brasil e muito pouco discutido. Na maioria das vezes essa negação está relacionada ao estigma de atraso, ao preconceito, ao desconhecimento da cultura, da vida, dos conhecimentos e da identidade dos povos do campo e causa desigualdades que afetam diretamente a vida destes. Como enfatiza Santos (2017),

Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos (p. 211).

A situação educacional das escolas do campo ainda é precária. Em muitos lugares os alunos da zona rural não concluem o ensino fundamental, evadindo-se devido à falta de significado atribuído à escola e aos conteúdos que são trabalhados, assim como as más condições sociais e econômicas inerentes à realidade que vivem. Podemos evidenciar essa realidade a partir da taxa de analfabetismo agregada no Brasil disponibilizada pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) que foi de 10,2%, sendo que destes 7,54% de analfabetos no meio urbano e 24,64% no meio rural.

Essa discrepância é ainda maior quando a análise dos dados é feita por estados, sendo que a maior variação ocorre na região Nordeste, onde todos apresentam taxa superior a 30%

de analfabetismo no meio rural, com destaque negativo para Alagoas (41,7%), Piauí (38,7%) e Paraíba (37,5%). De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente ao ano de 2016, na zona rural, 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água, enquanto na zona urbana esses números são bem inferiores (INEP, 2017).

Frente a isso, em meio as lutas políticas protagonizadas pelos movimentos sociais do campo¹ por melhores condições de sobrevivência e condições educacionais, surge a Educação do Campo como uma proposta educacional que se constrói em contraposição a educação rural. Esta última sendo entendida como a transferência do modelo urbano para o campo, sem a contextualização do conhecimento a partir do campo e sem a participação do campo. Como destaca Caldart (2009, p.40): “os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST”.

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira e é o processo de educação formal oferecido e construído com a população do campo, levando-se em conta as suas particularidades, saberes, tradições e modo de vida. Destacamos que população do campo é aquela que tem a sua sobrevivência e o seu trabalho atrelado ao meio rural e inclui, por exemplo, agricultores familiares, famílias acampadas e assentadas da reforma agrária, povos da floresta, quilombolas, ribeirinhos e trabalhadores rurais assalariados, dentre outros (Decreto nº 7352/2010).

A Educação do Campo se articula em um processo social bem mais amplo que inclui ainda a luta por outros direitos além do ensino, como o direito a terra, a justiça social e a saúde, direitos esses que muitas vezes ainda são negados a essas comunidades. Com o intuito de refletir sobre a Educação do Campo, recorreremos inicialmente, ao ilustre educador Paulo Freire por ele defender a importância dos saberes prévios como fundamentos que são determinantes para o embasamento de uma concepção educativa efetiva, concepção que coaduna com os princípios da Educação do Campo. A emancipação do sujeito exige romper com a perspectiva fatalista da história e para que isso ocorra, acredita-se que é necessário que se desenvolva nos sujeitos a capacidade de realizar uma leitura crítica da realidade. Pois,

¹ Movimentos que fazem parte da Via Campesina Brasil, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

[...] pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2019, p.31).

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de analisar a Educação do Campo como prática pedagógica, a partir dos ordenamentos legais (nacional, estadual e municipal) e da práxis pedagógica. Para tanto apresentamos como **problema de pesquisa** de nosso estudo: Quais relações e nexos políticos e pedagógicos as políticas públicas educacionais do município de Livramento/PB estabelecem com os princípios da Educação do Campo?

Nosso estudo tem como **objetivo geral**, analisar as políticas educacionais do município de Livramento/PB, estabelecendo relações com os princípios da Educação do Campo, considerando seus aspectos políticos e pedagógicos.

Para tanto, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**:

- Apresentar uma breve análise do processo histórico da Educação do Campo e da educação rural;
- Analisar os ordenamentos legais (nacional, estadual e municipal) que regem a Educação do Campo, estabelecendo relações com os princípios da Educação do Campo;
- Caracterizar as relações estabelecidas entre as políticas públicas educacionais do município de Livramento/PB e a Educação do Campo enquanto prática pedagógica.

Livramento é um município brasileiro que está localizado na mesorregião da Borborema e microrregião do Cariri Ocidental paraibano. De acordo com os dados do IBGE 2010, o município possui 7.164 habitantes, com uma estimativa de 7.338 habitantes no ano de 2014. De acordo com o Plano Municipal de Educação (2015) a taxa de analfabetismo no município de Livramento, na população de 15 anos ou mais de idade é de 76,9%, uma média muito alta considerando o contexto nacional. O município de acordo com QEdu² apresentou no ano de 2017 um IDEB³ de 5,3 e 4,3, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental respectivamente.

Partimos da hipótese que as políticas públicas voltadas para as escolas do campo do município de Livramento/PB não levam em consideração a Educação do Campo enquanto

² É um portal aberto e gratuito, onde é possível encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil

³ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, com o objetivo de medir a qualidade da rede de ensino nas escolas brasileiras.

prática pedagógica e, portanto, não consideram a realidade identitária dos sujeitos camponeses na proposta do currículo escolar, pois, toma-se do pressuposto que a referência amplamente utilizada é a educação rural que não leva em conta a realidade na qual dá-se o processo de ensino e aprendizagem enquanto Educação do Campo.

Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, sendo realizado através de pesquisa de campo complementada com um estudo documental. Na pesquisa documental buscamos analisar os ordenamentos legais (nacional e municipal) que regem a Educação do Campo, estabelecendo relações com os princípios da Educação do Campo, tendo como principais documentos de análise o PNE (2014) e o PME (2015). Utilizamos como referência, dentre outros, autores como: Roseli Caldart, Paulo Freire e Mônica Molina. Ainda, para a coleta de dados, aplicamos questionário com a Secretária de Educação do referido município e com o Coordenador das escolas do campo, que se constituem como sujeitos da pesquisa.

De acordo com Gil (1999, p. 42), “pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Logo, a pesquisa é um processo que se utiliza de meios científicos para buscar explicação que esclareçam acontecimentos da sociedade e da natureza.

Nesse caso, essa pesquisa permitiu analisar questões referentes as políticas educacionais do município de Livramento/PB por meio de pesquisa qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) nesse tipo de pesquisa o pesquisador buscará entender as circunstâncias e as peculiaridades do objeto em estudo para esclarecer as indagações abordadas na pesquisa. Nos utilizamos para tanto, da pesquisa bibliográfica que “busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas” (BOCCATO, 2006, p. 266) e da pesquisa documental que “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p.58).

Ainda utilizou-se o questionário, que conforme Gil (1999, p. 128), pode ser determinado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. Nesse âmbito, realizamos a construção e aplicação de dois questionários, um voltado para a Secretária Municipal de Educação (composto por treze questões) e o outro ao Coordenador

Municipal das Escolas do Campo (composto por quinze questões) do referido município. Através das perguntas elaboradas, abordamos questões relativas à estrutura, formação docente, política educacionais e as práticas pedagógicas. Os questionários estão constituídos de perguntas abertas, estando divididos em questões de identificação do sujeito da pesquisa, abordando a formação acadêmica, cargo e tempo de atuação no mesmo; questões pedagógicas, abordando os desafios e estratégias para atender os alunos do campo, projetos e metodologias adotadas e a formação continuada de professores; e questões estruturais, abordando a quantidade de alunos e escolas do campo, a infraestrutura e os recursos didáticos.

A exposição da pesquisa organizamos em três capítulos, cada um deles busca responder nossos objetivos específicos. No primeiro capítulo, apresentamos um breve histórico da educação no Brasil, bem como, tratamos do surgimento da Educação do Campo, que tem como proposta educacional os sujeitos camponeses como centro do currículo e que se contrapõe a lógica da educação rural que perdurou por muito tempo no nosso país e, assim, diferenciamos os dois termos. No segundo capítulo, dialogamos sobre a função social da escola apontando alguns objetivos e princípios da educação escolar, e adentramos na análise de alguns dos ordenamentos legais que garantem a Educação do Campo como um direito dos povos camponeses. No terceiro capítulo, realizamos uma análise dos dados coletados caracterizando as relações estabelecidas entre as políticas públicas educacionais do município de Livramento/PB e a Educação do Campo enquanto prática pedagógica.

Por fim, apresentamos as considerações finais dos resultados obtidos na nossa pesquisa e pudemos constatar, que o município garante requisitos básicos de uma Educação do Campo com qualidade. Por outro lado, apontamos a necessidade de investir em materiais didáticos de apoio aos professores, como por exemplo, projetores e computadores; a importância de construir uma proposta curricular específica para os alunos do campo levando em consideração suas particularidades; a garantia dos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo; a necessidade de espaços mais amplos e áreas de lazer nas escolas do campo.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para realizarmos uma análise do processo histórico da Educação do Campo, se faz necessário, anteriormente, situarmos como se deu o processo de escolarização no Brasil. Iniciou-se no período colonial, mais especificamente no ano de 1549 com a chegada dos jesuítas, que por meio da Companhia de Jesus passaram a catequizar os povos nativos. O método pedagógico adotado no período jesuítico perdurou por 210 anos, finalizando quando o Marquês de Pombal expulsou os catequizadores, em 1759, e passou a organizar a escola para servir aos interesses da Coroa Portuguesa.

É importante enfatizar que em 18 de setembro de 1850 foi instituída a Lei nº 601, que ficou conhecida como a Lei de Terras, que excluiu as pessoas negras, mesmo que alforriadas, de obter o direito de posse da terra. Essa lei surgiu um pouco depois do tráfico negreiro ter sido proibido em terras brasileiras e um pouco antes do fim da escravidão no Brasil. Logo, grande parte das pessoas excluídas antes e após a abolição da escravatura era composta de pretos e pardos que ocuparam os campos e as periferias urbanas. Desse modo, como poderemos acompanhar, percebe-se que o Estado Colonialista e Pós-colonialista (des)estruturou o campo para essas populações.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, foram abertas academias militares, escolas de direito e medicina, a biblioteca real e o jardim botânico. De acordo com Hasen (2001), no período colonial não se tinha como prioridade o desenvolvimento de um sistema educacional e, os povos nativos, os negros africanos e os colonos imigrantes que trabalhavam no campo não tinham nenhum direito à educação.

Em 1889 a família real deixa o Brasil e o Marechal Deodoro da Fonseca proclama a República e dois anos depois, em 1891, é promulgada a primeira constituição do período republicano que prioriza o ensino leigo nas escolas públicas, em oposição ao ensino religioso que predominou durante toda a época colonial. Assim, o país entra no século XX realizando diversas reformas educacionais que tentam reconduzir a educação para novos métodos de ensino. Segundo Fausto (1986) a proposta republicana da época defendia o ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites.

Em 1930 Getúlio Vargas assume o poder como presidente provisório e dissolve o Congresso. Neste período, a mão de obra especializada torna-se uma exigência devido a entrada do Brasil, de forma mais direta, no período de industrialização, ficando em segundo plano os estudos literários e clássicos da educação. Francisco Filho (2001) ressalta que nesse período a nova realidade industrial determinava um novo modelo educacional e então o

governo sanciona decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras reforçando o ensino pré-vocacional e profissional.

Importante enfatizar que nessa época,

[...] a elite agrária paulista, carioca e mineira dominavam as políticas públicas no país, e consequentemente, a educação rural. Dessa forma, as legislações deste período não mencionavam a educação do e para o povo, pois beneficiavam somente os interesses do Patronato para a produção de capital e lucro (OLIVEIRA, 2017, p. 31).

Depois de governar provisoriamente por mais de quatro anos, em 1934, Getúlio Vargas é eleito presidente pelo Congresso, que também promulga a terceira constituição brasileira na qual dispõe pela primeira vez que a educação é um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos.

Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934, p.139).

Como podemos perceber, é a partir da constituição de 1934 que o ensino para as pessoas que vivem no campo se constitui como um direito social, no entanto, na perspectiva de uma educação que não era pensada a partir da realidade dos povos do campo, como destaca Oliveira (2017, p. 33), “[...] a Constituição, ainda enfatizava a educação rural em um modelo latifundista e não na perspectiva de uma Educação do Campo democrática e de qualidade”.

Na década de 30, a educação foi usada como instrumento para servir ao sistema capitalista, prática que perdura até os dias atuais. Conforme ressalta Oliveira (2017) “A educação era vista como meio de qualificar a mão de obra barata para o mercado capitalista e a educação rural objetivava manter o trabalhador no campo, por meio do controle da elite” (p. 33). A educação brasileira só irá passar por novas transformações significativas após 1945, quando Getúlio Vargas é deposto por um movimento militar e em seguida é instituída a Nova República. A Constituição de 1946 resgata a educação rural na mesma perspectiva da constituição de 1934, deixando-a agora como dever das empresas agrícolas:

Art. 168. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II – o ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação,

aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (BRASIL, 1946, p. 88).

De acordo com Costa (2001), a partir de 1940 a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada. Caracterizou, assim, interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras como fundamentalmente mais relevantes para todo povo do Brasil. Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, permanece a obrigatoriedade das empresas industriais, e se estende às empresas agrícolas, de garantir o ensino primário gratuito para empregados e filhos de empregados menores de 14 anos.

O período da Ditadura Militar, de 1964 a 1985, foi deplorável em muitos aspectos e com várias perdas de direitos constitucionais, corroborando com a continuação de uma educação voltada aos interesses das elites. De acordo com Machado (2008, p. 67),

As ações do governo militar provocaram um aprofundamento da desigualdade social no Brasil contribuindo com a concentração da renda nas mãos das grandes corporações que se estabeleceram no país devido aos enormes privilégios concedidos pelas autoridades do regime. Infelizmente, quando nos referimos à população brasileira, principalmente as classes baixas, tratando-se de privilégios, ela não teve algum. E não teve devido à ação repressora do regime que anulou os direitos civis e de cidadania que o povo brasileiro exercia com orgulho.

Após o fim da Ditadura Militar e com a Redemocratização do país, acontecem alguns avanços no âmbito da Educação do Campo. Com a Constituição de 1988, o Brasil consegue aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas. Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam em alguns documentos fundamentais como: a Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, o Plano Nacional da Educação de 2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997 e 1998), nesse sentido, obtiveram-se alguns avanços no âmbito da Educação do Campo e pelo menos na teoria “Pode-se afirmar que proclama a educação como direito de todos e, dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independente de residirem nas áreas urbanas ou rurais” (CNE/CBE, 2001).

Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n. 01 de 03 de abril que institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e consolida um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial, para a Educação do Campo. Em 2010, surge o Decreto n. 7.352/2010 (de 04 de novembro de 2010) que dispõe sobre a política pública de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA),

esse decreto é um marco em resposta às demandas sociais em favor de uma Educação do Campo e no campo, tornando essa uma política de Estado e não apenas de governo e dessa forma, garantindo aos camponeses o acesso à educação que respeita a diversidade e a identidade do campo. Todavia, a lentidão na consolidação das garantias legais causada pela pouca importância que é dada a mesma nas esferas públicas, faz com que as políticas de direito não alcancem proporções significativas e não se efetivem concretamente nas escolas do campo de toda sociedade brasileira.

Quanto a isso é importante frisar que o Decreto nº 10.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020 que reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA, o que praticamente inviabiliza a continuidade do programa e ataca diretamente diversos espaços de fortalecimento da educação dos povos do campo, o que demonstra desrespeito e desconsideração em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação.

2.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao se tratar de Educação do Campo é necessário entendermos que esta nasceu a partir da luta dos movimentos sociais camponeses, juntamente a luta pela reforma agrária, na qual os sujeitos do campo lutam para obter uma melhor qualidade de vida, qualidade essa que perpassa diversos âmbitos, inclusive a educação.

A ‘Educação do Campo’ é um projeto de educação concebida e protagonizada pelos sujeitos do campo. É necessário entender e esclarecer que a ideia de Educação do Campo só tem sentido quando a mesma é concebida a partir das especificidades das populações do campo, que responde às suas necessidades, valoriza e ressignifica suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos, etc.; essa definição é ratificada no parágrafo único do art.2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,

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).

A gênese da palavra ‘Educação do Campo’ advém de diversas discussões que nasceram no seio dos movimentos sociais camponeses organizados para a construção de uma educação voltada aos assentamentos da reforma agrária. É importante frisar que até a

articulação desses movimentos, nunca houve políticas públicas voltados para a educação das populações camponesas que levasse em consideração seu modo de vida.

A partir da realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - ENERA (1997) promovido pelo MST, Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF/UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), surge o termo “campo” tendo a finalidade de ampliar o debate sobre a educação no âmbito rural, levando em consideração as especificidades do contexto do campo, assim como a forma de se relacionar com o meio ambiente e quanto ao modo de viver e se organizar (KOLLÍN; NERY; MOLINA; 1999, p.14).

Em 1998 aconteceu a 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo, dela surgiu o “movimento por uma Educação Básica do Campo” envolvendo pesquisadores, grupos organizados e alguns representantes governamentais do país, com o objetivo de melhorar o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse espaço a expressão “Educação do Campo” ganha nova significação, Caldart (2004) assegura “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo”.

Ainda de acordo com a referida autora,

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

Em 2004, aconteceu a 2ª Conferência Nacional de Educação do Campo e ampliou-se o debate, bem como, as participações de grupos organizados, universidades e representações governamentais, assim como, a concepção de educação. Nesse momento definiu-se a articulação do movimento de Educação do Campo não mais pensando-se apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, mas na luta para inserir os sujeitos camponeses em toda a educação básica e, também, nas universidades públicas brasileiras. Esse movimento com o anseio de uma educação para as escolas do campo e voltada as necessidades das populações do campo, começou a discutir o perfil da escola do campo, uma educação não para os sujeitos camponeses, mas construída com os sujeitos camponeses. Molina (2004) ressalta que a Educação do Campo que está sendo construída rompe com os paradigmas da educação rural, que coloca o campo como espaço de produção de mercadorias e não como local de vida.

Historicamente, no processo de concepção da sociedade brasileira que sempre foi direcionado de acordo com os interesses da elite, admitia-se a ideia de que os povos do campo

não tinham a necessidade de ‘aprender a ler e a escrever’, numa clara negligência dos direitos de acesso e permanência na escola para os sujeitos camponeses. Predominante o conceito do termo ‘rural’ sempre foi ligado, propositalmente, a tudo que se refere a atraso, pois, sempre foi entendido como espaço que fica com as sobras do meio urbano. É necessário entender que o campo vai além de um perímetro não urbanizado, o campo é um espaço de possibilidades que promove a conjuntura social existente, com projeto de mundo, de homem/mulher e de sociedade.

Durante muitas décadas, a educação voltada às populações camponesas foi carregada de traços urbanóides⁴ e com descaso aos valores do meio rural. Podemos constatar isso a partir das observações de Leite (1999),

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no 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 (p.14).

Como destaca Pinheiro (1998) a educação rural se relaciona a tudo que trata o espaço rural como mercadoria, o autor afirma que;

a expressão educação rural está relacionada em uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. Transforma a força de trabalho humana em objeto, coisa, mercadoria. É a “coisificação” e desumanização do sujeito (p. 7).

A superação da educação rural com o propósito apenas de uma formação mercadológica e a recente constituição da Educação do Campo são construídas a partir de uma longa trajetória de lutas e discussões dos movimentos sociais e vai muito mais além do que uma simples mudança de nomenclatura, o resultado é a conquista dos direitos sociais e de defesa da educação na concretização de projetos políticos pedagógicos que contemplem as necessidades das populações do campo.

A Educação do Campo, que se faz no seio das lutas populares por uma sociedade mais igualitária, tem como objetivo um ensino com conteúdo e metodologias características e de acordo com a realidade dos sujeitos, proporcionando assim um processo de ensino e aprendizagem que concebe saberes significativos e produz sujeitos autônomos e críticos. Como ressalta Caldart (2012),

⁴ Relativo ao modo de vida ou à cultura dos centros urbanos.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (p. 259).

Logo, o conceito de construção da Educação do Campo parte do movimento específico da realidade que a produziu e configura-se como compreensão da realidade e concretização das políticas educativas que tenham compromisso com a cultura, com os valores, com o modo de vida, com a formação para o trabalho e com a participação social.

De acordo com Paulo Freire (2019),

[...] pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (p.31).

Portanto, é necessário que haja o entendimento de que a educação dos indivíduos camponeses não ocorre apenas na escola e que a mesma seja respeitada e valorizada em todas as suas maneiras no processo de ensino e aprendizagem fora do espaço regular chamado escola. Nesse âmbito é crucial valorizar a luta em conjunto em que sociedade, educadores e educação almejam um processo educativo mais justo e humanitário e, para o povo do campo, uma educação necessária e possível que esteja baseada na realidade na qual estamos inseridos.

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a toma-lo como um que-fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa (FREIRE, 1989, p. 15).

Essa leitura que Paulo Freire faz sobre o processo educativo corrobora com a perspectiva de Educação do Campo feita por grupos que desenvolvem ações educativas que não representam e não conhecem as necessidades das populações do campo, concretizam-se em práticas educativas voltadas para o campo que não permitem a formação para uma leitura 'crítica do mundo'.

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade (FREIRE, 2000, p. 21).

A dimensão política da prática pedagógica justifica-se pelo entendimento do processo educacional como construção poeticamente cultural dos saberes populares. A compreensão culturalmente politizada que se faz presente na discussão de Paulo Freire nos coloca a pensar acerca de aspectos de resistência e ‘inventividade’, no caso da Educação do Campo, relacionados aos saberes que vem da terra, do modo de vida e da capacidade de produzir alimentos sem o uso de agrotóxicos através da agroecologia. Portanto, por acreditarmos na educação como instrumento crucial na construção de uma nova sociedade, e conseqüentemente, na garantia de uma melhor qualidade de vida para todos, apresentamos a seguir nossa visão sobre o papel da escola.

3. FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E O ORDENAMENTO LEGAL

No processo de discussão acerca da Educação do Campo é muito importante discorrer e refletir, mesmo que de maneira rápida, sobre a função social da escola. Por isso, vamos destrinchar um pouco acerca dos objetivos e princípios da educação escolar. A educação tem influência em todos os processos sociais de produção da vida e é responsável pelo desenvolvimento das competências e assimilação dos conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, como destaca Busato (2011),

[...] educação, trabalho e tecnologia são atividades humanas, construídas socialmente e a partir de relações historicamente determinadas, as interações que ocorrem entre as mesmas são dinâmicas, complexas e carregadas de intencionalidades (p.2).

A função social da escola é essencial a formação de novos cidadãos, tendo em vista que esta é imbuída dos saberes selecionados por uma sociedade e seus valores. Nesse sentido, é impossível discutir a educação sem compreender as relações que esta tem com a sociedade na qual está inserida “pois a concepção sobre o ensino e a educação está conectada com as relações socioeconômicas e políticas de uma determinada época” (OLIVEIRA, 2017, p. 25). Atualmente vivemos condicionados ao modo de produção capitalista e nesse sistema o Estado reflete os interesses da classe dominante, interesses esses que perpassam pela exploração da força de trabalho em massa, em que o lucro, a competição e a alienação são inerentes.

Na metáfora de Linera (2018, p. 93) é como se a lógica econômica do sistema capitalista estivesse “tatuada no cérebro das pessoas” e existe todo um conjunto de artefatos ideológicos e culturais arranjados na sociedade para produzir e manter essa “tatuagem”. A escola, como instituição socialmente construída, passa a ser utilizada como um desses artefatos de manutenção dos interesses da classe dominante e logicamente dessa “tatuagem”.

De acordo com Silva e Weide (2014),

A escola é determinada socialmente pela classe dominante, que, tendo o poder, manipula ideologicamente o sistema educativo valorizando seus interesses. Como à classe dominante não interessa a transformação das relações sociais, a escola passa a ser um espaço de conservadorismo e perpetuação das desigualdades sociais (p. 34).

Desse modo, a educação que deveria atuar com o propósito da emancipação humana, passa a agir em convergência com a lógica ideológica do consumo e do lucro (MÉSZÁROS, 2005). Portanto, temos como desafio social e educacional a remoção dessa “tatuagem”, pois ela impede que a população tenha a percepção da exploração e da brutalidade da lógica do sistema capitalista.

Como enfatiza Caldart (2020),

Assim como bloqueia a visão sobre a necessidade de construir alternativas ou entender as que vão sendo construídas, em determinados locais ou por determinados grupos sociais. Trata-se de um processo de longo prazo, porque a “tatuagem” vem sendo desenhada a muito tempo e com mais intensidade nessa fase histórica do capitalismo neoliberal” (p. 3).

Mesmo que a educação no sistema capitalista sirva como instrumento de manutenção dos interesses e da ideologia da classe dominante, existem situações conflitantes que propiciam a transformação social por meio da conscientização e desalienação da classe dominada, ou seja, a remoção da “tatuagem” por meio de uma educação libertadora.

De acordo com Mészáros (2005, p. 47),

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.

A educação dos trabalhadores deve ser construída de maneira que possibilite a compreensão dos interesses de classe, pois a escola é tida como extensão de nossa vida e, portanto, deve levar em consideração no processo de ensino e aprendizagem essa vida, como por exemplo: costumes, tradições, cultura, porque o espaço escolar prolonga-se para além do tempo que o sujeito fica no ambiente escolar, pois “as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem” (SAVIANI, 1994, p. 152).

Dessa maneira, queremos uma educação que tenha como objetivo principal a transformação social e, portanto, é fundamental que o ensino seja direcionado aos interesses da maioria, ou seja, aos interesses dos trabalhadores e nesse caso, aos interesses dos sujeitos camponeses.

Nesse âmbito, o objetivo da Educação do Campo é fazer acontecer na prática os apontamentos da escola em cumprimento com a sua função social levando em consideração no processo pedagógico de construção dos conhecimentos, a realidade na qual está inserida, neste caso, a realidade dos sujeitos camponeses. A construção e/ou reconstrução da função social das escolas do campo perpassa pelo óbvio que é a garantia das escolas públicas de qualidade as comunidades camponesas em seus próprios territórios (CALDART, 2020, p. 7). Para tanto, apresentamos a seguir alguns dos principais instrumentos legais que regulam e garantem uma Educação do Campo e no campo.

3.1 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta parte do trabalho iremos nos debruçar sobre os principais dispositivos legais que regulamentam e garantem a Educação do Campo, os quais precisam ser implementados no contexto escolar campestre, para que se possa estabelecer, de fato, uma Educação do Campo, no campo e com o campo com qualidade. Que seja compreendida como uma política pública que garanta aos povos do campo os mesmos direitos educacionais que são garantidos aos sujeitos urbanos, pois, como foi abordado anteriormente é notório no decorrer da história que essa modalidade vem sendo negada desde os primórdios do processo de escolarização no Brasil.

Começamos nossa jornada a partir da Constituição Federal de 1988 que preconiza a educação como um direito fundamental a todo ser humano, para que este venha a desenvolver suas capacidades no ambiente social em que vive e assim, exercer a sua cidadania de maneira satisfatória. No artigo 6º, a Constituição Federal de 1988, indica que: “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” (BRASIL, 1988), nesse sentido, quando se trata-se da Educação do Campo, a proposta é garantir a essa parte da população os mesmos direitos educacionais que gozam os sujeitos urbanos, tendo a mesma qualidade educacional, e assim, equacionar no mesmo patamar aplicando na prática as mesmas garantias e direitos.

Mesmo a Constituição Federal de 1988 não citando especificamente em nenhum de seus artigos a Educação do Campo, no art. 205, afirma que a educação é um direito de todos e é dever do Estado e da família; já o art. 206 no inciso I, trata do princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Logo, de acordo com tais artigos, podemos afirmar que a educação é um direito que deve ser garantido a toda e qualquer pessoa, não podendo ser negado a população camponesa. Direito esse que deve ser assegurado para essa parte da população nas mesmas condições de acesso e permanência que é assegurado aos sujeitos urbanos (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 que é a lei máxima no âmbito educacional e direciona as linhas gerais de ordenamento da educação brasileira, tem como um dos seus princípios, a igualdade para acesso e permanência na escola para toda e qualquer pessoa. Mesmo no ano de sua sanção não havia ainda a discussão teórica do termo Educação do Campo, a LDB/96 foi um avanço em relação a Educação do Campo, pois delimitou os principais fundamentos que direcionam esse modelo educacional, definindo legalmente

questões como metodologia, currículo, organização das escolas do campo e calendário escolar levando em consideração situações climáticas e ciclos agrícolas, e essas questões foram sendo aprimoradas e ampliadas, a partir dos acúmulos e confrontos oriundos dos movimentos sociais do campo.

Em seu art. 28 a LDB/96 determina que,

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

A lei 12.960/2014 ocasionou algumas mudanças com relação as escolas do campo, uma vez que não é permitido mais se fechar escolas do campo, indígenas e quilombolas sem haver a consulta aos órgãos normativos como o Conselho Municipal da Educação, bem como, sem escutar a comunidade escolar. O propósito é não haver percas por parte da comunidade escolar. A LDB/96 em seu art. 25 esclarece que em relação a organização das séries, as mesmas podem ser anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, etc., sempre com o objetivo de satisfazer o bom processo de ensino e aprendizagem.

Nesse artigo, estabelece-se no seu § 2º que o calendário das escolas do campo deve adaptar-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 art. 26 trata do currículo e afirma que o mesmo deve seguir o currículo proposto pela base nacional comum curricular, no entanto, pode ser integrado de acordo com as características locais e regionais, com a cultura e com as especificidades dos alunos. Esse artigo permitiu que a Educação do Campo seja oferecida com base nas peculiaridades e necessidades da cultura camponesa, levando em consideração grandes diferenças regionais para dentro do processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Alguns documentos trazem políticas educacionais específicas para o campo que contribuem para assegurar o direito de consolidação da Educação do Campo. Temos o Parecer nº 36/2001 que traz um estudo significativo sobre como a Educação do Campo foi abordada

nas Constituições Brasileiras. O Parecer nº 1/2006 que traz algumas experiências de atendimento escolar no campo, como por exemplo, a Pedagogia da Alternância que relaciona os módulos escolares com o tempo família/comunidade. E também o Parecer nº 3/2008 que traz diretrizes para o atendimento da Educação do Campo. Em 2002, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n. 01 de 03 de abril que institui as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e consolida um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial, para a Educação do Campo. E em 2008, foi aprovada a Resolução CNE/CEB n. 02 de 28 de abril que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2012, p. 52).

Outro importante marco que se faz interessante trazer aqui é a Lei 11.947/2009 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos estudantes da educação básica que garante o atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica e incentiva a aquisição de alimentação diversificada para a merende escolar advinda de produtores locais, preferencialmente da agricultura familiar (BRASIL, 2012, p. 57).

Trazendo agora as considerações acerca do Decreto nº 7352/2010, que sistematiza a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), o mesmo desponha como uma resposta as reivindicações sociais para que a Educação do Campo satisfaça as necessidades da realidade da população camponesa. O Decreto em seu art. 1 determina que a União tem o dever jurídico de expandir a política de Educação do Campo, onde os estados, municípios e o distrito federal contribuirão com a promoção dessa política. É importante enfatizar que o Decreto impõe a Educação do Campo não apenas para a educação básica (educação infantil até o ensino médio), mas estende a garantia dessa política também para o ensino superior para essa parcela da população. Essa deliberação é de grande importância, tendo em vista a garantia de que o povo camponês tenha condições e possibilidades de ter uma qualificação profissional superior.

O referido decreto no parágrafo 4º do art. 1º define a 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”.

Já no art. 2 dispõe cinco princípios da Educação do Campo;

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

No art. 6 o decreto determina o respeito da valorização da cultura e dos povos do campo, preconizando que os “recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos da população do campo” (BRASIL, 2010). Logo, no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo deve estar dentro do contexto social e cultural no qual se encontram inseridas, e nesse caso é necessário levar em consideração os saberes próprios da comunidade campesina.

No seu art. 7 o Decreto preconiza que para desenvolver e manter a política da Educação do Campo os sistemas de ensino, deverão assegurar:

- I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância;
- III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região (BRASIL, 2010).

O mesmo decreto no seu art. 11, faz referência ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, esse programa surgiu como produto dos vários diálogos estabelecidos entre o MST e as Universidades realizados em diversos momentos, mas especificamente, durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, em julho de 1997. O principal objetivo desse encontro era a ampliação das atividades educativas desenvolvidas nos assentamentos por educadores envolvidos nesse projeto educacional, “surgindo assim a ideia de criar um programa nacional de educação na reforma agrária” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.29).

O Decreto em seu art. 12 traz os objetivos do PRONERA, que são;

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

O Decreto mostra, uma aproximação com as necessidades e anseios dos povos do campo, expressando a necessidade da oferta de uma Educação do Campo para o ensino básico e para o ensino superior a essa parcela da população, sendo exigida que essa educação tenha qualidade social, garantindo assim a permanência desses indivíduos no tempo educativo escolar.

No entanto, se faz necessário ressaltar que foi aprovado recentemente, o Decreto nº 10.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020 que reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), enfraquece programas voltados as populações camponesas, como o PRONERA, que como relatamos, são de extrema importância para o desenvolvimento da Educação do Campo. O referido decreto foi recebido pelos movimentos sociais do campo como um retrocesso para a Educação do Campo e, conseqüentemente, para a sociedade de forma geral.

O mesmo extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA, em um processo que busca esvaziar esse programa e ataca diretamente diversos espaços de fortalecimento da educação dos povos do campo, o que demonstra desrespeito e desconsideração em relação ao direito de acesso dos camponeses à educação.

Para além do ordenamento legal (leis e decretos) já citados, temos o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual define a política nacional de educação do país por uma década e apresenta as prioridades que representam o compromisso do Estado brasileiro para com a educação da população. O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do nosso país que devem ser atingidas no período de 2014 a 2024, o referido documento direciona a elaboração ou adaptação dos planos de educação estaduais e municipais que devem estar em consonância com as metas e diretrizes estabelecidas no mesmo e considerar o contexto, as demandas e as necessidades locais nesse processo.

O PNE elenca como diretrizes,

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014b).

Ao analisarmos mais detalhadamente podemos perceber que das 254 estratégias, 17 tratam diretamente sobre a Educação do Campo, quilombola e indígena. Dentre as metas e estratégias podemos destacar alguns pontos que se colocam como garantias legais no processo de construção de uma Educação do Campo, como na meta 1 que trata do atendimento da educação infantil, que em sua décima estratégia traz que é necessário,

1.10 Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (BRASIL, 2014b)

Dessa maneira é ratificada uma das especificidades da Educação do Campo, que tem como um de seus princípios o fortalecimento identitário e cultural das crianças em suas comunidades, e que ainda é corroborado na meta 5, que trata da alfabetização de todas as crianças e na sua quinta estratégia afirma a necessidade de,

5.5 Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (BRASIL, 2014b).

Na oferta de educação básica para a população rural, na meta 7 que trata do aprendizado adequado na idade certa ao estimular a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, o documento ainda garante que os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente,

7.27 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência (BRASIL, 2014b).

Essa estratégia garante que os currículos escolares das escolas do campo levem em consideração as peculiaridades culturais de cada comunidade, o que ainda é confirmado na meta 2 que trata da garantia da universalização do acesso ao ensino fundamental para toda a população de 6 a 14 anos, traz em sua estratégia 6 a garantia de se,

2.6 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014b).

O PNE ainda garante que a educação voltada a população do campo se dê em seus próprios territórios ao enfatizar que é necessário “2.10 Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.” (BRASIL, 2014b) e reafirma essa questão na meta 12 em sua décima terceira estratégia ao garantir a necessidade de “Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações” (BRASIL, 2014b).

É importante também destacarmos que na sua meta 18 em sua sexta estratégia o plano ressalta que se faz necessário “18.6 Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas”. É fundamental que a equipe gestora da escola conheça e participe da realidade sociocultural da comunidade rural e assim possa construir as propostas pedagógicas, juntamente com a comunidade, em consonância com as necessidades desses sujeitos camponeses.

No que diz respeito a Educação do Campo é possível observar um avanço em relação a outros documentos e aos planos anteriores, levando em consideração que até a própria linguagem já incorpora o termo “Educação do Campo” e apresenta mais estratégias e medidas, assumindo assim mais compromisso com a implementação de uma educação representativa para a população do campo. Mesmo os dados da realidade apontem que a efetivação das metas e estratégias do PNE tenham tido pouca aplicação prática no âmbito da Educação do Campo, considera-se esse documento um meio de a população reivindicar do Estado melhorias educacionais que estão garantidas legalmente.

Quanto ao Plano Municipal de Educação (2015) o mesmo traz alguns apontamentos importantes em relação ao processo de construção de uma Educação do Campo, como por exemplo em sua meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final de 3º (terceiro)

ano do Ensino Fundamental” na sua décima estratégia indica a necessidade de “5.10. Dar suporte a alfabetização de crianças do campo, garantindo recursos tecnológicos e pedagógicos, valorizando a cultura de raiz, considerando as diversas abordagens metodológicas e suas eficiências”. Assim como também na meta 7: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” em sua terceira estratégia “7.3.Fortalecer os currículos e propostas pedagógicas específicas para educação das escolas do campo e para as comunidades quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, considerando o fortalecimento das práticas socioculturais”.

Nesse sentido, no próximo capítulo faremos uma análise dos dados coletados relacionando-os com o PNE e com o PME para entendermos se essas garantias educacionais voltadas para a Educação do Campo se dão e como se dão, na prática.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO-PB

Nesse capítulo iremos apresentar as análises e as caracterizações das relações estabelecidas entre as políticas públicas educacionais do município de Livramento-PB e a Educação do Campo, a partir dos dados identificados na nossa pesquisa. Antes de iniciarmos a discussão acerca dos dados coletados, traremos um pouco da caracterização do município, local no qual a pesquisa foi realizada.

Livramento é um município brasileiro que está localizado no estado da Paraíba, na mesorregião da Borborema e microrregião do Cariri Ocidental e se localiza a aproximadamente 243 quilômetros da capital do estado, João Pessoa. O município possui uma área territorial de aproximadamente 266,948 km² e, de acordo com os dados do IBGE 2019, tem uma população estimada de 7256 pessoas. Conforme dados do IBGE 2010, nesse ano o município tinha 7.164 habitantes, sendo 52,37% moradores da zona urbana e 47,63% moradores da zona rural. Não encontramos percentuais mais atualizados sobre população rural e urbana. Ainda segundo os dados de 2010, entre as pessoas de 06 a 14 anos, há uma escolarização de 97,3 % e o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM)⁵ é de 0,566.

Até o ano de 1954 o município não possuía nenhum prédio para fins educativos, e neste ano o Governo do Estado da Paraíba construiu a Grupo João Lelys e sob o decreto de Lei nº 683 de 28 de julho de 1954, implanta a Escola, atendendo ao antigo primário. Fato que contribuiu para o desenvolvimento educacional do município, tendo em vista que antes disso as escolas funcionavam em casas cedidas. Atualmente a mesma funciona como Escola Cidadã Integral João Lelys, como define o decreto nº38.944 de 24 de janeiro de 2019.

Segundo o QEdu o município de Livramento possui 21 escolas municipais, sendo dessas 18 escolas do campo que atendem até os anos iniciais do ensino fundamental e 3 escolas urbanas que atendem até os anos finais do ensino fundamental, e apresentou no ano de 2017 um IDEB de 5,3 e 4,3, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental respectivamente. De acordo com o Plano Municipal de Educação aprovado no ano de 2015, a taxa de analfabetismo no município de Livramento, na população de 15 anos ou mais de idade é de 76,9%, uma média muito alta considerando o contexto nacional.

⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é uma medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

Após essas informações sobre o município no qual a pesquisa se debruçou, adentraremos na pesquisa propriamente dita. Esta é uma pesquisa qualitativa, com a finalidade de analisar as políticas educacionais do município de Livramento/PB, estabelecendo relações com os princípios da Educação do Campo, considerando seus aspectos políticos e pedagógicos.

Para tanto, realizamos um estudo do Plano Municipal de Educação (PME, 2015) estabelecendo um paralelo com os documentos educacionais nacionais (PNE, 2014 e LDB, 1996), bem como, realizamos a construção e aplicação de dois questionários⁶, um voltado para a Secretária Municipal de Educação (composto por treze questões) e o outro ao Coordenador Municipal das Escolas do Campo (composto por quinze questões) do referido município. Através das perguntas elaboradas, abordamos questões relativas à estrutura, formação docente, política educacionais e as práticas pedagógicas. Os questionários estão constituídos de perguntas abertas, estando divididos em questões de identificação do sujeito da pesquisa, abordando a formação acadêmica, cargo e tempo de atuação no mesmo; questões pedagógicas, abordando os desafios e estratégias para atender os alunos do campo, projetos e metodologias adotadas e a formação continuada de professores; e questões estruturais, abordando a quantidade de alunos e escolas do campo, a infraestrutura e os recursos didáticos.

Caracterizando os sujeitos da pesquisa, a partir do que foi respondido nos questionários. A Secretária do município é graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, Geopolítica e História e possui 7 anos e 6 meses de atuação à frente do cargo. O Coordenador das escolas do campo é graduado em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia e possui 7 anos de atuação no cargo referido, tendo 3 anos de experiência como professor de Educação Infantil na zona urbana e 3 anos como professor no ensino multisseriado nas escolas do campo.

Na sequência, dialogaremos sobre os demais dados coletados na pesquisa. Para exposição, dividimos em um tópico para a análise da parte estrutural e outro tópico para a análise da parte pedagógica, essa divisão possibilita uma melhor análise e visualização dos dados coletados.

4.1 ESTRUTURAL

Como já foi mencionado anteriormente, o município possuía 18 escolas do campo, sendo que 4 foram nucleadas, como aponta o coordenador municipal das escolas do campo,

⁶ Os questionários foram enviados por e-mail para os sujeitos da pesquisa, junto com o termo de consentimento livre e esclarecido, respondidos e nos enviados de volta por e-mail.

contando atualmente com 14 escolas do campo funcionando que atendem por meio do ensino multisseriado da Educação Infantil (Pré I e Pré II) aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano). Em termos de percentual, o município tem o percentual de 82,35% de escolas do campo e 17,65% de escolas urbanas. Como podemos observar, a quantidade de escolas do campo é bem superior a quantidade de escolas urbanas, isso é um ponto significativo, contudo, ainda que o número de escolas do campo seja bem maior é necessário apontar que em relação a infraestrutura as escolas urbanas dispõem de espaços mais amplos, com mais salas de aulas, biblioteca, espaços de lazer e esporte, enquanto que as escolas do campo “possuem de 2 a 3 salas de aula, cozinha, pátio, banheiros, cisternas, etc.”, de acordo com os dados da pesquisa.

Cada escola do campo atende “em média de 30 a 45 alunos” o que dá uma média de 10 a 20 alunos por sala que são atendidos por meio do ensino multisseriado. A coordenação ainda relatou que a prefeitura “[há] exatamente 3 anos realizou pequenas reformas em todas as escolas, além de melhorar a estrutura das mesmas, comprou para todas elas, ventiladores, geladeiras e novos fogões”, contudo, mesmo que as escolas do campo disponham de uma estrutura bem inferior em relação as escolas urbanas, há a preocupação da gestão em conservar e melhorar a infraestrutura já disponível.

Quanto aos recursos didáticos de acordo com a coordenação a secretaria de educação

Solicita ao MEC livros didáticos que são ofertados ao alunado do campo (..) [e] a mesma oferta material pedagógico para os professores, visando auxiliá-los a qualificar suas atividades junto ao seu público alvo (alunos do campo) e disponibiliza por agendamento aos educadores(as) do campo um projetor para diferenciar suas aulas, a maioria deles possuem um computador pessoal (Notebook) e levam para a Escola para incrementar as aulas, tornando-as mais atrativas.

Nesse âmbito, é notório que o município garante o material didático para os professores e alunos, contudo, é importante frisar, que tendo em vista a quantidade de escolas do campo, um único projetor é insuficiente para atender a demanda de 14 escolas. Considerando que o Plano Municipal de Educação (2015) na meta 5 indica a necessidade de “5.10. Dar suporte a alfabetização de crianças do campo, garantindo recursos tecnológicos e pedagógicos, valorizando a cultura de raiz, considerando as diversas abordagens metodológicas e suas eficiências”. Isso nos remete a fala da secretária, que aponta como dificuldades “na questão administrativa, pouco investimento financeiro”, nesse caso fica o questionamento, a falta de recursos didáticos de apoio para cada escola, como um retroprojetor, se dá pela falta de investimento ou por falta de prioridade da parte administrativa?

4.2 PEDAGÓGICA

Como dito anteriormente, foram nucleadas 4 escolas, segundo o coordenador “devido não possuírem um número mínimo de alunos para seu funcionamento”, o mesmo relata que

[a] Secretária de Educação (...) juntamente comigo, visitou as escolas que viriam a ser nucleadas. Realizamos reuniões com os Pais que acordaram com o nucleamento das mesmas. (...) alguns meses depois, reunimos os pais para verificarmos se os mesmos estavam gostando do nucleamento, eles socializaram que estava dando certo.

Nesse caso, podemos perceber que foram seguidos os procedimentos legais necessários para o fechamento e nucleamento das escolas. Ainda de acordo com o coordenador, a prefeitura “ofertou transporte para que os alunos se deslocassem para as escolas mais próximas todos os dias”. No entanto, é importante enfatizar que essa estratégia está atrelada a uma lógica dominante em que as escolas do campo são vistas como espaços de pouca significância social e, nesse sentido, a única alternativa na percepção dos administradores municipais, é fechar as mesmas e realocar os alunos. De certa forma, isso contribui para o esvaziamento do campo e para a evasão escolar, tendo em vista que o aluno tem que se deslocar todos os dias. Logo, como podemos perceber a garantia do transporte escolar é um ponto positivo, no entanto, pode vir a intensificar as problemáticas em relação a Educação do Campo que anteriormente foram apresentadas.

Além disso, o ensino ofertado nessas escolas só contemplam as séries iniciais do ensino fundamental, e após o término desse ciclo os alunos tem que se deslocar até as escolas das cidades mais próximas para continuar estudando, o que pode acarretar no desligamento do educando da realidade da comunidade a partir de uma educação urbanocêntrica⁷ que não abarca as especificidades do educando do campo e pode levar o aluno a exaustão devido a rotina de ter que pegar transporte diariamente e, consequentemente, diminuição do aproveitamento escolar, evasão e/ou êxodo rural. Além disso, ao se estimular a saída dos alunos de sua comunidade, pode ocasionar o desconhecimento da vivência no campo de sua própria realidade, outro ponto a ser levantado sobre essa questão é que a necessidade de ter que sair de sua comunidade para estudar também pode possibilitar a perda das ligações com os valores e os conhecimentos locais e, consequentemente, a perda da identidade cultural.

No âmbito das metodologias que são adotadas nas escolas do campo, a secretária afirma que “as ações trabalhadas são de forma unificada em toda a rede municipal, com

⁷ O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão na qual a concepção de educação e organização didático-pedagógica utilizadas nas escolas indica uma centralidade voltada a cidade e ao processo de urbanização.

metodologia adequada a cada unidade escolar”, logo, a partir dessa afirmação, supõe-se que as práticas pedagógicas trabalhadas nas escolas da zona urbana, as quais os alunos do campo se deslocam ao concluir os anos iniciais do ensino fundamental, trabalham a partir da realidade na qual a unidade escolar está inserida, logo a realidade urbana, não levando em consideração a realidade e especificidades dos alunos camponeses.

Há também uma questão que se contrapõe a resposta anteriormente apresentada pela secretária, pois, quando indagada se há especificidades entre as escolas urbanas e rurais que as diferenciem em termos pedagógicos e estruturais, a mesma responde que: “em termos pedagógicos tentamos promover a aprendizagem de forma semelhantes, já em termos estruturais há diferenças no espaço físico de cada uma delas”, nesse sentido, pressupõe-se que há uma discordância entre as metodologias adotadas e as diferentes realidades existentes no município que vão de encontro com as orientações postas na Lei Orgânica do referido município, que em seu capítulo III no art. 125 assegura “os currículos escolares serão adequados as peculiaridades do Município, a valorização da sua cultura e seu patrimônio histórico, artístico, cultural e ambiental.” (p. 61), na LDB em seu art. 28, coloca que se faz necessário: “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996) e no PME (2015) na meta 7 aponta “7.3.Fortalecer os currículos e propostas pedagógicas específicas para educação das escolas do campo e para as comunidades quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, considerando o fortalecimento das práticas socioculturais”.

A secretária quando questionada se no município existe algum ordenamento legal (lei, resolução, decreto, portaria e/ou documento oficial) que seja específico para orientar a atuação das e nas escolas do campo ela afirma que “o trabalho realizado em toda rede municipal, tem como referência a LDB, CF, Diretrizes Curriculares, BNCC” e que respeitam as particularidades da realidade das escolas do campo mesmo realizando ações pedagógicas unificadas, “as ações pedagógicas desenvolvidas são elaboradas de forma unificadas, porém respeitando as particularidades de cada escola situada na zona rural”. Porém, questionada se haviam projetos ou conteúdo específicos trabalhados nas escolas do campo aponta que: “Os projetos e conteúdos trabalhados são os mesmos para toda a rede municipal de ensino, tendo em vista que há uma rotatividade de alunos considerável das unidades do campo para a cidade e vice-versa”, percebe-se uma discrepância entre a fala que coloca que são respeitadas as particularidades das escolas do campo e essa que afirma serem os conteúdos trabalhados os mesmos para a toda a rede municipal. Mais uma vez recorremos a LDB, como já abordado

anteriormente, que aponta a necessidade de conteúdos curriculares relacionados a realidade dos sujeitos camponeses.

Em relação ao ensino multisseriado que é adotado nas escolas do campo do município, o mesmo consiste em colocar em um mesmo espaço e sob a supervisão de um único educador, alunos com idades distintas e que estão em diferentes séries. A secretária coloca entre os desafios para a gestão da Educação do Campo no município, “Na questão administrativa, pouco investimento financeiro, já na questão pedagógica trabalhar o multisseriado”, o que nos leva a perceber que ela reconhece e identifica essa questão como uma problemática.

Entendemos que essa questão não é específica do município de Livramento/PB e que as escolas multisseriadas têm se revelado como condição material que vem garantindo o direito a Educação do Campo, no entanto, é necessário percebermos que esse modelo de educação foi secundarizado e direcionado, na sua maioria, às escolas do campo. Essa problemática está atrelada a lógica econômica capitalista, o que está diretamente relacionado a qualidade educacional dessas escolas multisseriadas.

De acordo com Silva (2007),

O desenho que se apresenta é de que (a classe-escola) multisseriada, assim como toda a Educação do Campo e o próprio campo como território, têm sido relegados a segundo plano, sendo essa modalidade oferecida nas regiões mais empobrecidas, com baixa densidade demográfica (p. 33).

Nesse sentido, esse modelo caracteriza-se como um sistema de ensino que é destinado as classes sociais mais pobres, em especial as escolas do campo, associado a falta de investimento e de infraestrutura, o que faz com que os índices que apontam evasão e fracasso escolar em consequência dessas questões, constroem uma visão negativa em relação a essas escolas, onde os sujeitos camponeses passam a se referir a mesma como “um mal necessário”, tendo em vista que esta é a única opção para eles. Essa situação, de precariedade das escolas do campo atrelado com as classes multisseriadas, acaba naturalizando o fracasso escolar relacionado a essas escolas, levando a entender que os problemas serão sanados com a transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo urbano (HAGE e BARROS, 2010), quando sabemos que o problema é bem mais amplo e estruturante.

Logo, percebe-se que as principais limitações em relação ao ensino multisseriado estão relacionadas mais a questões de exclusão no seu processo de construção, do que de fato a multisseriação, que se bem explorada pode ajudar a construir processos de ensino e aprendizagem cooperativos e autônomos.

Quanto as salas multisseriadas o que é considerado incabível é o ensino da educação infantil juntamente com os anos iniciais do ensino fundamental nesses espaços, como bem trazem os documentos finais da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e 2014, assim como também se enfatizam nos Fóruns da Educação do e no Campo. Quanto ao ensino multisseriado nas escolas do campo o CONAE 2010 traz que é necessário “garantir que as salas multisseriadas tenham número de alunos menor que as turmas de série única” (CONAE 2010, p. 139) e também “garantir infraestrutura, recursos humanos e materiais didáticos às classes multisseriadas, em consonância com suas necessidades pedagógicas” (CONAE 2010, p. 140).

No âmbito da organização pedagógica, de acordo com a secretária, “existe a coordenação da Educação do Campo, que conta com um coordenador geral e 05 coordenadores de áreas” e essa equipe de 5 coordenadores de área “visitam as escolas semanalmente, buscamos traçar estratégias para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno”. Destacamos a importância desse acompanhamento próximo, o mesmo possibilita uma melhor análise das problemáticas e aplicação de metodologias e estratégias educacionais mais alinhadas a realidade de cada escola.

Outro ponto positivo é a experiência que o coordenador geral das escolas do campo tem, o mesmo possui no seu histórico profissional, 3 anos de experiência como docente na Educação do Campo sob o ensino multisseriado, o que proporciona uma melhor análise de como atuar diante da realidade dos alunos camponeses, pois, ele já conhece como funciona o ensino multisseriado e a realidade camponesa e tem a possibilidade de contribuir, junto com os docentes, na aplicação de metodologias e estratégias que sejam mais adequadas a esse cenário.

Em relação aos professores, todos os 38 que atuam na educação das escolas do campo “possuem Curso Superior, são Pedagogos(as). Alguns possuem Especialização em Psicopedagogia”, de acordo com o coordenador, “durante estes 7 anos coordenando uma seleta equipe de professores(as) do campo, construí uma relação de confiança e reciprocidade junto a cada um dos mesmos”. Essa relação de proximidade e confiança entre coordenador e docentes proporciona a construção de um processo educacional comunicativo e mais próximo a realidade, e em relação a quantidade de docentes que atendem as escolas do campo, é uma quantidade significativa que possibilita uma média de alunos relativamente boa por turma; quanto a formação deles, cumpre com o PNE e com a LDB, questão que é relevante para educação no município. Em relação a formação continuada voltada aos docentes que atuam

nas escolas do campo, a secretaria promove encontros de formação pedagógica mensalmente. De acordo com o coordenador,

Realizamos encontros pedagógicos mensais no contraturno dos educadores(as) do campo. Os que ensinam à tarde participam pela manhã, os que ensinam pela manhã, participam no horário da tarde. Os referidos encontros são realizados em uma das Escolas do Campo, os professores que lá ensinam, sempre repõe este dia de aula dias após a realização deste encontro, devido nos ofertarem o espaço da escola, para realização do mesmo. Nos encontros pedagógicos sempre levamos propostas de atividades criativas contextualizadas com a realidade rural, além de dinâmicas e fichas de acompanhamento pedagógico, para obtermos dados do contexto de assimilação de conteúdos aplicados pelos educandos no decorrer do ano letivo, e a partir deste acompanhamento, buscamos sempre levar para os demais encontros dicas para auxiliar os educadores a aperfeiçoarem suas estratégias de ensino e qualificar de forma continuada o ensino ofertado ao alunado do campo.

Nesse sentido, é possível notar que há a preocupação em estar acompanhando e orientando os docentes que atuam nas escolas do campo com o objetivo de melhorar as estratégias de ensino utilizadas por eles e enfatizar a importância da garantia da formação continuada para os profissionais da educação, direito assegurado pela LDB, possibilitando o desenvolvimento dos docentes harmonizado com as escolas e seus projetos. Como sujeitos inconclusos que somos é necessário também entender que as atividades que desenvolvemos também são processos inconclusos e nesse sentido se faz necessário sempre revisar e buscar melhorar, principalmente no âmbito educacional que perpassa todas as áreas de atuação em sociedade. Todavia, colocamos como uma problemática as propostas serem levadas prontas para os espaços de formação, ao invés de serem construídas com os professores que atuam diretamente com a realidade das escolas do campo.

Quando questionada sobre a participação dos movimentos sociais na construção de uma Educação do Campo, a secretária aponta que “estamos abertos a qualquer parceria que venha contribuir para o crescimento das nossas comunidades”, mas não aprofunda a resposta. No relato da coordenação, há uma ampliação na resposta, especifica que há “uma comunidade quilombola na nossa cidade, eles sempre que possível participam de aulas diferenciadas nas escolas do campo, levando para os alunos um pouco de contexto histórico, mostrando a arte da capoeira e outras práticas culturais locais”, o que já é de certa forma um avanço para se conhecer a realidade campesina do município, mas que pode ser ampliado para todas as comunidades com o objetivo de melhor garantir um processo de ensino aprendizagem condizente com cada uma das realidades comunitárias.

A secretária aponta, quando perguntada quais as dificuldades enfrentadas no âmbito educacional no município, que “entre os principais desafios estão, a valorização profissional;

a interação família/escola e a falta de interesse e perspectivas por parte de alguns educandos”, nesse âmbito, é notória a dificuldade de se atuar no âmbito educacional, não só no município de Livramento/PB, assim como também em todo o país. Mas diante dessa afirmação e das análises feitas, deixamos as seguintes reflexões: O que faz com que os alunos não tenham interesse pela educação? Será que a metodologia adotada respeita os saberes que o educando já possui ao ingressar na escola?

Na última pergunta do questionário de ambos, abordamos sobre a função social da escola; para o coordenador, a função social da escola do campo “é levar para seu público, um ensino qualitativo, enaltecendo as riquezas das localidades rurais, onde cada um se encontra”, a secretária diz que a escola tem como objetivo “promover a formação do aluno como um indivíduo consciente de seus direitos e deveres, tornando-se desta forma sujeitos sociais, capazes de observar, interpretar e agir frente a realidade cotidiana a qual está inserido”.

Para a construção dessa pesquisa partimos da hipótese que as práticas adotadas nas escolas do campo do município de Livramento/PB não levam em consideração a Educação do Campo enquanto prática pedagógica e, portanto, não consideram a realidade identitária dos sujeitos camponeses na proposta do currículo escolar, pois, toma-se do pressuposto que a metodologia amplamente utilizada é a educação rural que não leva em conta a realidade na qual dá-se o processo de ensino e aprendizagem enquanto Educação do Campo. Logo, a partir dos dados coletados e das análises feitas, foi possível constatar que a hipótese em parte foi negada, pois percebemos que há a preocupação do município para com a construção de uma educação de qualidade no campo, assim como, para com os alunos camponeses garantindo professores com formação, material didático, formação continuada, transporte escolar, manutenção da estrutura escolar, dentre outras ações. E em parte a hipótese foi confirmada, quando verifica-se a necessidade de investir em recursos didáticos de apoio aos professores, como por exemplo, projetores e computadores; a importância de construir uma proposta curricular específica para os alunos do campo levando em consideração suas particularidades; a garantia dos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo; a necessidade de espaços mais amplos nas escolas do campo.

Nessa perspectiva, consideramos de grande importância o envolvimento das gestões municipais na busca por compreender e desenvolver soluções para as problemáticas relacionadas a Educação do Campo, que não são um problema específico do município de Livramento/PB, mas do país como um todo, como bem pudemos observar nas leituras e estudos que nos apropriamos para o desenvolvimento do trabalho. E, por conseguinte, reafirmamos que imbuído nesse processo de exclusão e segregação das escolas do campo,

existem diversos outros interesses e propósitos que perpassam as contradições e informações alcançadas.

Queremos com esse estudo, reafirmar a posição que os movimentos sociais do campo defendem, que é perceber a Educação do Campo enquanto um projeto de construção de um modelo de educação que leve em consideração a realidade e os interesses dos povos do campo, valorizando sua produção da existência. Corroborando com a afirmação de Caldart (2012, p. 259), a Educação do Campo é um fenômeno protagonizado pelos sujeitos do campo e suas organizações e que tem como objetivo construir políticas de educação partindo dos interesses das comunidades camponesas.

Logo, a construção desse modelo de educação não deve partir da esfera governamental para os povos camponeses e sim, com os povos camponeses, ou seja, acontecer a partir das demandas e necessidades destes, e, por isso, enfatizamos a necessidade dos governos se movimentarem em buscar de conhecer a realidade e, conseqüentemente, as reais necessidades da populações do campo para a construção de uma Educação do Campo, que de fato seja no campo, construída com o campo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos nossos estudos, constatamos que a escolarização voltada aos povos camponeses sempre aconteceu de maneira excludente e, a partir daí, e da nossa vivência como sujeito camponês, percebemos a necessidade de analisarmos a realidade da Educação do Campo no município de Livramento/PB, município que resido.

Diante disso, nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas educacionais do município de Livramento/PB, estabelecendo relações com os princípios da Educação do Campo, considerando seus aspectos políticos e pedagógicos. Ao fim, verificamos que o mesmo foi atendido, tendo em vista que nossa pesquisa conseguiu analisar e apresentar as relações e contradições existentes entre as políticas educacionais do município e os princípios da Educação do Campo.

Na perspectiva de conhecermos como se dão as políticas públicas voltadas a Educação do Campo em Livramento/PB, realizamos a exposição da nossa pesquisa estruturada da seguinte forma, uma apresentação do processo histórico da educação no Brasil, o processo de concepção da Educação do Campo que surgiu em contraponto a educação rural, e, realizamos análise dos aspectos legais que garantem a Educação do Campo como direito. A partir disso, realizamos a coleta de dados também, aplicando questionário com a secretária municipal de educação e com o coordenador municipal das escolas do campo.

Partimos da hipótese que as práticas adotadas nas escolas do campo do município não levam em consideração os princípios da Educação do Campo enquanto prática pedagógica e, pudemos constatar, que o município garante requisitos básicos de uma Educação do Campo com qualidade. Percebemos que há a preocupação do município para com a construção de uma educação de qualidade no campo, assim como para com os alunos camponeses garantindo professores com formação em nível superior, material didático, formação continuada, transporte escolar, manutenção da estrutura escolar, dentre outras ações.

Por outro lado, apontamos a necessidade de investir em materiais didáticos de apoio aos professores, como por exemplo, projetores e computadores; a importância de construir uma proposta curricular para os alunos do campo levando em consideração suas particularidades, ou seja, colocar em prática a meta 7.3 do PME (2015) que traz na sua essência, a necessidade de “Fortalecer os currículos e propostas pedagógicas específicas para educação das escolas do campo e para as comunidades quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, considerando o fortalecimento das

práticas socioculturais”; a garantia dos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo e a necessidade de espaços mais amplos nas escola do campo.

De forma geral, entendemos que se faz necessário ultrapassar ainda várias barreiras para a materialização de fato, de uma Educação do Campo que construa processos emancipatórios e que problematize as contradições no campo brasileiro. Contudo, acreditamos que esses avanços registrados por nosso estudo nas políticas educacionais no município de Livramento/PB já são um caminho que aponta algumas possibilidades para construir uma Educação do Campo de qualidade e, conseqüentemente, contribua para construção de uma sociedade justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: Dados básicos para uma avaliação.** Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2311/1/ensaio_introdutoriopronera.pdf

BALEEIRO, Aliomar; SOBRINHO, Barbosa Lima. **Constituições Brasileiras**, 1946 — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 121 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 5). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/139953/Constituicoes_Brasileiras_v5_1_946.pdf?sequence=9&isAllowed=y

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Fundamentos da investigação qualitativa em Educação: uma introdução. In: _____. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994. p. 19-51.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação\ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1988.**

BRASIL. **Decreto 7352/2010 de 04 de novembro de 2010.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10252.htm

BRASIL. **Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. **Lei 12960/2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

BRASIL. **LEI No 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm#:~:text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%20C3%A7%C3%B5es%20legais.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.**

BRASIL. **Ministério da Educação.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006.

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

BUSATO, Joelma. **O Papel da Educação a partir de suas Interações com o Trabalho e a Tecnologia:** algumas reflexões. In: IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade, 2011, Curitiba. Disponível em: <http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt015-opapelda.pdf>

CALDART, Roseli Salete. **Educação Do Campo.** In: Dicionário da Educação do Campo. Orgs: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação Do Campo: Notas Para Uma Análise De Percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64,mar./jun.2009.

_____. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo.** 2020.

COSTA, Porto Walter. **Constituições Brasileiras, 1937.** Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

FAUSTO, B. **História geral da civilização brasileira,** vol.11. São Paulo, Difel, 1986.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico.** Campinas, SP: Alínea, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 59ª edição – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 69ª edição – Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas 1999.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo E Educação Do Campo Na Amazônia:** Referências Para O Debate Sobre A Multisseriação Na Escola Do

Campo. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.3, n.1, pp.348-362, Março de 2010 a Setembro de 2010. ISSN 1983-1579. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>

HANSEN J. A. Ratio Studiorum e a política católica ibérica no século XVII. In VIDAL, D; HILSDORF, M.L. **Tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016** - Notas Estatísticas. Brasília - DF, fevereiro, 2017.

Jus Brasil. **Página 3 do Diário Oficial do Estado da Paraíba (DOEPB) de 25 de janeiro de 2019**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/225245879/doepb-25-01-2019-pg-3>

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. DE L. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. Revista de investigaciones, UNAD Bogotá – Colombia. Volume 14, número 2, julio-diciembre de 2015.

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LINERA, A. G. **O que é uma revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Ministério da Educação. Doc Base DOCUMENTO FINAL. **Conferência Nacional de Educação (Conae)**, 28 de março a 1º de abril de 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf

Ministério da Educação. Doc Base DOCUMENTO FINAL. **Conferência Nacional de Educação (Conae)**, 19 a 23 de novembro de 2014. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf

OLIVEIRA, Danielle Arena. **A Educação do Campo como prática pedagógica: em busca de uma ação transformadora**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

OLIVEIRA, Rosângela Pereira de. **Paulo Freire E Ação Cultural De Descolonizar O Currículo Da Educação Do Campo**. Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 24, p. 308 – 317, jan./jun. 2018. ISSN - 2238-921-0.

MACHADO, V. **Dilemas e perspectivas da educação em assentamento rural** – Sumaré – SP. Campinas, 2008. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Tradução de: Education beyond capital.

MOLINA, Mônica Castanga; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

PINHEIRO, M. S. D. **A concepção de Educação do Campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Cadernos Anpae nº4, 2007.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LIVRAMENTO (PME), 2015-2025. Prefeitura Municipal de Livramento – PB.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras**, 1934 — 3. ed. — Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 162 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 3). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137602/Constituicoes_Brasileiras_v3_1934.pdf?sequence=10&isAllowed=y

QEdU. **Livramento: Ideb 2017**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/5317-livramento/ideb>

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História Da Educação Do Campo No Brasil: O Protagonismo Dos Movimentos Sociais**. Teias v. 18 • n. 51 • 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação. DOI: 10.12957/teias.2017. 24758.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: Ferreti, Celso J. et al. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ:Vozes, 1994, p. 151-168.

SILVA, Adnilson José da; WEIDE, Darlan Faccin. **A Função Social Da Escola**. Unicentro – Paraná, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/945/5/Fun%C3%A7%C3%A3o%20Social%20da%20Escola.pdf>

SILVA, Ilse Chaves da. **Escolas multisseriadas: quando o problema é a solução**. Lages, 2007. (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO APLICADO A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO/PB

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Formação Acadêmica: _____

Função/cargo: _____

Tempo de atuação na referida função/cargo: _____

QUESTÕES

1. Como é estar à frente da Secretaria de Educação do município? Quais os desafios enfrentados?
2. No município existem escolas na zona urbana e na zona rural, há especificidades entre elas que as diferenciem em termos pedagógicos e estruturais? Se sim, quais?
3. Como a secretaria vê as políticas da educação básica para as escolas do campo?
4. No município existe algum ordenamento legal (lei, resolução, decreto, portaria e/ou documento oficial) que seja específico para orientar a atuação das e nas escolas do campo? Se sim, quais? Caso não, porque?
5. Existe algum setor específico na secretaria que se ocupe das escolas do campo? Se sim, qual e como ele é estruturado? Caso não, porque?
6. Como estão organizadas as escolas do campo?
7. Quais os desafios para a gestão da Educação do Campo no município?
8. Como é a relação entre a secretaria de educação e as escolas do campo do município?
9. As ações da secretaria de educação voltadas para Educação do Campo consideram as especificidades dos alunos do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curricular e metodologias adequadas às reais necessidades destes? Por que?
10. Existem projetos ou conteúdo específicos trabalhados nas escolas do campo? Se sim, quais? Caso não, porque?
11. A secretaria oferece encontros pedagógicos e/ou espaços de formação continuada específicos para os professores que atuam nas escolas do campo? Se sim, como acontecem? Se não, por quais motivos?

12. Há relação de parceria entre a secretaria e os movimentos sociais do campo organizados no município? Se sim, como acontecem? Se não, por quais motivos?
13. Na sua compreensão, qual a função social das escolas do campo?

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO APLICADO A COORDENAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO/PB

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: _____

Formação Acadêmica: _____

Função/cargo: _____

Tempo de atuação na referida função/cargo: _____

Tempo de atuação na educação básica: _____

Tempo na Educação do Campo: _____

QUESTÕES

Estrutura:

1. Quantas escolas do campo possui o município de Livramento e até que séries estas atendem?
2. As escolas possuem recursos didáticos pedagógicos de apoio aos professores? Livros, computador, projetor, etc.
3. As escolas possuem infraestrutura básica? (energia elétrica, água potável, etc.).
4. Como é a estrutura física das escolas?
5. Cada escola atende em média a quantos alunos?

Pedagógico:

1. Qual seu papel enquanto coordenador junto às escolas do campo?
2. No geral, qual a formação acadêmica dos docentes que atuam nas escolas do campo?
3. Existem encontros pedagógicos e/ou espaços de formação continuada específicos para os professores que atuam nas escolas do campo? Se sim, como acontecem? Se não, por quais motivos?
4. Há especificidades das escolas do campo que as diferenciam das escolas urbanas?
5. As escolas do campo possuem projetos político-pedagógicos específicos que sejam adequados às reais necessidades dos alunos do campo ou é construído na mesma perspectiva das escolas urbanas?

6. Há parceria entre as ações das escolas, a comunidade escolar e os movimentos sociais do campo organizados no município? Se sim, como acontece? Se não, por quais motivos?
7. Quais são as principais dificuldades encontradas no seu trabalho?
8. Quais experiências você considera bem sucedida em sua prática junto aos professores?
9. Quais experiências você considera mal sucedida em sua prática junto aos professores?
10. Na sua compreensão, qual a função social das escolas do campo?

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar na pesquisa de campo referente ao projeto de pesquisa intitulado(a): **“A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE LIVRAMENTO/PB: uma análise das políticas educacionais orientadoras das práticas pedagógicas das escolas do campo”**, desenvolvida pelo pesquisador José Diones Lopes Batista, a quem poderei contactar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº (83)999172719 ou e-mail dioneslopesbatista@gmail.com

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 do estudo, que, em linhas gerais busca investigar sobre as políticas públicas educacionais voltadas para Educação do Campo. 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 Educação, do Ministério da Educação.

Minha colaboração se fará por meio de respostas ao questionário construído pelo referido pesquisador. O acesso e a análise dos dados coletados se farão pelo pesquisador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo/pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Livramento - PB, ____ de junho de 2020

Assinatura do(a) participante