

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ROSENILDA APARECIDA PULCINELLI

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERSPECTIVA. UMA ANÁLISE DO ENSINO
MÉDIO, NO CONTEXTO DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES,
RONDÔNIA**

São Leopoldo

2013

ROSENILDA APARECIDA PULCINELLI

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PERSPECTIVA. UMA ANÁLISE DO ENSINO
MÉDIO, NO CONTEXTO DO CAMPO, NO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES,
RONDÔNIA

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de pesquisa: Ética e Gestão

Orientador: Prof. Dr. Carlos Gilberto Bock

São Leopoldo

2013

AGRADECIMENTOS

Ao meu e nosso *SOBERANO DEUS*, pela força e otimismo, fé e coragem para continuar...

Ao meu amado esposo, Evaldo, pela paciência e apoio incondicional.

A minha família, em especial aos meus pais – camponeses guerreiros – João Pulcinelli Neto e Tereza da Silva Pulcinelli, base da minha formação, da qual me orgulho muito.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Bock, pela atenção e paciência dispensada e pelas inúmeras contribuições enriquecedoras na elaboração desta dissertação.

Aos amigos e colegas de trabalho, pela cooperação e torcida.

Aos meus alunos do Ensino Médio do Campo do Município de Ariquemes, pois me ensinaram o real motivo de Educar: *humanizar*.

À instituição EST e aos professores do Mestrado Profissional, pelos ensinamentos.

“O segredo é não correr atrás das borboletas [...]
É cuidar do jardim para que elas venham até você”.
(Mario Quintana)

RESUMO

O modelo agrário implantado no Brasil há mais de 500 anos influenciou a concentração agrária e, sobretudo o baixo investimento na educação e no desenvolvimento da qualidade de vida da população do campo. Assim esse trabalho tem como objetivo fazer uma análise histórica da questão agrária e sua influência na criação de políticas públicas educacionais específica para os povos do campo, avaliando a sua real efetividade quanto ao acesso e permanência do educando nas escolas de Ensino Médio do Campo do Município de Ariquemes – Rondônia. Considerando também nesse aspecto a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Operacionais para a educação do Campo. Para tanto, o procedimento metodológico utilizado na pesquisa é de caráter bibliográfico na visão de diversos autores com relação aos fatos históricos da colonização, a conquista e direito à educação de qualidade para os povos do campo, considerando também a análise de modelos de educação e de gestão bem como propostas pedagógicas que valorizem as múltiplas identidades das populações do campo. De forma que possam desenvolver uma educação do campo, com potencial comunitário e principalmente humano. Assim, foram utilizados como arcabouço documental, informações da Secretaria Estadual de Educação com relação à implantação e execução do Projeto de Ensino Médio do campo, no município de Ariquemes, o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Ricardo Cantanhede, incluindo relatórios e projetos desenvolvidos nos últimos anos. Os resultados obtidos através da pesquisa embora demonstrem um grande avanço a partir da década de 1980, principalmente pela articulação da sociedade civil organizada - Movimentos sociais – ainda não atende as expectativas e as necessidades das comunidades rurais, sobretudo os jovens. Nesse sentido, faz-se necessário também discutir sobre o projeto de educação ofertado atualmente aos jovens do campo, que não atende as suas particularidades sociais, persistindo na prática de uma pedagogia bancária e livresca. Muito embora não se negue o direito às etapas finais da educação básicas ao jovem do campo, no município de Ariquemes – RO, também não contribui para uma política que respeite e valorize seus saberes, destacando o seu desenvolvimento, na sua plenitude, auxiliando a sua emancipação, a sua autoestima, e construindo uma prática pedagógica mais humanizada. Para que isso ocorra é importante considerar o fortalecimento de uma comunidade socioeducativa no contexto do campo, que promova o pleno exercício da cidadania e a formação integral dos sujeitos do campo.

Palavras Chave: Educação do Campo. Humanização. Políticas Públicas. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

The agricultural model implemented in Brazil there are more than 500 years influenced the agrarian concentration and especially the low investment in education and development of the quality of life rural population. This work has the objective to make a historical analysis of the agrarian question and its influence on the creation of educational public policies specific to the people of the field, assessing its efficacy as to access and permanence of the student in the high schools of the Ariquemes City - Rondônia. Considering also that respect the Federal Constitution 1988, the Law of Guidelines and Bases of Education and the Operational Guidelines for the field education. The methodological procedure used in the research is bibliographical in view of various authors with respect to historical fact of colonization, conquest and the right to quality education for the people of the field, considering also the analysis of models of education and management well as pedagogical proposals giving proper recognition to multiple identities of the populations of the field. So that they can develop an education field with potential community and mostly human. So, were used as a framework document, information of the State Department of Education regarding the implementation and execution of the Project Field School, in the Ariquemes city, the Political Pedagogical Project of School Ricardo Cantanhede, including reports and projects developed in recent years . The results obtained through research though demonstrating a great advance from the 1980s mainly the articulation of civil society - social movements - still does not meet the expectations and needs of rural communities, especially young people. In this sense, it is also necessary to discuss the project to education currently offered the young people of the field, which does not meet their social peculiarities, persisting in the practice of a pedagogy bank and from books. Although not deny the right to the final stages of basic education to the young field in the Ariquemes city - RO also does not contribute to a policy that respects and values their knowledge, highlighting its development, in its fullness, helping your empowerment, self-esteem, and building a more humanized pedagogical practice. For this to occur it is important to consider strengthening a community in the context of socio-educational field, to promote the full exercise of citizenship and education of the individuals field.

Keywords: Rural Education. Humanization. Public Politics. Social Movements.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O CAMPO	10
1.1 História: Colonização e conquista da terra	10
1.2 Implantação da educação formal: Conquista a adquirir	14
1.3 Histórico e desenvolvimento de políticas públicas que garantam a educação para povos do campo	16
1.4 Direitos prometidos , mas não assegurados: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, e seus avanços	26
2 AFIRMAÇÃO E DEFESA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO.	31
2.1 O reconhecimento das distintas identidades da educação do campo.	31
2.2 A escola do campo como espaço de participação: a importância da gestão democrática.	35
2.3 A qualidade do ensino no campo em debate	40
2.4 Educação como proposta de formação humanizadora.....	45
2.5 Os saberes necessários para uma prática educativa do ser.....	49
3 O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO: ENSINO MÉDIO DO CAMPO - ARIQUEMES-RO.	57
3.1 Ariquemes: retrospecto histórico e a atual realidade.	57
3.2 Histórico e constituição da Educação do Campo de Ensino Médio no município de Ariquemes.....	65
CONCLUSÃO.....	74
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Uma das poucas experiências que me tornou mais humana e mais *educadora* foi trabalhar com jovens do campo, no campo. Tempo curto, apenas dois anos, mas tempo suficiente para provocar-me indagações e inquietações quanto a Educação oferecida a estes jovens. Permitiu-me abrir um leque de questões inerentes ao papel do Estado e a sua real responsabilidade quanto ao projeto de Educação oferecido ao camponês, sujeito que batalha desde a colonização do Brasil para ser: reconhecido e respeitado.

Nesse sentido a luta por uma educação de qualidade e condições de vida digna é a efígie de quem sempre morou e luta até hoje para conseguir viver no campo.

O *fetichismo urbano* aliado às políticas centradas no desenvolvimento econômico proporcionaram por séculos o caos do campo e, principalmente, o descaso com a identidade do camponês. Nesse sentido o direito à Educação de qualidade ofertada aos jovens do campo sempre ficou em terceiro plano.

O direito à educação no campo, mesmo assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, que avançou em políticas mais efetivas como a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - reconhecendo as particularidades do meio rural e principalmente considerando outro marco legal mais importante: Diretrizes Operacionais de Educação Básica para os povos do campo, ainda constitui uma grande fenda.

Portanto, a relevância do tema permite incluir discussões para uma prática educativa com enfoque mais humanístico para reparar as lacunas que ainda persistem após 500 anos de colonização.

Nesse sentido, a temática desta pesquisa tem como objetivo principal investigar a eficácia das políticas públicas quanto à qualidade de ensino da Educação de Ensino Médio do Campo no município de Ariquemes – Rondônia, no período de 2009 e 2010, com enfoque geral em todas as oito unidades escolares do campo, levando em consideração a intensa evasão e migração de alunos da área rural para área urbana, para que haja possibilidades de alternativas educacionais e sociais efetivas de inclusão social e permanência no campo e nos estudos.

A pesquisa centra-se em duas perguntas problematizadoras: Enquanto muitos jovens do meio rural são extirpados de seus sonhos, será que a educação no Campo tem sido historicamente negligenciada pelo Estado? O modelo de educação no campo, atualmente,

atende às necessidades de permanência do jovem nos estudos e no meio rural? Assim, o enfoque da pesquisa direciona-se nos seguintes objetivos específicos: a) Averiguar e analisar as políticas públicas educacionais voltadas à Educação do Ensino Médio do Campo (Diretrizes Curriculares Nacionais, LDB e referenciais para Política de Educação no Campo, entre outros); b) Levantar informações das ações Educacionais do Estado com vistas à permanência do educando no campo; c) Examinar a proposta pedagógica do Ensino Médio do Campo do município, quanto às estratégias e alternativas inclusivas.

Devido a escassez de pesquisas com vistas ao Ensino Médio do Campo no município, necessita-se averiguar a real situação do projeto de educação oferecido aos sujeitos do campo no Brasil, seus avanços e diálogos ocorridos a nível nacional efetivados principalmente pelos movimentos sociais quanto à articulação de um projeto político voltado para a educação do campo. De tal maneira que a discussão é situada na visão de diversos autores. Entre os autores citam-se: Paulo Freire, Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, Edgar Kolling, Mônica Molina, Dulce Sampaio, Leonardo Boff, Fernandez Hernández e Hugo Assmann.

Por meio de um arcabouço teórico - bibliográfico e documental- o estudo está dividido da seguinte forma: o primeiro capítulo apresenta um debate histórico de exclusão sobre o uso e posse de terras, desde a colonização até o Estatuto da Terra, incluindo o desenvolvimento - campo e cidade, principalmente ligados à trajetória política e social do país, considerando os avanços e conquistas de políticas públicas exclusivas para a Educação do Campo influenciadas pelos movimentos sociais. O segundo capítulo aborda questões inerentes, hoje, à realidade da educação do campo, mesmo após avanços fecundos no campo das políticas públicas como: o reconhecimento das múltiplas identidades dos povos do campo e sua histórica trajetória discriminatória, a real qualidade do ensino ofertado aos jovens do campo e seus entraves pedagógicos e físicos. Ressalta-se a discussão para um projeto educativo voltado para a humanização das escolas do campo, apontando resultados possíveis para a sua implantação segundo a pedagogia do ser de Dulce Sampaio (2007). No terceiro capítulo é feita uma análise sistemática e documental sobre o histórico agrário do município de Ariquemes, e a implantação da educação no meio rural incluindo as escolas multisseriadas e posteriores avanços na história das políticas públicas, considerando a conquista mais recente, nesse âmbito, Ensino Médio do Campo - averiguando a implantação do projeto, além da realidade do contexto educacional (transporte, currículo, projeto político pedagógico e ações) para essa modalidade, analisando-as a partir das políticas para a Educação do Campo

para refletir sobre as limitações e desafios na construção de um projeto sócio-educativo. A conclusão sintetiza os resultados analisados na pesquisa e sugestões para futuros estudos.

1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA O CAMPO

As discussões que serão elucidadas inicialmente neste primeiro capítulo, pretendem, de forma sistemática e cronológica, demonstrar o efeito do modelo de desenvolvimento agrário e posteriormente industrial desenvolvido ao longo do processo de colonização do Brasil e as mazelas sociais geradas. Em seguida, destacar os avanços e ranços que dão legitimidade legal a Educação do Campo e que são frutos do desempenho de movimentos sociais que aconteceram ao longo da trajetória histórica do país.

1.1 História: colonização e conquista da terra

O desenvolvimento da agricultura brasileira e o direito de uso da terra para a sobrevivência passou por períodos extremamente ligados às imposições e submissões sociais que geraram ao longo da história feridas não cicatrizadas. Se consultarmos a história da colonização desde 1500 e o desenvolvimento do país até 1964 observaremos que a formação social do país e o desenvolvimento agrário passaram por episódios de regime de escravidão e exploração das terras somente para o latifúndio.

Hoje, esse modelo de desenvolvimento implantado na agricultura brasileira e posteriormente na vida de quem mora e depende do campo, deve ser historicamente analisado partindo do pressuposto de que as conquistas alcançadas aconteceram somente no século XX.

Quando os portugueses invadiram o Brasil e se apoderaram do território, impondo as leis e a vontade política da monarquia portuguesa, adotaram estratégias de dominação como a repressão e a cooptação, simplesmente para seu enriquecimento, porque o país possuía terras altamente produtivas e tudo poderia ser transformado em mercadoria, e posteriormente exportado para o mercado europeu.

Os povos indígenas que aqui viviam, foram então reprimidos pelas leis e a cultura estrangeira e, principalmente, obrigados a trabalharem para os colonos em regime de escravidão. No início, exploraram o pau-brasil, encontrado em abundância no litoral, do qual extraíam tinta para tecido, pois era o único lucro imediato, depois encontraram os minerais, como o ouro, ferro e a prata. Ao longo do período da extração de madeira, o cultivo de plantas tropicais similares a outros lugares como a Ásia, foram disseminadas também no território. Organizaram dessa forma o território para produzir o que a Europa necessitava como: o cultivo da cana-de-açúcar, café, pimenta, algodão e a criação de gado bovino, aproveitando

também os produtos nativos do país como: cacau, tabaco etc.. Esses produtos eram explorados apenas para atender o mercado externo (Europa).

A amplitude desse modelo era tal que, segundo as primeiras estatísticas macroeconômicas organizadas pelo Banco do Brasil em meados do século 19, naquela época, a colônia Brasil exportava mais de 80 % de tudo o que era produzido em nosso território.¹

O modelo de produção agrícola, adotado pelas colônias naquela época, era chamado *plantation*, de origem inglesa, que tinha a função de organizar a produção agrícola em grande extensão, hoje considerada como monocultura, destinada apenas para a exportação, utilizando-se, na época, a mão de obra escrava. As vastas plantações teriam que se localizar próximo aos portos para seu fácil escoamento.

O território brasileiro era da monarquia, não havendo então, propriedade particular, criando uma conotação de que a propriedade da terra não era ‘capitalista’, já que a monarquia era sua ‘dona’. Mas a monarquia, com a finalidade de sobre-explorar seus recursos com o impulso agroexportador e aumentar o seu capital, resolveu oferecer a concessão de uso das terras com direito à herança. Para isso, a coroa utilizou critérios políticos e sociais, para dar concessão de grandes extensões de terra somente aos chamados capitalistas-colonizadores que possuíam muito capital para investir na exportação para o mercado europeu. A então chamada concessão de uso era também “de direito hereditário, ou seja, os herdeiros do fazendeiro-capitalista poderiam continuar com a posse das terras e com a sua exploração”,² mas com ressalvas, sem ter direito à venda ou à compra de novas fazendas.

A coroa favorecia, assim, apenas os fazendeiros-capitalistas que utilizavam mão de obra escrava de indígenas e negros oriundos da África. Em 1850, a coroa sofreu pressão dos ingleses para trocar a mão de obra escrava pela assalariada, visto que já existiam rumores sobre a possível abolição da escravidão. Naquele mesmo período foi criada então a primeira lei (nº 601) de terras do país, que se tornou um marco jurídico, principalmente, porque o país passava por uma crise de mão de obra escrava. A lei então substituiu a concessão do uso da terra para *propriedade privada da terra*, passando então a ser mercadoria e a ter um preço.

A lei nº 601/1850 também negava o direito à compra da terra por qualquer cidadão, principalmente por ex-escravos, para que eles não se transformassem em camponeses, em

¹ STEDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil*. O debate tradicional (1500-1970). v. 1. São Paulo: Expressão popular, 2005. p. 20.

² STEDILLE, 2005, p. 45.

donos de pequenas propriedades de terras, pois “não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para comprar e pagar pelas terras à Coroa”.³ Dessa forma, os grandes fazendeiros continuavam pressionando-os a continuar a vender a sua força de trabalho por salários miseráveis.

Desde então, muitos movimentos sociais antecederam o período da abolição da escravidão, entre eles, citam-se as colônias quilombolas, formadas a partir da união de escravos que fugiam. Nas cidades também cresciam movimentos abolicionistas. Por fim, em 1888 foi aprovada a Lei Áurea (abolição da escravatura), depois de um tempo prolongado de discussões no império monárquico, devido às supostas indenizações que deveriam ser pagas aos fazendeiros proprietários de escravos. Pois para cada dono, a morte ou a liberdade de um escravo “significava basicamente a perda de uma valiosa mercadoria”.⁴

A Coroa promulgou então a lei que indiretamente impedia ex-escravos a se tornarem camponeses, impulsionou o êxodo rural das fazendas e senzalas, sobretudo para as cidades portuárias, o que motivou a prática da construção de casas em terrenos íngremes que não eram utilizados para plantações. Isso resultou na formação das favelas com populações remanescentemente rurais.

O país passou, nesse período, pela crise da *plantation*, aliada à crise na Europa que cancelava suas transações comerciais com as Américas, causada principalmente pela I Guerra Mundial.

Com a crise de mão de obra nos grandes latifúndios, o Brasil realizou, no fim do século XIX, intensas propagandas em países como Itália, Espanha e Alemanha, para atrair camponeses pobres, massacrados pela revolução industrial. Começou a receber colonos migrantes de vários países que buscavam terras baratas e férteis. Assim, atraiu aproximadamente “no período de 1875-1915, mais de 1,6 milhões de camponeses pobres da Europa”.⁵

Entre as regiões mais povoadas, citam-se sul e sudeste do Brasil, nas quais alguns colonos conseguiam comprar terras; os que não conseguiam eram obrigados a trabalhar nas fazendas, constituindo o então chamado regime de colonato. Esses colonos recebiam uma casa na fazenda para morar, pequeno espaço para criar e plantar para o sustento e em troca trabalhava na lavoura.

³ STEDILE, 2005, p. 64.

⁴ COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p.72.

⁵ STEDILE, 2005, p. 25.

Nasceu naquele período, em seguida à I Guerra Mundial, o campesinato, oriundo da migração de colonos europeus e seus descendentes mestiços nascidos aqui no Brasil, que foram se formando ao longo dos 500 anos de colonização. Muitos colonos esperançosos com terras produtivas foram migrando para o interior do país, povoando as regiões do Brasil para a produção agrícola de subsistência. Muitos não tinham a propriedade privada da terra, mas a ocupavam individualmente ou em coletividade.

Já no início do século XX, superado a crise do sistema agroexportador destacado durante a colonização, o país também passou por transformações políticas acentuadas. O Brasil, antes administrado pela monarquia, passou a ter um novo regime governado pela república (1889):

A crise do império brasileiro foi o resultado de vários fatores de ordem econômica, social e política que, somando-se, conduziram importantes setores da sociedade a uma conclusão: a monarquia precisava ser superada para dar lugar a outro regime político, mais adequado aos problemas da época.⁶

Com o surgimento da república, vieram juntos muitos problemas herdados da monarquia. A forma de governo mudou, a Igreja, antes tão influente, foi separada do Estado, que manteve a estrutura social e econômica: a classe dominante permaneceu a mesma, ricos com exploração assalariada e muitos continuando na miséria, especialmente no campo.

Portanto, muitas elites burguesas da nascente industrial tomaram o poder da oligarquia rural exportadora e impuseram ao país um novo modelo econômico, no qual a agricultura passou a ser subordinada a indústria, tanto em caráter político como econômico de mercado. Sucederam-se, então, períodos de dependência financeira de países como os Estados Unidos, pois, precisavam importar máquinas, e a importação só era possível se continuassem as exportações.

Surgiram novos setores industriais que lançavam produtos como insumos, ferramentas, adubos, máquinas e venenos para abastecer a agricultura e também indústrias de beneficiamento de produtos agrícolas.

Com esse desenvolvimento interno da indústria agrícola que acabou ajudando a modernizar as grandes propriedades, cresceu a elite ruralista. Conseqüentemente, pequenos agricultores sofreram pressões internas de mercado, semelhantes aos burgueses ruralistas, sendo massacrados pela política econômica de mercado.

⁶ COTRIM, 2002, p. 216.

Essa nova ascensão industrial capitalista do país influenciou a vida do camponês, estimulando seus filhos ao êxodo rural, “pois em vez de sonharem com sua reprodução como camponeses, em vez de lutarem pela terra, pela reforma agrária se iludiram com os novos empregos e salários na indústria”.⁷ Com essa maciça migração campo-cidade, as indústrias ofereciam salários baixos devido à demanda alta na procura de emprego, formando-se filas nas frentes das indústrias. Por fim, o país administrava o preço dos produtos alimentícios produzidos pelos camponeses para que chegassem ao mercado interno com preços baixos, estimulando mais ainda a migração campo-cidade. De alguma forma, muitas famílias camponesas desistindo de trabalhar e viver em suas terras, vendiam-nas multiplicando o número de camponeses que se tornaram operários.

Assim, o novo cenário econômico conservou e reproduziu a lógica da agricultura capitalista implantada no início da colonização, em que a elite agrária se tornou mais rica e os camponeses se tornaram mais pressionados a mudarem para posições mais inferiores. Realidade essa, existente até hoje no país, com um forte setor agrário, com raízes capitalistas de exploração.

1.2 Implantação da educação formal: conquista a adquirir

Desde a chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil, foram registrados muitos conflitos e rebeliões de natureza popular aliados especialmente à miscigenação cultural, social de caráter excludente das maiorias: índios, negros, caboclos, trabalhadores rurais. O modelo de desenvolvimento econômico-social implantado durante o Brasil colônia permitiu que o acesso à educação se tornasse tão excludente quanto o direito à terra para viver com dignidade, criando assim um Brasil com divisões sociais além das geográficas.

A colonização foi então “uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram e dificilmente poderiam ter tido a intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes apenas a exploração comercial da terra”.⁸ Assim a finalidade era somente de usufruí-la e não de trabalhá-la. Fixou-se a colônia com uma forma de vida escravocrata, estrangulando o explorado, criando assim o conceito de submissão, proibindo os submetidos de crescer e de falar. A “única voz, no silêncio a que eram submetidos, que se

⁷ STEDILE, João Pedro (Org.). *A questão Agrária no Brasil: História e natureza das Ligas Camponesas* (1954 – 1964). v. 4. São Paulo: Expressão popular, 2005. p. 20.

⁸ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 75.

poderia ouvir, era a do púlpito”.⁹ Então a educação não era e nem fez parte de políticas públicas da época, pois não eram pautas prioritárias que atuavam como “política social que tinha importante caráter econômico”.¹⁰

Com os portugueses, também, vieram para o Brasil padres Jesuítas (considerados na época como únicos professores de formação, que possuíam a função de catequizar ou preparar a alma, como também lecionavam: letras, gramática e ciências), porém tinham a finalidade exclusiva da catequização dos nativos da terra. Eles foram os responsáveis pela “política da destrabalização”¹¹ e submissão à civilização cristã européia. Foram também os jesuítas que criaram, por quase dois séculos, o ensino público no país. Assim a implantação de escolas jesuítas no nosso meio foi resultado dos objetivos da Companhia de Jesus e por outro, da política colonizadora. Essa política priorizava a educação formal exclusiva para as famílias da elite, donos de terra e senhores de engenho, com base em uma educação livresca, acadêmica e aristocrática, além daquela praticada nos aldeamentos indígenas.

Naquela época não havia um sistema educacional único, porque os pobres não precisavam estudar, pois eram dirigidos exclusivamente para a mão de obra. Mesmo criando projetos para atender todas as crianças, o próprio projeto segmentava a educação para pobres e para a burguesia. A ideia dos chamados *institutos* era para que os pobres obtivessem instrução básica gratuita - aprender a ler e a escrever- também não atendia a quem mais precisava, porque a cultura da época era de que pobre tinha somente que trabalhar, independente da idade e sexo.

A Constituição Imperial de 1824 promulgou a instrução primária para os cidadãos e os escravos libertos, criou a primeira Lei da Educação, Lei Januário Barbosa - de 15 de outubro de 1827, que definiu a construção de escolas públicas nas vilas e povoados. Após a abolição da escravatura em 1888, o Brasil ainda possuía uma Educação com resquícios sociocêntricos, ligada à elite agrária dominante. Pois o latifúndio continuava difundindo a pobreza e a miséria, principalmente no campo.

A luta social pela superação do analfabetismo, pela escola pública de qualidade, pelo acesso à informação e ao direito à vida são feridas não cicatrizadas do nosso processo histórico de colonização. E o que dizer daqueles que habitam o campo? Camponeses de ontem

⁹ FREIRE, 1992, p. 83.

¹⁰ MOLINA, Monica Castagna (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 30.

¹¹ HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da civilização Brasileira: do descobrimento à expansão territorial*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003. p. 96.

e hoje são forçados a adiar o seu sonho de estudar. Ou, simplesmente, ter a única opção de sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo.

1.3 Histórico e desenvolvimento de políticas públicas que garantam a educação para povos do campo

Ao avaliar o caminho desde a proclamação da República até o século XXI, percebemos que o povo brasileiro levou mais de um século para chegar à escola. Mesmo no período imperial com a deliberação da primeira Lei da Educação (Lei Januário Barbosa/1827) que permitiu a construção de escolas públicas que eram restritas a uma minoria. Realidade mais taxativa para quem vivia naquela época no campo. Durante muito tempo, crianças e jovens, homens e mulheres foram excluídos do acesso à escola pública no meio rural. Como informa a educadora Edla Soares:

[...] o Brasil mesmo considerado um país de origem eminentemente agrário, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, os descasos dos dirigentes com a educação e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.¹²

Embora a educação rural e o ensino agrícola nasceram em 1889 com a proclamação da República, incentivados pela então pasta da Agricultura, Comércio e Indústria e a economia, na época, ser abastecida pela agricultura, houve esquecimento por uma década referente ao ensino rural.

Na década de 1920, um novo movimento então chamado ruralismo pedagógico - representado por classes hegemônicas da sociedade - despertou o interesse em oferecer a educação rural com especialização no ensino agrícola, construindo escolas nas zonas rurais e oferecendo subsídios para desacelerar as migrações campo-cidade e impedir problemas sociais nos grandes centros urbanos, devido ao inchaço incentivado pelo início da industrialização no Brasil.

A finalidade última do ruralismo pedagógico não era oferecer amparo legal e condicional as populações rurais e posteriormente o desenvolvimento do campo, mas oferecer uma educação vinculada à realidade do trabalho rural, resolvendo parcialmente a questão do êxodo rural. Essa educação, que acabou se delineando em um “imaginário de que, para viver

¹² SOARES, Edla de Araújo Lira. *Parecer n° 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*, Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002. p. 2.

na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola”¹³, que ler, escrever e contar não eram subsídios para *lidar com a terra*.

Somente a partir da década de 1930, com políticas implantadas pelo governo de Getúlio Vargas, com prioridade em implantar indústrias e ainda com a criação do Ministério da Educação, a educação pública passou a ter contornos mais relevantes, inserindo assim programas de escolarização considerados importantes para a população.

Os projetos tinham como base a formação “do homem urbano e o compromisso com a industrialização, o que se intensificou a partir da década de 50”¹⁴, pois a economia da elite agrária foi substituída pela industrial, que era estimulada pelo mercado americano. Com isso os Estados Unidos influenciou também a construção de uma base curricular com uma visão puramente urbanocêntrica. Ocorrendo-se, então, a separação entre a educação das elites e a das classes populares, em que o ensino secundário acadêmico e escolas superiores eram para formar *as elites condutoras do país*; e o ensino primário e profissional para formação adequada aos filhos dos operários, aos *desvalidos da sorte e aos menos afortunados*.

Portanto, era um ensino que centralizava seus objetivos em auxiliar no desenvolvimento do país, porém, a educação rural permaneceu imobilizada diante da situação econômica do país.

Por fim, os movimentos sociais e políticos surgidos ao longo da República foram profundamente impactados com as transformações ocorridas nas cidades pelo processo de industrialização e êxodo rural. Com uma visão urbana e de classes,

[...] o ideário do partido Comunista colocava o operário como protagonista da transformação do País, e, portando, sujeito prioritário do processo organizativo e das ações educativas que visavam prioritariamente alfabetizar para votar e formar quadros para o partido.¹⁵

O forte movimento migratório, aliado ao aumento da miséria na cidade e principalmente no campo, fez também grupos de educadores, chamados de movimento dos pioneiros da educação, a elaborarem um manifesto em defesa da escola pública e gratuita.

¹³ ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago., 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2013. p. 179.

¹⁴ PASSADOR, Cláudia Souza. *A educação rural no Brasil: o caso da Escola de Campo no Paraná*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 113.

¹⁵ MOLINA, 2006, p. 66.

Frente ao desenvolvimento do país, nasce uma nova constituição em 16 de julho de 1934 que inseriu na educação um ensino primário obrigatório e gratuito, inclusive para adultos. Essa constituição, de natureza democrática, não permaneceu por muito tempo.

Naquele período, observa-se também um avanço na reforma da constituição que ocorreu por pressões de grupos pioneiros da educação, formados por educadores e teóricos brasileiros, que não concordavam com a escola vigente patrocinada pela Igreja católica. A Constituição de 1934, em seu artigo 149 indica os objetivos do movimento em: ensino público, laico, obrigatório e gratuito patrocinado e custeado pelo Estado. A educação rural também está considerada no artigo 156 que destaca: “Para realização do ensino nas zonas rurais, a união e os municípios reservarão, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”.¹⁶ Infelizmente, a constituição que destinou parte do seu recurso orçamentário ao desenvolvimento da educação do Campo e também a gratuidade, ficou em vigor apenas por um ano. Uma nova constituição foi proclamada em 1/11/1937, com consequências para a educação, iniciando-se uma legislação autoritária do Estado.

Em 1937, as escolas rurais passaram a ganhar maior visibilidade a partir de movimentos a favor da Educação Rural, criou-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com intuito de realizar debates sobre a problemática da educação rural no Brasil e cobrar as reivindicações:

- 1) necessidade de organizar as escolas rurais de acordo com os interesses sociais da região, particularmente no que diz respeito à saúde e ao trabalho rural;
- 2) preparo especial do professor rural e melhoria das suas condições de vida;
- 3) acentuação do caráter nacionalista da educação dos núcleos de imigração e rigorosa seleção de professores para as escolas da região;
- 4) maior contato do alto sertão com as zonas de civilização para possibilitar penetração do aparelho escolar;¹⁷

Essa Constituição “sinaliza para a importância da educação profissional no contexto da indústria nascente”.¹⁸ Ela deveria atender aos menos favorecidos, mas não fez menção direta à educação rural, porém, apresentou elementos que priorizavam a educação urbana. Em nenhum momento fez jus à obrigatoriedade do Estado em oferecer educação, como cita o Artigo 128, da Constituição de 1937, que diz:

¹⁶ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 15 fev. 2013.

¹⁷ PASSADOR, 2006, p. 116.

¹⁸ KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas, por uma educação do campo*. Brasília: 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, 8). p. 58.

A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado, contribuir direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.¹⁹

A contribuição direta ou indireta era apenas encargo do Estado para com a educação das classes populares, apresentada no texto constitucional também como solidariedade. No próprio texto da Constituição, o artigo 129, também cita a responsabilidade dos setores privados na criação de escolas de aprendizes “destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”.²⁰ O único item que reserva a importância do trabalho no campo está registrado no artigo 132:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-lo ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.²¹

Fortalecida também, pelo ruralismo pedagógico da época, a dicotomia entre a educação das elites e a das classes populares continuava na prática e também nas próprias Leis promulgadas, entre elas citam-se as Leis Orgânicas da Educação Nacional, proclamadas a partir de 1942 que determinavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, de caráter intelectual para as classes favorecidas e o trabalho manual profissional para os desfavorecidos. Assim a cidadania do povo era manipulada pelo estado e os direitos sociais eram controlados.

Nos períodos de 1940 até 1960 e com o fim da segunda guerra mundial no ano de 1945, a educação rural passou a ser alvo de iniciativa frente ao governo federal, principalmente com a criação da Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais – CBAR que tinha por fim a implantação de

[...] projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de centros de treinamento [...] e a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo, etc.) e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas [...].²²

¹⁹ BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1937*. Art. 128. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 04 jun. 2013.

²⁰ BRASIL, Constituição Federal de 1937.

²¹ BRASIL, Constituição Federal de 1937.

²² LEITE, Sergio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 32.

Políticas também foram implantadas da década de 1950, em convênio com os EUA, que visavam integrar a realidade da economia agrária brasileira com o capital internacional. Entre os diversos programas podemos citar a criação da Associação de Créditos e Assistência Rural (ACAR), atual Emater, que na época era financiada pelo governo dos EUA, também chamada de programas extensionistas ou Extensão Rural. Assumiram assim características de um ensino informal para as famílias rurais, combatendo também doenças derivadas da zona rural e a subnutrição, mas, principalmente, levar informações técnicas para as empresas-famílias, pois “o importante era persuadir cada um dos componentes familiares a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o seu bem estar social”.²³

Mesmo avançando em políticas para ajudar a população do campo, tentando desacelerar as desigualdades sociais, os programas extensionistas não corresponderam aos anseios da população rural. Eles criaram antes: “*Pacotes* prontos que tentavam fazer das pessoas que viviam no campo instrumentos de implementação de modelos que ignoravam a sua realidade ou escravizavam”.²⁴

Nem mesmo a própria Constituição Brasileira de 1946 propôs ações importantes para educação rural. O artigo 168 transfere a responsabilidade da educação rural para os grupos setoriais : “[...] as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes”.²⁵

Em 1949, realizou-se a I Conferência Internacional – CONFITEA na Dinamarca com a intenção de discutir sobre educação popular, prioritariamente a educação de jovens e adultos, criando as missões rurais que tinham como finalidade formar uma liderança com objetivo de combater o analfabetismo que assombrava o Brasil, principalmente nas zonas rurais, onde ainda se encontrava boa parte da população. Essas lideranças eram capacitadas no exterior, mantidas com apoio financeiro dos EUA e dos dispositivos da CBAR, especialistas em educação e extensão rural revelando *a era do desenvolvimento comunitário*. Esse modelo foi pensado para erradicar a defasagem da educação formal, considerada a erva daninha que impedia o desenvolvimento dos setores econômicos, como a indústria. Para Freire o “[...] analfabetismo não é nem uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha a ser erradicada, nem tão

²³ FONSECA, Maria Tereza Lousa. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985. p. 47.

²⁴ KOLLING, 2002, p. 28.

²⁵ KOLLING, 2002, p. 62.

pouco, uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta”.²⁶Situação condicionada a uma política que não respeitava as particularidades dos sujeitos do campo.

Dentre os programas citam-se a Campanha Nacional de Educação Rural- CNER e o Serviço Social Rural- SSR implantados em 1952, que tinham finalidades de cunho educacional para os povos da zona rural. Esses projetos auxiliavam a preparação de técnicos para auxiliar a vida do indivíduo do campo e impedindo indiretamente a sua migração para a cidade. Apesar do empenho da CNER, o êxodo continuou de maneira explosiva até 1960. Particularmente com o aquecimento da industrialização, políticas implantadas pelo ruralismo pedagógico e missões rurais foram frustrantes. Desse modo, depois de iniciado e fortalecido o processo de industrialização, a educação do meio rural alcançou moldes puramente urbanos. Ideologicamente, imagina-se que,

[...] com a urbanização e industrialização do país boa parte do povo brasileiro começou a idealizar que seus filhos poderiam, uma vez fora da zona rural, escapar do serviço braçal desgastante. Destarte, o acesso à educação gerado pela urbanização e pela industrialização passou a ser visto pelos camponeses como um fator que poderia gerar uma mudança social, contribuindo massivamente para o êxodo rural. Mais uma vez continuou a educação para os povos do campo, que permaneceram no campo, deixada de lado. Se antes, com a economia totalmente dependente da agricultura, era considerada desnecessária, tampouco seria importante agora, quando a agricultura não era mais a única fonte de renda do país.²⁷

Nesse cenário conflitante, a educação rural passou por um período de negação e discussões que aconteceram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 4024/61. Essa Lei possuiu, frente aos movimentos de educação popular, caráter puramente elitista e urbanocêntrico. A responsabilidade da educação ficou inerente aos municípios, piorando assim a situação da educação rural, pois muitos municípios ainda precisavam financeiramente se estruturar e não tinham condições para assumir tal responsabilidade.

Vale destacar, além da realidade de exclusão do meio rural frente ao direito à educação, que conflitos ligados à reforma agrária foram importantes na criação de políticas sociais. Muitos debates foram ampliados com a participação popular, pois o governo acreditava que o desenvolvimento econômico e social do país estavam atrelados às bancadas agrárias, urbana, bancária e universitária.

²⁶ FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p.18.

²⁷ BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Revista Espaço Acadêmico* n° 121, junho de 2011. Mensal- Ano XI – ISSN1519-6186. Disponível em: <[http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view File/12304/7068](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/File/12304/7068)>. Acesso em: 15 maio 2013. p. 117.

Entre as questões mais discutidas, a reforma agrária tomou destaque no cenário nacional e a partir daí, impulsionado pelo maior problema (concentração da propriedade da terra nas mãos de latifundiários) então firmado pela Lei das Terras criada em 1850, reacendeu a força dos movimentos de massas no país. “Entre 1949 a 1954 foram realizadas 55 greves em fazendas de cacau, cana-de-açúcar e café”.²⁸ Os movimentos mais marcantes na história, foram as Ligas Camponesas (nordeste), a União dos lavradores e trabalhadores agrícolas do Brasil (ULTAB) e o Movimento dos agricultores sem terra (MASTER) no sul do país, entre outros organizados pela igreja católica. Esses movimentos foram reconhecidos socialmente e politicamente no cenário nacional, auxiliando na conquista de direitos antes não adquiridos.

Em meio a um cenário de lutas sociais de trabalhadores que almejavam melhorias nas condições de trabalho e o uso da terra, surge, no início da década de 1960, movimentos pedagógicos e sociais de esquerda, articulados por uma educação mais humana. Cita-se como referência o Movimento de Educação de Base (MEB) liderado por Paulo Freire em 1961 que era contra a LDB/61, movimento esse, que se voltava para as classes populares com o propósito de fomentar a participação política das camadas populares, inclusive a do campo, criando também alternativas pedagógicas ligadas à realidade de vida. Portanto,

[...] na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 4024/61) deixou a educação rural a cargo dos municípios. Na mesma década, Paulo Freire ofereceu contribuições significativas à educação popular, com os movimentos de alfabetização de adultos e com o desenvolvimento de uma concepção de educação dialógica, crítica e emancipatória. A prática social dos sujeitos passou a ter maior valorização, por meio de uma proposta distinta da prática educativa bancária predominante na educação brasileira. Com a Lei n. 5692/71, não houve avanços para a educação rural, uma vez que nem se discutia o ensino de 2.º grau (atual Ensino Médio) para as escolas rurais.²⁹

Assim, naquela época, apareceram com mais frequência, programas de alfabetização no meio rural, abordando a organização dos “círculos de cultura” e alfabetização de adultos, colaborando com os primeiros debates sobre uma concepção de educação pautada principalmente no diálogo, na valorização do sujeito social e de sua prática sociocultural. Além do amplo significado do MEB, outros trabalhos foram realizados pelos Centros Populares de Cultura (CPC), criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) abrindo caminho para a politização de fundo social ligado à cultura e à filosofia, também o Movimento de Cultura Popular que tinha a função de levar cultura e programas de

²⁸ MEDEIROS, 1989 *apud* STEDILE, 2006, p. 17.

²⁹ LIMA FILHO, Antenor Martins de. *Diretrizes curriculares da educação do campo*. Curitiba: MEMVAVMEM, 2006. p. 18.

alfabetização e também a Campanha Pé no Chão auxiliando na alfabetização. Assim “a educação popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural”.³⁰

Com o golpe militar ocorrido em 1964, houve recuo nos projetos educacionais que objetivavam uma educação emancipatória. Todos os programas foram interrompidos e paulatinamente, surgiram os blocos de resistência contra a opressão e a coerção do Estado. Esses movimentos ganharam força entre 1964 a 1970, destacando como papel importante as comissões pastorais da Terra, organizadas pela Igreja Católica e os Sindicatos Rurais, que defendiam os trabalhadores rurais, peões e posseiros contra crueldade compelida pelos latifundiários apoiados pelo governo autocrata. Até mesmo o movimento sindical rural criado em 1963, violentado pela ditadura, começou a ganhar força a partir das ações de seus sobreviventes em 1966.

Assim, o governo ditador tentando reorganizar institucionalmente o país para superar a crise que assolava o país desde 1962, executou políticas econômicas internacionalizando a economia brasileira, agravando mais ainda a saúde, educação e a previdência social. Frente à problemática agrária que vinha se consolidando com os movimentos de base social e tentando resolver eminentemente os problemas de desapropriações das regiões de maior conflito, como o nordeste e o sul, o governo criou o Fundo Nacional da Reforma Agrária e, posteriormente, em 30 de novembro de 1964 o Estatuto da Terra.

A aprovação do Estatuto foi apenas uma jogada política para conter as repressões aos movimentos sociais que aumentavam a cada dia. De forma alguma tinha como objetivo principal as transformações no campo e na cidade e sim metas mais pontuais relacionadas à industrialização. Nesse sentido:

O Estatuto da Terra era uma proposta bastante razoável naquele contexto. Só que eles usaram o estatuto com finalidades puramente estratégicas, militares e repressivas. O governo militar fazia desapropriações quando havia conflito e ao mesmo tempo colocava na cadeia “os cabeças” do conflito porque eram, segundo eles; comunistas. O Estatuto da Terra foi utilizado para demonstrar as tensões sociais do campo e não para resolver a questão agrária, foi utilizada para resolver a questão política sem resolver a questão agrária.³¹

³⁰ MOLINA, 2006, p. 69.

³¹ STEDILE, 2005, p. 34.

Com eventuais mudanças no campo da reforma agrária, ao introduzir-se o *Estatuto da Terra*, para fazer valer a lei da propriedade privada e impedir problemas de apropriação de terras e colonização, criou-se também o IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária), mais tarde originando o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). O governo promoveu, naquele período, a modernização do latifúndio por meio do crédito rural que estimulava e fortalecia o mercado exportador de grãos e de carne bovina.

Os créditos financeiros facilitados fizeram muitos brasileiros adquirirem mais terras, assim quanto mais terra tivesse o proprietário, mais crédito receberia e mais terra poderia comprar. O aquecimento na economia, a democratização da posse da terra acabou esquecida e a herança da concentração da terra permanecia intocável.

Em meio a turbulência de reações de movimentos de esquerda (movimentos de massa frente à Lei do Estatuto da Terra), foi criada a Constituição de 1967, que manteve o texto da LBB 4024/ 61, não fazendo menção alguma à educação rural. No final dos anos 1970 e início de 1980, o país não tinha avançado muito no campo social, econômico e político no campo, aumentando mais as mobilizações.

Projetos de colonização, construção de usinas e concentração de terra nas mãos de latifundiários fizeram crescer movimentos como o dos sem terra (MST), movimentos indígenas, comunidades quilombolas e ribeirinhos. “[...] a questão agrária esteve visível em diferentes conjunturas políticas, em função da atuação dos movimentos que reivindicam reforma agrária, muito embora ela tenha sido tratada como problema social [...]”.³²

Nesse contexto é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5692/71, regulamentando a educação brasileira com caráter liberal, dando espaço para a educação do campo, mas sem muitas garantias para o seu cumprimento, entretanto, “restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, distanciando a realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro”.³³ Ora a descentralização do sistema educacional estava em vigor, cabendo aos municípios a obrigação de oferecer a escolarização também citada na LDB de 4024/61.

Ao fim do governo militar entre (1980-1985), novas iniciativas foram tomadas com relação à educação do meio rural. Entre elas, a implantação de programas do governo federal que tinham como prioridade as populações carentes do campo e das periferias urbanas, para

³² LIMA FILHO, 2006, p. 14.

³³ LEITE, 1999, p. 47.

tentar corrigir os problemas sociais aumentados na época da ditadura e do desenvolvimento econômico do país. O EDURURAL (programa de extensão e melhoria para o meio rural) e o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais) voltado também para a população rural e o MOBREAL. Mas, problemas como má formação de professores, material didático não compatível com a realidade e estruturas precárias contribuíram para mau êxito dessas políticas públicas.

Só a partir da década de 1980 com a redemocratização do país e com o surgimento de movimentos sociais, citados acima, novas temáticas sociais passaram a ter espaço conquistado frente à bancada governamental. Esses movimentos vem há muito tempo afirmando que é dever do governo oferecer não só escolas, mas que todos tenham direito à educação.

Consequente à redemocratização do país, exigiu-se a elaboração de uma nova Constituição Federal, que foi decretada e promulgada em 1988. Conquista adquirida também com relação à educação, afirmando a gratuidade e obrigatoriedade do ensino. A Constituição de 1988 possibilitou a participação da sociedade na elaboração de políticas públicas. No Artigo 25 lê-se:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.³⁴

Com isso, o exercício pleno da cidadania, da soberania e da dignidade humana fica amparado constitucionalmente. A Constituição ainda não cita diretamente a educação rural, mas abre respaldo no artigo 206 quanto à “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”;³⁵ o que legitima a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola das populações do campo, sobretudo crianças e jovens. “Ou seja, que todos tenham as mesmas garantias de poder entrar na escola”,³⁶ mas com suas particularidades.

Apesar de avanços consideráveis, legalmente instituídos, entendemos que na prática nunca existiu igualdade de condições ao acesso à escola para quem vive no campo, mesmo tratando a educação como direito universal. Embora o Brasil tenha se transformado em um

³⁴ BRASIL, Constituição Brasileira de 1988.

³⁵ BRASIL, Constituição Brasileira de 1988.

³⁶ VIA CAMPESINA. *Educação do Campo*: direitos de todos os camponeses e camponesas. Brasil, 2006. p. 19.

país particularmente agrário e também urbano, a educação do campo sempre esteve à margem das políticas, que eram exclusivamente urbanocêntricas. Dessa maneira, deve-se considerar a zona rural não apenas como um espaço territorial com uma única finalidade: produção agrícola, mas como um lugar onde pessoas vivem e constroem sua história de vida. Local onde:

Pessoas que plantam e colhem; pessoas que pescam; pessoas que extraem da natureza o seu sustento, os chamados extrativistas; pessoas que vivem às margens dos rios e tiram dele o seu sustento, enfim, milhões de famílias brasileiras que dependem do campo para viver e sustentar suas famílias.³⁷

Infelizmente, através dessas realidades diferentes que foram perdidas há mais de 500 anos, emergiram mudanças significativas que só deram sinais na prática, por pressões exercidas “mediante a ação dos movimentos e organizações sociais voltados à educação do campo”.³⁸ Nesse sentido, é preciso pensar como deve ser levada a educação para quem vive no campo, já que cada situação nas zonas rurais apresenta uma realidade histórico-social diferente.

1.4 Direitos prometidos, mas não assegurados: LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96 e seus avanços

Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo? Se analisarmos os amparos legais desde a colonização até 1988, os avanços na educação do campo foram muito concisos, pois mesmo tentando atenuar o êxodo rural com políticas públicas, ocorreram somente de caráter assistencialista. De tal maneira que a gratuidade ao direito à educação não aparece de forma precisa nos textos institucionais e programas desenvolvidos ao longo do último século.

Mas quais foram as reais finalidades dos deveres assistencialistas executados pelos governos ao longo do último século? O estado cumpriu legitimamente seu dever de defender um sistema de ensino pautado pela identidade das populações do campo?

A reação foi dupla: sair do campo para estudar e estudar para sair do campo. Pois as alternativas eram mínimas para conseguir viver no campo, uma vez que as políticas agrárias parasitas de um sistema econômico corroíam a cada dia a dignidade dos povos do campo. Deste modo os investimentos foram maiores para aquecer o acúmulo de riquezas nas mãos de

³⁷ VIA CAMPESINA, 2006, p. 27.

³⁸ LIMA FILHO, 2006, p. 19.

poucos, com forte déficit em investimentos sociais, educacionais e de saúde. “Essa suposta bonança econômica, contudo, tem tido os pobres como protagonistas e, ao mesmo tempo, como vítimas”,³⁹ que sofrem até hoje.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) criada em 20 de novembro de 1996 veio reconhecer, segundo Bof “a concepção do mundo rural”⁴⁰, que proporciona aos movimentos populares da educação uma política educacional voltada para o campo, sobretudo na compreensão do currículo e valorização da práxis rural, mas mesmo assim, evidencia-se o interesse neoliberal, subordinando a educação ao mercado. No artigo 28 explicita a preocupação com a educação no mundo rural:

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

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

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

III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.⁴¹

Mesmo que a LDB/96 tente ofertar a Educação Básica aos povos do campo, que lhes ofereça subsídio legal jurídico para implantar uma educação que respeite a identidade dos sujeitos envolvidos, pouco da legislação vem sendo colocada em prática, considerando-se a responsabilidade dos estados e municípios em oferecê-la. Mas oferecê-la de qual maneira? Poucos dos muitos jovens que conseguem terminar o Ensino Médio conseguem frequentar os bancos universitários. A própria diretriz faz menção quanto à *adequação* do ensino no campo.

Dessa forma, ainda com avanços, as palavras *adequação e adaptações* representam a dicotomia do rural e o urbano, trazem avanços, mas ranços de um sistema de ensino que necessita somente adequar-se para acolher a diferença. Mas será que hoje, após 17 anos de efetiva consolidação da Lei que revolucionou e abriu portas para os povos do campo, estas diferenças estão sendo acolhidas sem desigualdades?

Segundo Lima Filho, nesse período de adequação da própria LDB, a realidade dos sujeitos do Campo, somente é acolhida na educação pública a partir de 1997 e que “movimentos sociais e associações civis do campo começam a organizar seminários ocupando

³⁹ GIESE, Nilton; MSHANA, Rogate R. (Org.); *Pobreza, riqueza e ecologia: perspectivas ecumênicas da América Latina e Caribe*. São Leopoldo: Sinodal, 2011. p. 87.

⁴⁰ BOF, Alvana Maria (Orgs.). Carlos Eduardo Moreno Sampaio. *A educação no Brasil rural*. Brasília: INEP: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 74.

⁴¹ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n. 9394/96.

espaços públicos de debates sobre a educação do campo”.⁴² Ao destacar a função destas organizações na luta por uma educação do campo de qualidade, observa-se que:

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo.⁴³

A exemplo desta luta, cita-se o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I ENERA, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, com apoio da Universidade de Brasília - UnB e do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, especialmente, dentre outras entidades. É nesse momento que nasce a construção da expressão *Educação do Campo*. Segundo Caldart:

A educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional da população que vive do trabalho do campo e tomando posição no confronto de projetos de educação: contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a afirmação da educação como formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, de longo prazo.⁴⁴

Brota, assim, o paradigma da Educação do Campo, “compreendendo a educação como formação humana, como direito e concebendo o campo como espaço de produção da vida, de produção cultural e resistência”.⁴⁵

Outros eventos importantes também contribuíram para essas discussões. Em 1998, constituiu-se a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, composta por representantes da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, Movimento dos Sem Terra - MST, Universidade Federal de Brasília- UNB e UNICEF. Nesse sentido, a partir de pressões populares, criou-se em abril de 1998 o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA). Mesmo com muitas dificuldades na sua execução, ele tem como finalidade promover o acesso da educação formal em todos os níveis aos trabalhadores

⁴² LIMA FILHO, 2006, p. 19.

⁴³ MOLINA, Mônica Castagna (org); ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; JESUS, Meire Santos Azevedo de Jesus. *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva*. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: PRONERA, 2004. p. 13.

⁴⁴ CALDART, Roseli Saete. *Concepção de Educação do Campo*. Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, Brasília, INCRA, MDA, n. 7, 2008. p. 6.

⁴⁵ MIRANDA, Sonia Guariza. GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia (Orgs). *Educação do Campo em movimento: Teoria e Prática Cotidiana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.v.2. p. 19.

e trabalhadoras da reforma agrária e também a formação de professores. O conceito de Educação do Campo também é discutido com mais prioridade, partindo das experiências educativas do programa.

Dentre as conquistas alcançadas por essa articulação (representada por movimentos sociais ligados à reforma agrária, especialistas e educadores), junto ao Conselho Nacional da Educação (CNE) e à Câmara da Educação Básica (CEB), elaborou-se em 03 de abril de 2002, outro instrumento legal: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, constituindo um conjunto de recomendações aos governos (federal, estaduais e municipais) sobre como fazer para que todas as crianças e jovens do campo tenham educação garantida e de qualidade. Essas diretrizes então “atendem demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade”⁴⁶ (comunidades ribeirinhas, quilombolas, caiçaras, extrativistas, agricultores e agricultoras sem terra, etc.) e também a formação diferenciada de educadores e educadoras, a valorização da diversidade dos sujeitos do campo e a prática contextualizada, entre outras. O artigo 2º, parágrafo único ressalta que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.⁴⁷

Assim, também na portaria n.º 1.374, de 3 de junho de 2003 formou-se o grupo de trabalho permanente da Educação do Campo, institucionalizado com a finalidade de uma ampla discussão na construção de projetos para a educação do campo. Também criou-se em 2004, pelo então presidente da república, Luis Inácio Lula da Silva, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passou a cuidar da Educação do Campo. Nesse novo cenário político, muitas ações foram elaboradas pela SECAD com a finalidade de disseminar seminários no âmbito estadual e municipal em todo o país, mas nos quais somente alguns estados aderiram por estarem unidos à base aliada do governo.

Enfim, em novembro de 2010, assinou-se o decreto n.º 7.352/2010, dando legitimidade jurídica à política de Educação do Campo e também ao PRONERA. Nesse

⁴⁶ KOLLING, 2002, p. 50.

⁴⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Diretriz Operacional para Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 09 jul. 13.

momento a identidade dos povos do campo foi fortalecida e a política da Educação do Campo foi materializada mais ainda.

Hoje, a educação do campo vem ganhando uma visão política positiva no cenário nacional. Mas segundo Hage,⁴⁸ abalizar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática, que sejam contextualizadas e viáveis, atendam às necessidades e às expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, bem como, dos povos do campo. Não são tarefas fáceis ou simples de serem efetivadas, principalmente porque as mazelas que envolvem a realidade das escolas do campo são muito antigas e profundas. Elas resultam do fato de que as questões educacionais do campo não têm sido tão incluídas na pauta das políticas educacionais, o que significa dizer que condições de infraestrutura, processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação de educadores têm sido pouco considerados pelo poder público.

Para Antônio e Lucini, os debates a favor da educação do campo, “devem se valer do diálogo, a partir de uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social”.⁴⁹ Nesse sentido, será necessário pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; bem como, a dimensão pedagógica do trabalho, da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que pode ser hoje combinada com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e também crítica.

⁴⁸ HAGE. Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 106.

⁴⁹ ANTONIO, 2007, p. 185.

2 AFIRMAÇÃO E DEFESA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Indiscutivelmente, a história do desenvolvimento agrário e econômico do país influenciou claramente o modelo de educação existente até hoje no Campo. Então este capítulo pretende destacar o modelo de projeto popular discutido para os povos do campo respeitando as múltiplas identidades e sua história, além de enfatizar a atual realidade de descaso do poder público frente às políticas de acesso e permanência do educando na escola, além de outros componentes que são necessários para uma Educação do Campo de qualidade. Nesse contexto, insere-se também uma discussão acerca de um projeto voltado efetivamente para os sujeitos do campo, renegados durante toda essa trajetória social e a importância da participação da comunidade (movimentos sociais e família) na construção de uma educação voltada para o resgate dos valores humanos e da ética.

2.1 O reconhecimento das distintas identidades da educação do campo

Para discutir a dimensão das distintas identidades dos povos do campo é necessário considerar: Quem somos? Por que não é tão simples definir quem somos? A primeira característica que determina sermos diferentes uns dos outros, é apontada biologicamente pela fecundação. Mas não coexistimos apenas biologicamente. Construimos as nossas identidades a partir das relações nas quais nos inserimos (família, escola, comunidade religiosa, etc.) e das histórias e experiências que se acumulam no tempo e no espaço. Castells afirma que a:

[...] identidade é a fonte de significado e experiência de um povo, construída a partir da matéria-prima fornecida pela história, pelo espaço e território, pelas instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e pelos desejos individuais, pelos aparatos e pela dimensão religiosa. [...] esses componentes são processados pelos indivíduos, grupos e sociedade, que reestruturam seu significado em função das tendências sociais e dos elementos culturais enraizados em sua estrutura social, em sua concepção de tempo e espaço.⁵⁰

Logo, a sociedade contemporânea é composta por essa multiplicidade cultural. Deste modo, cada indivíduo vivendo no campo ou na cidade, tem sua identidade construída a partir de vivências no espaço em que ocupa.

Atender à diversidade é também não negarmos que existem características que são comuns aos coletivos urbanos e rurais, mas também, nos preocupamos com a cultura da

⁵⁰ CASTELLS, 2001 apud MIRANDA, 2010, p. 160.

homogeneização. Sendo assim, o que não se pode negar é a falta de reconhecimento da sociedade ao longo da história da colonização pelos povos do campo. A imagem dos sujeitos do campo sempre foi a mesma, até de maneira romantizada, como povos matutos e submissos, interpretados de forma pejorativa até nos livros didáticos. Euclides da Cunha, renomado escritor brasileiro, em sua obra intitulada *Os Sertões*, retrata os povos do campo, especificamente os sertanejos, como identidades não reconhecidas e conhecidas pelo próprio povo brasileiro, citando um Brasil com dois brasis, com espaços distintos, os quais, exclusivamente um é vazio e precisa ser *preenchido*. Mas esse preenchimento se refere a quê? Será que o camponês é um ser humano inacabado que precisa ser lapidado pelos moldes urbanos?

Mesmo com a chegada da urbanização e industrialização há mais de dois séculos, a etnografia dos povos do campo ainda tenta permanecer. A cultura da terra (modo de produção e seu próprio modo de vida) guarda as tensas relações sociais oferecidas pelas políticas do setor agrário.

Durante a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, Arroyo, Molina e Kolling entenderam a riqueza que existia nas múltiplas relações de educadores, educadoras e jovens do campo. Em seus depoimentos, aflorava a existência de experiências humanas compostas por solidariedade, compaixão e principalmente *indignação* quanto à omissão do poder público nos direitos a uma educação voltada para os povos do campo. Para Arroyo, Molina e Kolling, o projeto de educação do campo deve voltar-se para a formação humanística dos sujeitos que a constituem, principalmente, por se tornarem evidentes na forma de discriminação, exclusão social e até mesmo serem negados a vida, pela sociedade hegemônica, que gerou muitas lutas, dores e mortes. Nesse sentido a educação deve intervir também nessas desigualdades. Dessa forma Freire adverte que:

Se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção; encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.⁵¹

O primeiro passo é reconhecer o campo não só como espaço produtivo, mas também considerá-lo como espaço rico, local onde se produz vínculo familiar e coletivo.

⁵¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 67.

Essa distinção particular só foi reconhecida através da Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo no Art. 2º. A própria LDB menciona o *respeito às diferenças e políticas de igualdade*. Eis a questão mais pertinente a essa diversidade tão respeitada nos aportes das políticas educacionais: *Qual educação tem sido oferecida ao meio rural?* Duas facetas: Escola no Campo, mas não do Campo.

Por isso, a escola nessa conjuntura não pode mais se eximir da responsabilidade em construir um projeto educativo totalmente exigente voltado à *identidade* dos que vivem e trabalham no campo, considerando a fonte de significados e experiências de um povo, construída ao longo da história. Um projeto, que não ensine somente a ler e a escrever, mas que tenha a marca de cada camponês, seja ele ribeirinho, indígena, caboclo, assentado da reforma agrária ou pequeno agricultor. Projeto educativo que não seja meramente regulador, homogêneo e adaptável aos *especiais*, que torna outros espaços educativos invisíveis. O que se precisa é rever e afastar os estigmas criados por séculos, em relação ao sujeito do campo, promovendo o princípio ético da alteridade. Dessa maneira, não é propor um projeto popular, particularizado demais, nem menos fragmentado, mas com princípio universal, reconhecendo também que:

[...] o universal não deve negligenciar a heterogeneidade dos sujeitos que vivem no campo. Para os camponeses, a luta pela educação como direito universal não é uma questão apenas de acesso, de ter o direito a estudar, a se organizar, mas o direito a serem reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimentos, que possuem práticas diferentes na organização do trabalho e da cultura camponesa, não necessariamente, às mesmas engessadas pelo capitalismo, embora, muitas delas, estejam fortemente influenciadas por ele.⁵²

Compreender que mais de “70% dos alimentos que são produzidos no Brasil é da agricultura familiar”⁵³ é dimensionar a importância do campo. Entender que a vida dos sujeitos do campo é dura, e que todos lutam cotidianamente pela sobrevivência, independente do não/pouco acesso à escola. A escola nesse sentido pode “ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas, para isso, precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento desde questões relevantes para a intervenção social nessa realidade”.⁵⁴

⁵² MOLINA, 2006, p. 57.

⁵³ BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/noticias/item?item_id=10413082> . Acesso em: 18 jun. 2013.

⁵⁴ KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Monica Castagna; (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. 3. ed. Brasília: UNB, 1999. (Coleção Educação do campo, v.1). p. 37.

Portanto, esse projeto de educação deve considerar: o papel da escola, a gestão escolar, a pedagogia escolar, currículo e a formação dos educadores e educadoras. Considerando o *papel da escola*, cabe observar:

- Responsabilidade em assumir compromisso ético e moral por quem faz parte do processo ensino- aprendizagem (todos os atores envolvidos, como merendeiras, professores, alunos, família, comunidade), pois todos fazem parte do processo educativo.
- Compromisso com respeito à cultura dos sujeitos do campo, auxiliando no resgate, na recriação e manutenção dos saberes. Incorporando como eixo norteador:

[...] a educação dos valores, no sentido da escolha entre valores humanos e anti-humanos, que se coloca hoje como elemento decisivo nas opções econômicas, políticas e sociais em relação ao modelo de desenvolvimento do nosso país e do mundo inteiro.⁵⁵

É preciso desenvolver em cada sujeito, segundo Sampaio, a “auto-aceitação, a auto-responsabilidade”,⁵⁶ fortalecendo a sua autonomia quanto à capacidade de produzir e viver no campo sem estereótipos.

Outro aspecto a ser considerado, são as políticas desenvolvidas pela *gestão da escola*. Essa, enquanto agente gestora deve assegurar à comunidade escolar o princípio da democratização. Estabelecendo, portanto, vínculo efetivo com os seus agentes para que participem do cotidiano escolar e da tomada de decisões para interferir no processo ensino aprendizagem, criando dessa maneira grupos pedagógicos que auxiliem o acesso e sucesso do educando na vida e no trabalho.

Outra problemática se refere à estrutura pedagógica da escola, de como a escola lida com a rica experiência cotidiana dos alunos do campo. Pois muito do que se aprende na escola não é útil ao aluno, e muito do que o aluno compreende do seu mundo não é internalizado e sistematizado como conhecimento universal e científico. Como a escola deve pensar em aprendizagens que devem ser significantes para os envolvidos no processo? A prática pedagógica da escola deve contribuir para a prática e a vida dos pescadores, quilombolas, caiçaras, índios, agricultores assentados. A transformação deve acontecer essencialmente nos

⁵⁵ KOLLING, 1999, p. 39.

⁵⁶ SAMPAIO, Dulce Moreira. *A pedagogia do Ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 115.

currículos, onde os conteúdos formais e ditos universais devem, segundo Camargo, ser articulados:

[...] diretamente com a própria terra; organizar atividades em que os educandos e educandas tenham contato com o chão, plantas, animais, calor do sol, força do vento; conheçam a história e a inter-relação entre todos os saberes referentes a ela e, a percebam não como algo exterior, mas como um ser vivo que está conectado à vida humana [...].⁵⁷

Também para Freire:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos de experiência feitos’ com que chegam à escola.⁵⁸

Nesse sentido é preciso mudar as aulas estacionadas que traduzem um currículo enrijecido de conhecimentos que não oferece condições à transformação do sujeito do campo. O que se precisa é de “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”.⁵⁹ Dessa forma, em busca das identidades perdidas, muitos programas com experiências pontuais têm sido desenvolvidos como resposta resistente a uma política educacional classificatória, em que o camponês acaba ficando em último lugar. O que se quer, não são apenas *programas*, mas que a educação possa ser levada ao Campo e seja do campo.

2.2 A escola do campo como espaço de participação: a importância da gestão democrática

Embora muitos documentos e políticas públicas implantadas para a melhoria da qualidade da educação sejam escritos para regulamentar e defender os direitos humanos de quem vive no campo, as desigualdades e injustiças persistem em materializar-se, contraditoriamente na sociedade, principalmente por sujeitos que sempre lutaram contra a ditadura e o processo histórico de trabalho rural escravo e de dominação urbanocêntrica. Observa-se que muitas ações que deveriam trazer resultados positivos para a melhoria da qualidade de ensino no campo são restritas, principalmente porque não fazem parte da pauta prioritária de gestores públicos, abordando a educação do campo análoga à urbana. Arroyo⁶⁰

⁵⁷ CAMARGO, César da Silva; CECHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lílian Blanck (Orgs.). *Terra e Alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007. p. 128.

⁵⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 62.

⁵⁹ FREIRE, 1992, p. 96.

⁶⁰ ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo). p. 75.

afirma que a escola do campo deve ser uma escola exigente, tanto quanto a da cidade, pois a própria história camponesa no Brasil foi exigente consigo mesmo na busca de seus direitos, devido principalmente a uma vida exigente, árdua. Uma das premissas da educação do campo é a participação da comunidade, hoje discutida como espaços da gestão democrática. A criação de espaços de participação literalmente efetivos para que a própria comunidade do campo possa participar, discutir sobre a responsabilidade da escola no tocante à realidade e a possível mudança social de quem vive no campo.

Ressalta-se que a temática sobre a gestão democrática na escola, principalmente sobre a escola como espaço de decisão coletiva, vem ocupando grande parte dos debates acerca da melhoria da qualidade de ensino. Assim, a sociedade na busca de seus direitos, vem se organizando através de mecanismos de participação da comunidade educacional. Cita-se como agentes da gestão democrática o Grêmio Estudantil, Conselho Escolar, Associação de Pais e outros.

Ao analisar a legislação que determina o exercício da democracia na escola, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB define em seu artigo 206, inciso VI, que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, citando entre eles, a gestão democrática. Segundo o artigo 14, que também faz ressalva em relação às normas da gestão democrática, orientando as instituições de ensino de que maneira será formada esta gestão democrática no ensino público da educação básica. Esta gestão deverá ser de acordo com as suas peculiaridades, conforme os princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e a participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes.

A gestão democrática passa por um processo de discussões a partir da década de 1980, quando surgiram discussões políticas sobre gestão escolar. Antes, era vista como apenas imperiosa. O processo de redefinição e discussão sobre o modelo de gestão democrática não foi único. Em décadas anteriores, durante a ditadura militar, quando a escola pública era dominada, em quase todos os estados e municípios, por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, ganhou força a reivindicação dos educadores pela autonomia escolar.

Nesse contexto de conquistas de espaço nas políticas de educação que a gestão democrática vem alcançando, vale ressaltar que:

A gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas se coloca hoje como um dos fundamentos da qualidade da educação, como exercício efetivo da cidadania. E aqui se situa um dos maiores desafios dos educadores: a democracia, assim como a cidadania, se fundamenta na autonomia. Escolas e cidadãos privados da autonomia não terão condições de exercer uma gestão democrática, de educar para a cidadania. A abordagem da gestão democrática do ensino passa pela sala de aula, pelo projeto político pedagógico, pela autonomia da escola.⁶¹

Pensar as políticas e a gestão da educação no Brasil, segundo Dourado,⁶² a partir da defesa de um padrão de qualidade socialmente referenciada nos insere no desafio de pensar a lógica centralizada e autoritária, que tem permeado as políticas educacionais para todos os níveis de ensino, particularmente, para a educação básica, ressaltando também para os sujeitos como camponeses, os que mais sofreram e ainda são discriminados por políticas indevidas a sua realidade cultural e modo de vida fragilizada.

Com avanços em discussões sobre a autonomia da escola em decidir sobre o seu papel real, no início dos anos 1990, o esgotamento do modelo de gestão escolar baseado no poder centralizado e no contexto técnico burocrático, levou a maioria dos sistemas educacionais a realizar mudanças institucionais de descentralização da educação. Houve então o deslocamento do poder de decisão para os níveis de execução: as escolas na busca da autonomia foram adquirindo força no debate sobre os processos de gestão democrática, os quais sendo institucionalizados pelas leis maiores como uma proposta de inovação do processo educacional, nas quais a Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB) permite um diálogo descentralizado para a melhoria da educação e o seu papel social.

Dessa forma, “o novo modelo de gestão escolar faz questão de propor a construção de instituições autônomas com capacidade de tomar decisões, elaborar projetos institucionais vinculados às necessidades e aos interesses de sua comunidade”.⁶³

No entanto, é possível observar que:

O sistema educacional no Brasil, criado pelo poder político e econômico brasileiro, implementou um sistema de significações, a ser inculcado por meio de atos pedagógicos de violência simbólica, de tal modo que as significações, os interesses e a relação de poder pudessem permanecer invisíveis. Assim, independentemente de

⁶¹ LAROCA D. F. P; SCHNECKENBERG M. O projeto político pedagógico como instrumento de democratização da gestão escolar. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, ano três, n. 1, mar, 2008. p. 5. Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

⁶² DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.* Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out, 2007. p. 938. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

⁶³ KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 67, Ago, 1999. p.118-119.

época e governo, utilizaram-se ‘atos pedagógicos’ para impor um conjunto de valores culturais, sempre arbitrários aos desejos da maioria, por meio da escola.⁶⁴

Entretanto, vale ressaltar que o avanço na qualidade de ensino e o efetivo exercício da cidadania, hoje, nos sistemas de ensino público são pertinentes devido ao progresso de uma gestão democrática. Um dos maiores desafios da educação se refere à democracia: do direito de ouvir as classes trabalhadoras e educadores. Pois, escolas sem cidadãos, privados da autonomia, não terão condições de exercer uma gestão democrática, de educar para a cidadania.

A abordagem da gestão democrática do ensino passa pela sala de aula, pelo projeto político pedagógico, pela autonomia da escola. Para Lück, “a gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional, acompanhando uma mudança no encaminhamento das questões desta área”.⁶⁵ Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho.

“O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação”,⁶⁶ principalmente, por incluir o coletivo como corresponsável em comprometer-se com resultados educacionais cada vez mais significativos.

Por fim, o projeto político pedagógico da escola deve ser elaborado no contexto de quem está inserido nela, a partir da realidade dos envolvidos. A partir dessa realidade, levar a escola a construir um projeto arquitetado para seres humanos providos de sonhos, ideias, que buscam a cidadania e dignidade. Nesse sentido, entende-se que um dos espaços privilegiados que representa a sociedade é a escola. Escolas do campo também possuem as suas peculiaridades, que fazem parte do mover de quem vive na cidade. Por que então, esquecer o coletivo rural e sua participação na construção de um projeto peculiar, mais vivo? “Afinal, qual a relação entre a vida na cidade e a vida no campo? Bolachas, salsichas e frangos não nascem prontos nas árvores”.⁶⁷

⁶⁴ MOLINA, 2006, p. 54.

⁶⁵ LÜCK, H. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. *Revista Gestão em Rede*, n. 03, nov, 1997. p. 1.

⁶⁶ LÜCK, 1997, p. 1.

⁶⁷ WRUBLEVSKI, Bernadete; VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação do campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009. p. 57.

Então, a educação no interior da escola partiria do princípio da crítica da realidade social, política e econômica, contribuindo para a transformação da sociedade brasileira, através de um trabalho educativo partilhado com as famílias e com educandos. Assim é possível reafirmar alguns pontos importantes como:

- a) pela reafirmação da centralidade do espaço físico da escola como lugar de convergência de informações, de experimentações e de produção de novos conhecimentos ligados à matriz produtiva camponesa;
- b) pela capacidade de extrapolar o espaço físico da escola, não se restringindo à sala de aula e à transmissão de conteúdos fragmentados, mas assumindo o movimento da alternância de tempos e espaços (base da Educação do Campo), permeados pelo permanente diálogo com outros espaços e tempos dos sujeitos do campo, como suas famílias, suas comunidades, suas cooperativas, suas lutas etc., em que há produção de conhecimentos que podem fundamentar uma matriz produtiva camponesa;
- c) a Escola do e no Campo tem um papel estratégico na desconstrução da racionalidade ocidental do modelo de desenvolvimento implementado no Brasil e na Amazônia, bem como na construção de uma razão que vê como fundamental o diálogo entre os diferentes saberes, para a afirmação de uma matriz produtiva que compreenda os seres humanos e o ambiente como partes de um mesmo espaço/tempo.⁶⁸

Entende-se que a escola aberta a uma proposta de democratização deve refutar toda a ação que nega o sujeito enquanto ser pensante capaz de intervir na realidade que o cerca.

Assim, a escola não existe para treinar ou adaptar as crianças. A função da escola é garantir educação aos estudantes, contribuindo para que se tornem sujeitos, isto é, autores e senhores de suas vidas. Isso significa criar oportunidades para que eles decidam, pensem, tornem-se livres e responsáveis, autônomos, emancipados. “É lamentável e alarmante que a educação seja arma de guerra de diversos poderes na atual sociedade capitalista. Arelada por muitos ao desenvolvimento econômico e não à cidadania e formação humana”.⁶⁹

“É preciso um conjunto de ações políticas que vise à participação e à democratização das decisões”.⁷⁰ Dentre elas, consideram-se as seguintes: autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração pública; abertura de canais de participação pela administração e transparência administrativa, ou seja, democratização das informações. Assim, a escola como espaço coletivo de decisões, pode ainda ser entendida como:

[...] espaço de reflexão sobre o papel social da educação em geral e de uma dada instituição escolar em particular. É o momento em que serão colocados em pauta os propósitos a serem atingidos, sustentados por conceitos formulados a partir de

⁶⁸ MOLINA, 2006, p. 56-57.

⁶⁹ LIMA FILHO, 2006, p. 20.

⁷⁰ GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 14.

indagações como: que tipo de educação? Para quem? Visando o quê? No sentido de delinear os caminhos que poderão ser percorridos pelo coletivo da escola.⁷¹

Do mesmo modo, ao analisar a conjuntura atual da educação do campo, é possível afirmar que os avanços conquistados devem ser usados como luta e contestação a toda tentativa conservadora de retrocesso. Ponto fundamental é a participação efetiva dos movimentos sociais e de quem vive no campo na construção de uma escola democrática.

2.3 A qualidade do ensino no campo em debate

Discutir a qualidade do ensino no campo requer considerar o abismo que ainda existe entre a educação no meio rural e da cidade, em meio a tantos avanços nas políticas públicas (Educativa e Agrária). Se observarmos na década de 1940, “a população do campo era cerca de 70% enquanto hoje, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE- 2010), cerca de 85% da população reside em área urbana”,⁷² caminhando cada vez mais para expulsão do sujeito do campo e das suas origens. A cidade surge como se fosse o único agente transformador. Assim “aprendemos a convencer e conduzir a todos para esse lugar definido como melhor, mais civilizado. Mas, será a cidade mais civilizada?”⁷³

Hoje, a população brasileira é mais urbanizada do que há 10 anos e, segundo os indicadores sociais do IBGE, existe uma disparidade da população jovem que não frequenta a escola: “área urbana, o percentual de pessoas que não frequentavam escola foi 54,2%, no grupo etário de 18 ou 19 anos, e de 73,6%, no de 20 a 24 anos, enquanto que na área rural, esses indicadores foram 59,0% e 82,3%.”⁷⁴

O distanciamento nos índices de escolarização da zonal rural e urbana e o próprio êxodo rural denunciam a omissão e a precariedade do sistema de ensino rural e a sua função enquanto agente humanizador legado aos próprios sujeitos do campo. Segundo Andrade:

A situação ao longo do tempo e a naturalidade com que a sociedade e as instituições públicas encaram-na sustentam-se no imaginário coletivo que concebe o campo como espaço prosaico do atraso, desprovido de dinamismo e de perspectiva de futuro, cujo destino inexorável é ceder lugar à modernidade associada à vida urbana. Essa concepção estigmatiza os habitantes das zonas rurais como matutos, cujo

⁷¹ LAROCA, 2008, p. 10.

⁷² LEINEKER, Mariulce da Silva Lima. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. In: *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, IX ANPED SUL, 2012. p. 12.

⁷³ WRUBLEVSKI, 2009, p. 55.

⁷⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2296>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

destino miserável prescindiria de uma formação de qualidade, legitimando a violação dos direitos de cidadania materializada na ausência [...] de serviços públicos ou em sua oferta insuficiente e inadequada.⁷⁵

Portanto, as múltiplas barreiras que impedem a população do campo a ter acesso a uma educação escolar de qualidade só podem ser interpretadas como uma parte do quadro de exclusão social ligado às matrizes fundiárias de mais de quatro séculos. Nesse sentido o direito à educação de qualidade no meio rural não se tornou evidente durante muitos anos nas escolas do campo. Uma vez que os próprios modelos pedagógicos adotados, vinculados à realidade dos alunos e estrutura da escola, excluía os principais sujeitos desta educação. Muitas vezes, vinculando-os a realidade urbana, ignorando principalmente a diversidade sociocultural do campo.

Assim, observamos que há um quadro multifatorial que influencia a qualidade de ensino no campo, como a:

[...] falta de infraestrutura das escolas, falta de apoio do Estado, livros didáticos, currículo e calendários escolares que não consideram a realidade do campo, professores leigos, sem possibilidade de formação no próprio meio em que atuam e, mesmo quando essa formação existe (nos cursos normais ou de nível superior), não são contempladas questões específicas da docência no campo como, por exemplo, o excesso de professores que procedem das cidades e que não conhecem a realidade do campo [...].⁷⁶

Ao compararmos a infraestrutura das escolas urbanas e rurais, percebemos escolas urbanas abastecidas de material didático e outros recursos, enquanto as escolas rurais apresentam um déficit elevado destes materiais. Segundo o INEP- Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 98 % das escolas do Campo não possuem laboratório de Ciências, 92% sem acesso a internet, 75% sem biblioteca (às vezes chamam de biblioteca, uma caixa com livros velhos que sobraram de outra escola), 23% sem energia, somente quadro, mesas e carteiras enfileiradas, (normalmente o que sobrou das escolas da cidade), refletindo substancialmente a qualidade da oferta do serviço e até o acesso à educação de qualidade.

Observa-se então, apenas a materialidade da própria LDB, no art. 5º, afirma-se que a educação é direito público subjetivo, ou seja, todos já nascemos com esse direito, não precisamos pedir ao governo que providencie escolas de qualidade para o povo. É preciso lutar para o cumprimento desse dever, descentralizando aos estados e municípios a obrigação

⁷⁵ ANDRADE, 1999 apud MOLINA, 2004, p. 21.

⁷⁶ BREITENBACH, 2011, p. 120.

de oferecer educação básica de qualidade, obrigando cada um a investir no mínimo $\frac{1}{4}$ do que arrecada na educação.

Nota-se também que a própria Diretriz Operacional para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelece no artigo 15, a *diferenciação* do custo-aluno das escolas do campo. Essa *diferenciação* é também apenas materializada, não atendendo a real necessidade dos sujeitos do campo. Dessa forma, o respeito à própria diversidade e o acesso ao avanço científico e tecnológico entre outras que contribuem para a melhoria das condições de vida, citada na própria diretriz, ajudam-nos a refletir, segundo Arroyo, sobre a falta de consonância ou até mesmo o “distanciamento que há entre a efetividade educacional no Brasil e a realidade do campo Brasileiro”.⁷⁷

Da mesma forma é dada importância às políticas implantadas nas últimas décadas pelo governo federal ao transporte escolar. Entre as políticas, citam-se: o fechamento de escolas do campo, criando a política de nucleação, conseqüentemente submetendo crianças e jovens a percorrerem grandes percursos com transporte inadequado aliado às más condições das estradas. Além disso, esses alunos recebem uma escolarização descontextualizada com a sua realidade e até uma dura vivência de preconceitos, já que são levados aos centros urbanos, com a finalidade exclusiva de economizar recursos e mão de obra especializada. Ora, o decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e do programa Nacional de Educação na Reforma agrária- PRONERA, no artigo 1º, parágrafo 2º considera do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do parágrafo 1º (populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural). Dessa maneira as próprias turmas anexas não são respeitadas segundo o próprio texto do decreto, que no Art. 2º diz: “São 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;”⁷⁸.

⁷⁷ ARROYO, 1999, p. 29.

⁷⁸ BRASIL. BRASIL. Presidência da República. *Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA* Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-10/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 11 jun. 2013.

Enquanto uma série de políticas é inserida para fixar os sujeitos no campo, o transporte escolar atua no sentido inverso, retiram-se os filhos dos camponeses do campo para a cidade. Ou até mesmo quando são desenvolvidas estratégias de nucleação no próprio campo, os jovens são desestimulados a continuarem estudando por condições precárias (estradas, distância) levando ao abandono escolar. Assim alguns depoimentos deixam em evidência a situação do campo em debate:

O ônibus é velho, meus filhos reclamam da viagem, pois é muito cansativa. Chega com as costelas toda roxa de tanto baque; Muitos vão à escola sem comer, para dar tempo de pegar o ônibus; Saímos sem almoço (não dá tempo) e chegamos a noite às 7h, e temos que usar lanterna para clarear o caminho até chegar em casa; Minha filha foi picada por uma cobra quando chegava da escola, bem à tardinha, quase escuro. Desceu do ônibus e pisou em cima dela. [...] chegam a casa tarde da noite, têm que pular brejo [...].⁷⁹

Os depoimentos deixam claro, que além das dificuldades expostas na luta e sobrevivência pela terra, existem outros problemas que terão que enfrentar para conseguir igualdade educacional para seus filhos. Deste modo, o direito à educação, conforme o artigo 53 do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), que assegura o “[...] acesso à escola pública e gratuidade próxima de sua residência”⁸⁰ é também violado. Além dos problemas logísticos e financeiros, há problemas pedagógicos que afetam diretamente a qualidade de ensino. O modelo de educação trabalhado para os povos do campo é de um currículo preferencialmente urbano e, quase sempre, um currículo com entraves urbanos, sem valores culturais, que não atendem à realidade de quem vive no campo.

Até as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico na maioria das vezes, alienantes, que difundem numa cultura burguesa e enciclopédica. O currículo precisa afinal, incorporar os múltiplos fatores que envolvem as condições (sociais, ambientais e políticas) do local, onde se encontram os atores principais, também lhe inserindo a cultura da justiça social e da paz, uma vez omitida e silenciada pelo poder público, promovendo um projeto político emancipatório.

Destarte, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo devem ser usadas na construção de uma proposta pedagógica de quem vive no campo, deste modo os “currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e

⁷⁹ PAESE, Mylene Wirgues. *Educação no campo: discriminação e resistência*. Brasília: Líber Livro, 2006. p. 33-62.

⁸⁰ ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Art. 88, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm > Acesso em 18/04/2013 .

reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente”.⁸¹ Então, para propor e executar um modelo de projeto e currículo voltado para os povos do Campo, é necessário compreender a diversidade de vida do camponês.

Nesse contexto é importante considerar em qual realidade escolar o educador sempre atuou, pois muitos docentes saem dos bancos escolares sem conhecer qualquer concepção do modo de vida dos sujeitos do campo. A maioria dos cursos de formação continuada sempre foi direcionada à realidade social e econômica totalmente diferente. Retrato das escolas do Campo no país são professores puramente urbanocêntricos, promovendo uma escola com identidade desfigurada da sua realidade.

Deste modo:

As necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade. Nesse sentido, a demanda de formação do Docente Multidisciplinar exige um repensar do modelo de formação presente nas Universidades brasileiras [...].⁸²

Ora, o direito do educando de ser respeitado segundo as suas particularidades sociais pelo educador também é ignorado, conforme exposto no artigo nº 53, inciso II do ECA.

Outra questão, importante está relacionada às condições de trabalho docente, geralmente inadequadas, como: escolas muito afastadas da sede responsável com acessos precários, matérias didáticas obsoletas e inadequadas à realidade do estudante, alimentação ausente ou que não atende às necessidades diárias mínimas do aluno, entre outras.

Conseqüentemente, apesar de avanços, tal modelo político de educação continua determinando uma educação com atraso, sobretudo com sérias deficiências na qualificação de docentes, na organização curricular não contextualizada e também a péssima estrutura física, aliada à nucleação de escolas com precariedade de acesso complementada pela má manutenção do transporte escolar, propiciando um cotidiano escolar desumano. Desta forma o aluno se depara com uma realidade nada motivadora acompanhada de um futuro fracasso e possível evasão.

⁸¹ SANTOS, Ellen Vieira. *Educação do campo: rompendo cercas, construindo caminhos...* 2. ed. 2011. p. 11. Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

⁸² ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 41.

Sendo assim, ao visar uma educação de qualidade para as escolas do campo será necessário garantir o acesso e permanência dos alunos:

O enfrentamento dessa problemática requer que as políticas educacionais comprometam-se com a ampliação da esfera pública, fortalecendo o espaço de interação entre Estado e sociedade civil, e conseqüentemente, a democracia participativa e a cidadania ativa. Nesse processo, a participação, o protagonismo, o empoderamento dos sujeitos e o controle social do poder público constituem-se condição e estratégia para a construção de uma cultura política cidadã e para a garantia e a ampliação dos direitos humanos e sociais.⁸³

A obrigação da política pública educacional é assegurar a equidade de condições de oferta às escolas do campo. Pois, comparada às escolas urbanas, em que as condições de desempenho dos alunos mesmo que baixas, estas ainda continuam bem melhores das verificadas no campo. É necessário que o Artigo 7º, da Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, seja colocada em prática, oferecendo sempre “o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto em conformidade com a realidade local”.⁸⁴ Mas, então, por que as políticas, até aqui implantadas, não estão funcionando ou cumprindo o seu papel? Segundo Nóvoa, “excesso de discurso esconde uma grande pobreza das práticas”.⁸⁵ Devemos considerar que a interação campo-cidade não deve ser, segundo KOLLING & MOLINA,⁸⁶ de submissão, onde o sujeito do campo é sempre considerado como *jeca-tatu*, onde seu lugar de vida é fraco e atrasado, sendo menos exigente. O Campo, lugar esse, onde a política pública não faz questão de chegar. Diante das disparidades e o quadro de fragilidade, a educação do campo deve ser considerada como pauta principal na estratégia para a inclusão social, para geração de renda e desenvolvimento. Precisa-se compreender que a Educação do Campo é tão exigente quanto a da cidade.

2.4 Educação como proposta de formação humanizadora

Humanizar é simplesmente tornar-se humano. Mas como tornar-se humano, frente à sociedade mercadológica, em que a dominação é imposta pelo capitalismo? Segundo Morin,

⁸³ MOLINA, 2006, p. 60.

⁸⁴ BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para Educação do Campo*: Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2013.

⁸⁵ NÓVOA, António (Org). *O passado e o presente dos professores: profissão Professor* 3. 2. ed. Porto Alegre: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciências da Educação). p. 32.

⁸⁶ KOLLING, 199, p. 34.

“somos produtos e produtores ao mesmo tempo”⁸⁷ e a partir dessas relações a sociedade é construída e moldada. Então, enquanto sujeitos moldados, o meio é corresponsável pela nossa dimensão cognitiva e pela nossa vida.

Portanto a educação é uma das dimensões essenciais fazendo parte da constituição e evolução do ser humano. Sem educação não há desenvolvimento social, a educação mostra então que o homem não sobrevive sozinho, isto é, “não aprende apenas na escola, mas também através da família, dos amigos, de pessoas que consideram significativas, dos meios de comunicação de massa, das experiências cotidianas, dos movimentos sociais”.⁸⁸ Com a educação o ser humano pode se instrumentalizar também, permitindo que pratique a solidariedade, a autorreflexão, o amor, a compaixão, o cuidado. A partir daí, a escola enquanto instituição política muitas vezes não tem o poder de mudar a sociedade, mas pode mudar comportamentos (certos dogmas, posturas, valores, sentimentos).

O desafio no setor educacional é mudar o paradigma da estrutura e arquétipo de educação, como Arroyo afirma “educar como adestramento, como moralização para termos um povo ordeiro e trabalhadores submissos”.⁸⁹ Essa educação não deve só ensinar a ler e escrever, mas permitir que sejamos mais éticos e sensíveis ao próximo, ou seja, ensinar a sermos mais humanos.

As ideias pedagógicas implantadas no Brasil, desde o século XIX nas escolas públicas, trazem na sua raiz ações que se concretizam na forma de educar crianças e adolescentes, principalmente, na forma de disciplinas e currículo voltados às ciências humanas e exatas de maneira única, de avaliação punitiva e de espaços reduzidos a carteiras enfileiradas, a um ambiente escolar alicerçado por muros, grades, ambientes desgastados por condições naturais do tempo e do espaço e também por horários de aula não flexíveis, aliado a formação profissional descaracterizada, permitindo que “a Escola seja um aparelho reprodutor do Estado”.⁹⁰ É uma concepção de educação implantada de cima para baixo, burocrática, desvinculada da realidade do aluno, do seu valor enquanto sujeito da sua própria realidade, omissa e condenada pela própria escola. Incorporada com o domínio tecnológico, principalmente com ideias de que o ensino deva ser entendido como eixos conceituais, para

⁸⁷ MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 119.

⁸⁸ DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 23.

⁸⁹ ARROYO, Miguel G. *Ofício do Mestre: Imagens e autoimagens*. 13. ed. Petrópolis: 2011. p. 50.

⁹⁰ HERNÁNDEZ, Fernando: *Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 10.

instruir “pilotos de F16”,⁹¹ em que o conhecimento implica tecnicamente em assunto obrigatório, que o docente possua apenas o papel de transferir conhecimento. Esse ensino, que traz ranços da escola tradicional, ensino bancário, voltado apenas “nos conteúdos apresentados como objetos estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas”.⁹² “É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos”⁹³; tal educação não cabe às expectativas de crianças e adolescentes que são permeados por informações e realidades que mudam constantemente, relações de pessoas que mudam cotidianamente.

Hoje, nas discussões que perpassam marcas sociais sobre o papel do magistério e da escola sobre o sentido da docência e revisão de teorias e concepções, faz-se necessário debater sobre uma nova cultura alicerçada, especialmente, na autonomia do educando, na solidariedade, na sua participação social e mais justa. Mas como construir esta escola sonhada, quase utópica?

“A escola sonhada deve ser um lugar gostoso”,⁹⁴ local em que os agentes transformadores e construtores intervenham sobre a exclusão, local que determine a construção da sensibilidade social para a “reorientação da humanidade”.⁹⁵ A prática docente “tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”,⁹⁶ pois ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de seres humanos, essa imagem que de alguma forma se torna pesada e inquietante provocando o amor e o ódio.

Referenciar a educação como instrumento de cidadania é também questionar o papel da escola quanto à fundamentação psicopedagógica do currículo, inovação de currículo, inovação do ambiente escolar, mudança de comportamento atitudinal por parte de docentes enquanto escola, ressignificar a educação partindo do “princípio de que toda morfogênese do conhecimento tem algo a ver com a experiência do prazer”,⁹⁷ pois quando esses processos são ignorados, a aprendizagem significativa se transforma em um processo tecnicamente instrucional. Está introjetada essa ideologia, de que a escola é quem abre os caminhos para o futuro, para o progresso individual, progresso de sujeitos pobres, miseráveis e excluídos. Mas, que sentido tem a escola para esses indivíduos? Mera instrumentalização para o mercado?

⁹¹ HERNÁNDEZ, 1998, p.12.

⁹² HERNÁNDEZ, 1998, p.12.

⁹³ FREIRE, 2011, p. 25.

⁹⁴ ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 23.

⁹⁵ ASSMANN, 1998, p. 26.

⁹⁶ FREIRE, 2011, p. 34.

⁹⁷ ASSMANN, 1998, p. 29.

Constitui então uma dualidade em formar e realizar sua existência na qual se encontram “seres humanos proibidos de ser”?⁹⁸

Enfim, o espaço educacional deve dessa forma ser repensado não só apenas a partir da dual-relação professor-aluno, mas de todos os agentes envolvidos no processo como funcionários, equipe gestora e família, para que de alguma forma o ambiente escolar seja percebido como um lugar mais humano. Humano também a partir de mudanças de postura do educador, de projetos pedagógicos pensados para as necessidades dos educandos, uma escola “como um tempo mais humano, humanizador, esperança de uma vida menos inumana”.⁹⁹ O que falta é ver a desumanização como uma realidade histórica, inseparável do nosso processo de desenvolvimento humano. Reverter esse processo: o nosso ofício encontra aí seu sentido.

A relação entre educação, barbárie, desumanização e degradação da infância e adolescência cabem, e como, em uma proposta séria de escola pública. Podem encontrar um lugar em nossa sensibilidade de mestres. Fazer da prática educativa, dos tempos e espaços escolares um momento pedagógico de humanização. Ao menos de recuperação da humanidade que lhes é roubada em outros tempos e espaços, daria outro sentido a nossa ação e pensamento educativo.¹⁰⁰

Portanto, vale destacar que a humanização de espaços escolares não se refere somente ao espaço físico, mas também ao ambiente em que as relações se estabelecem, de tal modo que o seio destas relações seja de afeto entre jovens e adultos e toda a sociedade. Entre algumas propostas para espaços mais humanizados pode-se citar: os projetos pedagógicos da escola, orientados pela palavra cidadania, que na prática perdeu o seu sentido político, principalmente, por não ser voltada para os interesses daqueles para qual a escola realmente existe. Entender a cidadania como modelo de projeto pedagógico, requer pensar para quem é elaborado tal modelo de projeto. Talvez apenas para educadores, diretores e outros *ores* que a escola possui.

Muitos projetos pedagógicos ditos humanizados não atendem às necessidades e o tempo da criança e do adolescente, pois o sentido real da cidadania apresentado é:

Saber ler para sobreviver, saber ler para pegar um ônibus ou para reclamar no PROCON pela geladeira vendida com defeito. Cidadania é saber informática para navegar na internet. Cidadania é dominar saberes úteis, aqueles mesmos das grades curriculares, das disciplinas, das provas escolares e dos concursos.¹⁰¹

⁹⁸ FREIRE, 1999 *apud* ARROYO, 2011, p. 242.

⁹⁹ ARROYO, 2011, p. 240.

¹⁰⁰ ARROYO, 2011, p. 243.

¹⁰¹ ARROYO, 2011, p. 102.

Essa cidadania deve ser aplicada na educação e para a educação. Projetos voltados para uma escola cidadã, marcados pela valorização do ser humano, que alcancem dimensões não apenas cognitivas, mas que tenham como dimensão central o ser das pessoas.

O sentimento por parte da escola de que os alunos não querem nada, segundo Arroyo é preocupante do ponto de vista social, pois se jovens brasileiros não querem aprender é porque em parte na sua história existi(u) uma desumanização que cerceia “a curiosidade, a vontade de aprender a ser, de experimentar a vida, de saborear a existência humana, de ser humanos”.¹⁰² Estes alunos não necessitam apenas entender as leis da natureza, as matérias, mas querem dar sentido a sua vida, como Arroyo cita a experiência de um professor de Biologia que se queixava sobre o interesse dos alunos:

Quando percebo que o desinteresse dos alunos chega ao limite, me disse, apago o quadro, fecho o livro, me sento sobre a mesa e começo a falar de minha vida, quando era adolescente, jovem, de minha relação com os filhos, adolescentes [...] O silêncio e a atenção voltam, eles se abrem e falam de sua adolescência, sua música, suas dúvidas e curiosidades. Dialogamos um tempo juntos sobre sua curiosidade e suas questões. Descobri que os adolescentes e jovens têm muita vontade de saber sobre a vida (não é essa minha matéria?), mas, sobretudo, muita vontade de saber-se e de saber sobre mim, minhas inquietações, meus tempos de adolescência e juventude. Esperam que revele meu percurso humano.¹⁰³

Dar sentido à docência partindo da humana-docência, recuperar a humanidade roubada e sua desumanização é caráter urgente, não para o futuro, mas para o hoje, pois educar é humanizar, é dar sentido à vida do aluno, não renegar seu histórico de desumanização, mas focar um olhar sobre o desenvolvimento de projetos pedagógicos da escola, das propostas dos currículos, dos espaços e estrutura escolar, trazendo um vínculo entre educação, currículo e recuperação da humanidade roubada de nossos educadores e principalmente educandos.

2.5 Os saberes necessários para uma prática educativa do *ser*

“O sintoma mais doloroso já constatado há décadas por sérios analistas e pensadores contemporâneos, é um difuso mal-estar da civilização”,¹⁰⁴ que surge sob a forma do descaso e abandono e, principalmente, da falta de cuidado. Há uma negligência pela vida de crianças e adolescentes, pobres e marginalizados, trazendo mazelas e o abandono dos sonhos, travados

¹⁰² ARROYO, 2011, p. 56.

¹⁰³ ARROYO, 2011, p. 66.

¹⁰⁴ BOFF, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 18. ed. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 18.

principalmente, pela dominação da revolução científica, que destaca a razão como valor fundamental. Essa revolução científica e tecnológica foi bem formulada por pensadores como René Descartes, Francis Bacon, Isaac Newton e outros. Boff cita Francis Bacon que afirma: “devemos subjugar a natureza, pressioná-la para nos entregar seus segredos, amarrá-la a nosso serviço e fazê-la nossa escrava”.¹⁰⁵ Dessa forma, a conquista e exploração da terra *mãe Gaia*, fundamentou o progresso da espécie *Homo sapiens sapiens*, permitindo que apenas a racionalidade e a objetividade fizessem parte da obra faraônica dos seres humanos.

A partir desse projeto arquitetônico, de exclusão, abandono, descaso pela dimensão espiritual e opressão, perdemos a visão global da vida e das relações, o cuidado com a espiritualidade, com a vida e sua fragilidade. O ser humano luta, então, com suas relações com o outro e pelo outro e contra a própria natureza. “O ser humano foi criado para o universo e não vice-versa, para realizar uma etapa mais alta e complexa da evolução universal”.¹⁰⁶

Se existimos a partir do outro e com o outro e para o outro, qual o sentido da conquista de todo ser humano? Racional, prática, enraizada por relações de duplo interesse? De acordo com Boff, o ser humano “quebrou os laços de coexistência”¹⁰⁷ com a casa (Terra), não por conquistas simples de sobrevivência, mas por interesse gerando de alguma forma uma anomia existencial. De alguma forma, criamos a partir da nossa evolução social, uma perda de identidade na busca por objetivos que não são coerentes com nossa existência enquanto seres que necessitam de: cuidado, amor, solidariedade. Sentimentos estes alicerçados por outros fatores que complementam os nossos desejos e nossos sonhos que até então não foram conquistados.

Estamos vivendo uma crise global profunda, onde o vazio existencial e afetivo provocado pela manipulação e desmandos, favorece a miséria, a violência, a corrupção, o medo, a insegurança, resultado da fragilidade das relações e dos valores humanos.¹⁰⁸

Portanto, este colapso arraigado pelos setores: educacional, familiar e social foram reforçados pela passagem e fortalecimento de disciplina e ordem do sistema. Passamos então para um patamar neoliberal de indiferença às normas, leis e valores, desconfigurando a autonomia e o respeito ao próximo, à vida.

¹⁰⁵ MOLTSMANN, 1993 apud BOFF, Leonardo. *Dignitas Terrae: ecologia: grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995. p. 25.

¹⁰⁶ BOFF, 1995, p. 175.

¹⁰⁷ BOFF, Leonardo. *Ética e moral*. A busca dos fundamentos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 17.

¹⁰⁸ SAMPAIO, 2011, p. 34.

A escola e a família sentem-se inseguras sobre como agir e como lidar com questões éticas, frente a uma descaracterização de valores, normas e sentido da vida, frente às fortes influências de meios de comunicação que divulgam a degradação da vida, dos valores e costumes:

O estudo da Comissão da UNESCO sobre a Educação do século XXI assinala que a educação escolar se encontra em meio a uma série de tensões, que é preciso superar: "entre o global e o local, o espiritual e o material, o universal e o particular, a tradição e a modernidade, o longo e o curto prazo, o desenvolvimento dos conhecimentos e de sua capacidade de assimilação, a necessidade de compartilhar e o princípio de igualdade de oportunidade."¹⁰⁹

Frente a essas tensões, a educação, nos países menos desenvolvidos, exerce papel puramente tecnicista, voltada para uma educação pragmática e competitiva e de interesse da elite. As políticas que norteiam a formação de crianças e jovens são descontextualizadas e descaracterizadas com a realidade social, principalmente, por não atender o papel emancipatório, "na criação da sensibilidade social"¹¹⁰ necessária para orientação da humanidade. É notória que a escola de hoje não está se constituindo como referência para os alunos, pois "quando os padrões sociais, morais mudam, as instituições sociais são questionadas a se abrirem. E as escolas?"¹¹¹ "Será que não está na hora de conjugar, de forma inovadora, experiências efetivas de aprendizagens com criação de sensibilidade solidária?"¹¹²

"Nas últimas décadas viajamos longe. Sonhamos com outra escola e outra docência",¹¹³ mas estamos presenciando um modelo educacional onde os alunos são programados a serem ótimos consumidores e reprodutores alados da elite capitalista e incessantes competidores, preparados apenas para o trabalho, castrando o seu conhecimento sobre o seu mundo e de si mesmo. Essa educação pública sofre, ainda hoje, os efeitos deixados pelo processo de colonização, como a escravidão, a corrupção, o preconceito e o racismo e a falta de cidadania, aliados a políticas públicas que não atendem as reais necessidades dos alunos.

¹⁰⁹ HERNÁNDEZ, 1998, p. 48.

¹¹⁰ ASSMANN, 1998, p. 26.

¹¹¹ ARROYO, 2011, p. 34.

¹¹² ASSMANN, 1998, p. 27.

¹¹³ ARROYO, 2011, p. 48.

“A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano”,¹¹⁴ não coexistindo somente para treinar ou informar, aumentando as estatísticas de analfabetos funcionais, mas para a sua realização humana, social e ambiental. Portanto:

Não é apenas na escola que se reproduz e produz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas.¹¹⁵

Nossas escolas, entretanto, “continuam preocupadas em ensinar e não param para pensar o que é ensinar, como se aprende, porque se aprende”¹¹⁶. Essas escolas parece se preocuparem apenas em dar aulas. Enfim, a realidade educacional brasileira é única, tanto na zona urbana, quanto na rural, seja ensino privado ou público. A crise da educação que destrói a sociedade é única: “a crise da consciência dos valores humanos, dos sentimentos e dos ideais”.¹¹⁷

Portanto, o trabalho pela transformação da educação e conseqüentemente da sociedade é um desafio, mas experiências como da pedagoga Dulce Moreira Sampaio, sistematizadas no livro *A Pedagogia do ser – educação dos sentimentos e valores humanos* relata a construção e expansão de um modelo de educação transdisciplinar que utiliza como prática o resgate e a unidade do *ser* e do conhecimento, a transformação do ser humano em todas suas dimensões físicas, emocionais, mentais, espirituais e coletivas; o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do educando como: criatividade, valores humanos e também a percepção e reflexão sobre os múltiplos aspectos que interferem no processo educacional. Com base em grandes objetivos, como o exemplo: os quatro pilares da educação, percebemos que eles permitem desenvolver competências em sala de aula para uma aprendizagem segura. Entre esses pilares citam-se: aprender a conhecer que “dá um basta à aprendizagem de saberes inúteis que entulham nossos currículos”,¹¹⁸ aprender a fazer, que desperta e estimula a criatividade apresentando um valor construtivo do trabalho e sua importância para a sociedade. Aprender a viver juntos, a viver com os outros, despindo “a escola de sua

¹¹⁴ GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Evale, 2003. p. 47.

¹¹⁵ UNESCO. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2009. p. 31.

¹¹⁶ GADOTTI, 2003, p. 49.

¹¹⁷ SAMPAIO, 2007, p. 22.

¹¹⁸ ANTUNES, Celso. *Como desenvolver competências em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 13.

fisionomia de quartel e deixar de ser um disfarçado campo de competições”¹¹⁹ para se tornar um espaço transformador e de projetos cooperativos e solidários, e o pilar mais importante a transformação do aluno enquanto sujeito de sua própria história.

Aprender a ser retoma a ideia de que todo ser humano deve ser preparado inteiramente – espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade – para elaborar pensamentos autônomos e críticos e também para formular os próprios juízos de valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias da vida.¹²⁰

Esta compreensão em tornar a educação efetivamente um tesouro a descobrir, não apenas permite tratá-la como sedutora e hipotética, mas apresenta caminhos efetivos para uma sociedade e prática mais humanizadora. Sampaio retrata que as instituições e as pessoas que nela interagem são a reprodução, a imagem fiel do seu estado de consciência e relação. Nesse sentido, a transformação da sociedade só irá existir se ocorrer a transformação de “cada célula social”,¹²¹ que é representada principalmente pela escola. A necessidade de mudar a escola não só no seu sentido estético, mas também pedagógico, partiu de depoimentos de professores de dez escolas que participaram de um projeto promovido pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, no qual Sampaio atuou como técnica. Depoimentos marcantes que retratam a realidade da educação brasileira, “no âmbito dos saberes pedagógicos em crise”¹²² desconstituídos de uma prática pedagógica que não atinge a dimensão social da formação do *ser humano*. Entre os depoimentos relatados por Sampaio citam-se: “A escola não tem vida, não tem prazer”, “não adianta a reforma exterior das escolas, se não fizermos a reforma interior”, “Os professores não sabem responder: Estudar por quê? Estudar para quê? Nós nem sabemos quem somos!”

O aluno também possui lembranças truncadas da escola e da vida:

O mesmo jovem negro, João, serralheiro, que guarda uma lembrança tão boa de sua professora, nos diz: ‘a escola não me cativa, não me desperta interesse [...]’ Outro jovem, Flavinho, 17 anos, *funkeiro* (filho de mãe operária em uma fábrica de tecidos e pai alcoólatra), tem uma visão ainda mais negativa: ‘se desse para viver sem escola eu preferiria viver sem escola [...]’ Que tem essa instituição que provoca reações tão desencontradas?¹²³

¹¹⁹ ANTUNES, 2001, p. 14.

¹²⁰ ANTUNES, 2001, p. 15.

¹²¹ SAMPAIO, 2007, p. 22.

¹²² FREIRE, 2011, p. 12.

¹²³ ARROYO, 2011, p. 96.

Portanto, “o ensino tem se constituído de forma exclusivamente racional sem engajamento emocional do professor e do aluno”.¹²⁴ A construção da *pedagogia do ser* representa um olhar sobre o potencial interno no desenvolvimento dos valores humanos, pois os problemas do ser humano não se resolvem apenas na racionalidade, mas no nível afetivo, já que a “razão culmina na contemplação e funda suas raízes na afetividade”.¹²⁵ Para que a experiência de base não seja: *penso, logo existo, mas sinto, logo existo*.

Por isso a “competência do professor não se mede pela sua capacidade de ensinar – muito menos ‘lecionar’ – mas pelas possibilidades que constroem para que as pessoas possam aprender a conviver e viverem melhor”.¹²⁶ Verifica-se a importância da educação emocional como instrumento na formação do educador; ela enfatiza a importância em se trabalhar os pilares dessa educação com os alunos. Principalmente, alunos que durante a sua trajetória de vida sofreram ou sofrem preconceito.

Os pilares da educação emocional são: autopercepção; administração das emoções; automotivação; autoestima e percepção do outro. A autopercepção que realça a percepção do nosso verdadeiro *ser*, os sofrimentos da humanidade e desequilíbrios vistos como frutos da nossa negligência e falta de consciência emocional (amor, alegria, proteção). É através dessa consciência emocional, mental e espiritual que as relações se estabelecem e os problemas são resolvidos, pois fazem parte do nosso ser. A administração das emoções auxilia-nos na superação de sentimentos negativos, como não refletir, tomar decisões precipitadas, impulsos afetivos negativos, permitindo-nos reativar relações interpessoais mais afetivas e harmoniosas.

Como somos movidos intrinsecamente pelo otimismo, sonhos e ideais, devemos ter a capacidade de sentirmos entusiasmados e ter prazer no fazer pelo outro e para o outro e por nós mesmos, representado pela autoestima e a percepção do outro. Quanto maior a nossa autoestima, mais preparados estaremos para enfrentar os desafios, as dificuldades, os conflitos, possibilitando-nos relações mais equilibradas. Entretanto, Boff¹²⁷ destaca a negligência do novo milênio dada à inteligência emocional e a dimensão espiritual, já que para sermos vitoriosos em nossos propósitos existenciais, devemos cultivar relações

¹²⁴ SAMPAIO, 2007, p. 41.

¹²⁵ BOFF, Leonardo. Reflexão: a ética e a formação de valores na sociedade. *Instituto ETHOS*, ano 4, n. 11, out., 2003. p. 6.

¹²⁶ GADOTTI, 2003, p. 27.

¹²⁷ BOFF, 2012, p. 24-28.

profundas de cooperação e solidariedade, colocando-nos no lugar do outro, desenvolvendo a compaixão e os vínculos afetivos, removendo os padrões sociais de individualismo.

Para Sampaio,¹²⁸ o educador deve ter consciência de que sua missão é dar sentido ao desenvolvimento humano do aluno, dando sentido às práticas e atos do cotidiano, fazendo o aluno sujeito útil à sociedade e ao mundo. Assmann também propõe uma educação com a tarefa de “formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social”.¹²⁹ O resgate do vínculo afetivo professor-aluno é necessário, para que o professor consiga ter acesso “à alma”¹³⁰ do aluno, podendo expandir no aluno todas as dimensões do ser e das suas múltiplas inteligências, já que a essência da educação se dá nessa interação entre o “viver do aluno e o viver do professor”.¹³¹

Nesse sentido, Boff também salienta a preocupação nos dias atuais, em que o sistema mundial quer nos reduzir a “galinhas consumidoras e adaptadas aos seus galinheiros, enquanto nós temos uma águia dentro de nós”¹³², que precisa ser ensinada a voar, a acreditar na sua potencialidade.

Dessa forma a essência da pedagogia do ser assegura, não só, a construção do conhecimento, mas também na estruturação humana (processo de integração do ser humano consigo mesmo) e com o planeta. A escola trabalha o aluno de maneira integral, esse sujeito que pensa, sente, reage e age, partindo de metodologias que estimulam o lado direito e esquerdo do cérebro, através de teatro, jogos, músicas, poesia, história, trabalhos corporais, rodas de vivências, meditação. Construída, principalmente, a partir da experiência do aluno junto ao princípio norteadores básicos, busca-se uma educação voltada ao ser do aluno (sua identidade), o seu conhecer (o que entende do mundo, sua experiência), a sua convivência (relação com o planeta) e o seu fazer (sua habilidade, criatividade e polivalência).

Entre os pressupostos metodológicos que auxiliam na construção da pedagogia do ser, estão: o Sócio-Interacionismo Construtivista (Piaget e Vigotsky); a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire; a Ecopedagogia e Cidadania Planetária de Gutiérrez. E ainda, o desenvolvimento dos valores humanos (dois programas desenvolvidos por Sampaio): Vivendo os Valores, da Brahma Kumaris (Organização não governamental - Universidade

¹²⁸ SAMPAIO, 2007, 68-72.

¹²⁹ ASSMANN, 1998, p. 29.

¹³⁰ SAMPAIO, 2007, p. 71.

¹³¹ SAMPAIO, 2007, p. 73.

¹³² BOFF, 2003, p. 14.

Espiritual Mundial); e o programa de valores humanos (desenvolvido pelo mestre indiano Sri Sathya Sai Baba, utilizado nos diversos países do mundo).

A pedagogia de projetos também possui relevância fundamental, abordada por autores como Fernando Hernández que questiona bases curriculares alienantes, propondo o currículo por projetos. Hoje, este currículo já é trabalhado por algumas escolas, proporcionando aos alunos uma aprendizagem geradora de cultura e não só de *conteúdos*. Dessa maneira, ela propõe a interação coletiva e participativa dos envolvidos no processo (família e comunidade). Outros pressupostos também focalizam o desenvolvimento humano e de equipe, as oficinas de artes, as intervenções no processo ensino-aprendizagem (Oficinas psicopedagógicas, oficinas de leitura e produção de texto e oficina Criando experimentando e Aprendendo Matemática), e a parceira feita entre Pais e a Escola que são referências ao aluno.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar qual o modelo de educação está sendo oferecido e articulado nas escolas do campo: bancária, conteudista, urbanocêntrica? Modelo reprodutor do estado, formador de cidadãos estáveis, estéreis e submissos? Educação que ignora a realidade do seu ator principal, e que a transforma em ponte para a ignorância, para baixa estima, que leva ao descuido consigo e com o outro e para aumentar o sofrimento humano? As imagens da Escola do Campo estão intactas ou quebradas? O sujeito que vive do/no campo tem a escola do campo como referência de vida? São perguntas pertinentes, resultantes da história Camponesa e que se estende até hoje. Então há de se pensar qual projeto que queremos para nós, descendentes dessa raiz.

3 O ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO: ENSINO MÉDIO DO CAMPO – ARIQUEMES - RO

Cada vez mais, a política de atenção à educação do campo enfrenta desafios permanentes, desafios estes pertinentes ao histórico social de negligência ligado ao anverso de quem vive no campo. As grandes transformações ocorridas ao longo do século XVIII, XIX e principalmente XX, favoreceram o deslocamento de migrantes para a região norte do país, com o intuito de fixação do homem no campo. Nesse período ocorreram grandes desmatamentos, principalmente, para fixar o homem no campo, possibilitando o surgimento de muitas cidades no meio amazônico, especialmente no estado de Rondônia. Em consequência, muitas espécies vegetais nativas foram sobre-exploradas, utilizadas como madeira nobre, permitindo que o estado se tornasse cobiçado pela indústria madeireira e principalmente pecuarista.

Neste capítulo, pretende-se apresentar um histórico social de implantação do ser humano no meio amazônico, especificamente na região de Ariquemes, em Rondônia, e a contribuição da colonização para a implantação de escolas do meio rural e a complexidade do sistema estadual de ensino quanto à educação formativa e integral de quem realmente existe para o Campo, pois ele é o lugar de vida, onde muitas pessoas moram, trabalham e também estudam, principalmente, considerando a dignidade e perseverança de quem tem o seu lugar e a sua própria identidade.

Pretende-se ainda fazer uma análise investigativa documental de políticas de acesso e permanência do educando nas etapas finais da educação básica (ensino médio) ofertada pelo estado em parceria com escolas municipais do campo.

3.1 Ariquemes: retrospecto histórico e a atual realidade

A história de quem vive no campo, no Estado de Rondônia, é conformada por múltiplos fatores que são inerentes ao processo de colonização que antecedeu o início do século XIX, entre 1723-1728. Padres jesuítas migraram para a região central do rio Madeira onde foi fundada a aldeia de Santo Antônio, mais tarde foram descobertos metais e minérios preciosos. Exploradores luso-brasileiros, droguistas do sertão e principalmente as missões religiosas fizeram parte do projeto de colonização para esta região amazônica tão prometida e sonhada. As missões eram também acompanhadas por tropas portuguesas que fizeram dos

indígenas escravos para trabalharem nos povoados, especialmente na lavoura. A ocupação se iniciou principalmente nas vertentes do rio Madeira (maior rio do estado rondoniense).

A ambição em apropriar-se de pedras preciosas e capturar indígenas para escravizar tornou-se frequente na região, atraindo então exploradores das mais diversas etnias. Mas o estado passou por um processo de estagnação e esquecimento devido às dificuldades no desbravamento das florestas.

Então, regiões à margem dos rios Madeira e Guaporé passaram a ser povoadas principalmente pela descoberta do látex, conhecido na época como ‘ouro branco’, ocorrendo inicialmente grande desenvolvimento. Com o desenvolvimento, foi construída a eminente estrada de ferro Madeira-Mamoré, considerada como um dos maiores fracassos econômicos na Amazônia no início do século XX. No final da estrada de ferro, desenvolveu-se outro povoado dando origem ao atual município de Guajará-Mirim. Por fim, os seringueiros subindo outro rio importante na economia do estado, o rio Jamari, no fim do século XIX, fundou-se um povoado localizado na Cachoeira de Samuel que abastecia outros seringais desbravados, como alto Jamari; seringal e foz de outro rio, o Canaã, que mais tarde se tornou um povoado denominado na época como povoado de Papagaios, hoje a cidade de Ariquemes.

O território passa então, por outro período de estagnação, que perdurou por aproximadamente 30 anos, mas que se impulsionou com o “advento da Segunda Guerra Mundial”¹³³ e com o alto consumo da borracha, proporcionou novo ciclo da borracha na região. A estrada de ferro Madeira-mamoré, ativada em 1912, também contribuiu consistentemente para o desenvolvimento migratório do território na época, porém foi desativada na década de 1970. Outro desenvolvimento marcante para o fluxo migratório do estado foi a ligação do vale da Madeira com a região centro-oeste, essa ligação acentuada pela construção de telégrafos, por parte da comissão Rondon:

[...] quando a Comissão de Linhas Telegráficas Mato Grosso/Amazonas, chefiada pelo Tenente Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon, alcançou o rio Jamari no local onde se localiza Ariquemes, encontrou a sede do seringal Papagaios de propriedade do Coronel Borges S. do Carmo, aí instalou um posto telegráfico, denominando-o Ariquemes, em homenagem à nação indígena dos Ahopôvo a qual os Urupás seus inimigos apelidavam de Arikemes”.¹³⁴

¹³³ OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. *Geografia e História de Rondônia*. 2. ed. Porto Velho: Dinâmica, 2005. p.27.

¹³⁴ SOUZA, Telma M. de. PINTO, Emanuel Pontes; TEIXEIRA, Marco Antonio Domingues e Fonseca. *História de Rondônia*. DRT/696. p. 22

A abertura de corredores para a construção desses telégrafos permitiu a construção da rodovia, hoje mais importante do estado, a BR 364. A visita do “Presidente Getúlio Vargas a Porto Velho, em 1940, a convite de Aluizio Pinheiro Ferreira, na época diretor da Estrada de Ferro”¹³⁵ auxiliou a criação do Território Federal do Guaporé, pois antes a região rondoniense fazia parte do estado do Mato-Grosso. Somente a partir da década de 1970, o Governo Federal implantou projetos de incentivo à colonização os chamados “PIC”s (projetos integrados de colonização), realizando campanhas como: ‘Rondônia um novo Eldorado’ estimulando a migração massiva para a região que era representada por colonos oriundos, principalmente, dos estados do sul e sudeste, assentando aproximadamente 23.630 famílias. O alto índice de imigrantes em busca de terras, doadas então pelo INCRA, resultou na implantação de outro projeto chamado de projeto de assentamento rápido (PA-rápido). Mais tarde, muitos camponeses assentados venderam suas terras e se juntaram a grupos que lutaram por uma distribuição de terra mais equitativa. Pois o governo, não oferecia subsídio (financiamento e juros baixos) e auxílio (escoamento dos produtos produzidos) para o desenvolvimento do campo, influenciou o desinteresse destas terras.

Surgiram então povoados ao longo da atual BR 364, que influenciaram a elevação do patamar de território para Estado. Entre esses povoados fixados ao longo da BR 364, nasceu a cidade de Ariquemes, antes nominada por Seringal Papagaios. Hoje é considerada uma cidade pólo na região, conhecida como “Vale do Jamari”, justamente por fazer parte da bacia do rio Jamari.

A região onde, antes, as florestas predominavam, deu lugar a uma cidade em pleno desenvolvimento econômico, com vários atrativos para o êxodo rural. Incluindo-se neste patamar de exploração, as indústrias madeireiras e a extração de minério, visto que a região possui a maior reserva a céu aberto de cassiterita do mundo, abrangendo também novas ocorrências de outros minerais como: granito, wulframita e cristais. Considerada como um pólo de progresso, a cidade permitiu ao longo do tempo que as populações que vivem no campo, fiquem a mercê de grandes fazendeiros e madeireiros.

A insensibilidade no tocante aos direitos dos pequenos agricultores, indígenas e os poucos colonos remanescentes de uma terra prometida, promove desigualdades sociais exorbitantes. A cidade se apresenta como um pólo de médio porte e com uma extensa área rural concentrada principalmente em grandes fazendas. De acordo com os dados oficiais, Ariquemes:

¹³⁵ OLIVEIRA, 2005, p. 37.

Possui 4.706,70 km², sendo 64 km² de área urbana [...] possui 22.000 edificações urbanas, seu sistema viário é composto de 220 km de Ruas e Avenidas, sendo 100 km de ruas e avenidas pavimentadas e 120 km de vias cascalhadas, na área urbana; na área rural, o sistema viário alcança os 1.093 km de estradas vicinais. Está localizada a 198 km de Porto Velho (Capital) e 198 km de Ji-Paraná (cidade central do estado) e 350 km de Guajará Mirim (divisa com Bolívia). É servida pelas BRs 421 e 364 e RO 257 [...].¹³⁶

O município apresenta, de acordo com o CENSO/2010, um levantamento populacional de 90.353 habitantes, no qual a população urbana é estimada em torno de 76.525 habitantes, enquanto a população rural 13.828 habitantes. Ao analisar os dados do Censo 2000 entende-se que no período de 1991 a 2000 a população de Ariquemes teve uma taxa de crescimento anual de 3,83%, passando de 53.799 em 1991 para 74.503 em 2000. A taxa de urbanização cresceu 2,52%. Entre as estimativas a tabela 1.1 demonstra o decréscimo da população rural no município.

Tabela 1. Comparativo População por Situação de Domicílio

Ano	Total	Rural
1991	53.799	14.979
2000	74.503	19.385
2007	82.388	18.775

Fonte: IBGE. Censo 2000 e Contagem da População 2007¹³⁷

Esta redução pode estar relacionada a fatores migratórios, dificuldade de acessibilidade e incentivo à produção rural (linhas de créditos e programas de incentivo ao pequeno e médio produtor) e dificuldades na saúde e educação. Também “o Plano de Regularização Fundiária (2008) do município de Ariquemes levantou recentemente uma média do número de habitantes do Setor Hortifrutigranjeiro que é de 138 habitantes”,¹³⁸ bem como da Área das Chácaras que é de 526 habitantes. A economia do município se concentra principalmente na agropecuária, na indústria extrativista de recursos naturais e na indústria extrativista de recursos minerais, nas plantações de café, arroz seco, mandioca e milho, e urucum são fortes. Já no pólo Chacareiro a atenção é para plantação de frutas destinadas à extração de polpas como o cacau, cupuaçu e maracujá, que são as principais fontes de sustento para o pequeno agricultor da região. Outra fonte de renda que mais vem crescendo como referência no estado é a piscicultura.

¹³⁶ PREFEITURA MUNICIPAL DE ARIQUEMES. Disponível em: <[http://187.45.210.27/\\$sitepreview/ariquemes.ro.gov.br/default.asp?secao=conteudo.asp&tb=pt_ariquemes&tit=Localiza%E7%E3o&cp=localizacao](http://187.45.210.27/$sitepreview/ariquemes.ro.gov.br/default.asp?secao=conteudo.asp&tb=pt_ariquemes&tit=Localiza%E7%E3o&cp=localizacao)>. Acesso em: 14 abr. 2013.

¹³⁷ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo 2000 e Contagem da População 2007.

¹³⁸ PREFEITURA MUNICIPAL DE ARIQUEMES. Secretaria Municipal de Saúde: Plano de Saneamento Básico – Diagnóstico da Área Rural. 2009.

Os pequenos agricultores, nos últimos anos, são também incentivados a comercializar seus produtos com selo de certificação local através do “programa de verticalização da Pequena Produção Agropecuária do Município de Ariquemes - PROVE – que possui aproximadamente 22 agroindústrias, que estão sendo beneficiadas com o incentivo da prefeitura”.¹³⁹ O Programa é destinado à valorização do pequeno produtor rural com o objetivo de agregar valor ao seu produto. Portanto as agroindústrias são instaladas nas sedes das Associações Rurais, o que facilita a logística do produto produzido pelo agricultor. Cada sede geralmente é construída em parceria com a prefeitura, que oferece máquinas para a sua construção, equipamentos para a industrialização e suporte técnico de profissionais habilitados.

O município conta com um sistema educacional de ensino multidiversificado, tanto do setor público como privado, entre eles se destaca, sob responsabilidade do município: 18 escolas urbanas, na área rural de Ariquemes existem 07 (sete) escolas pólos, sendo 01 (uma) no Distrito de Bom Futuro, região que apresenta alta exploração do minério cassiterita. As principais escolas rurais que oferecem ensino do 1º ao 3º ano do Ensino Médio encontram-se descritas abaixo:

Tabela 2. Localização das Escolas Pólos da Área Rural

Escola	Localização
Arco-íris	BR 364 - KM 23 – Assentamento Migrantes
José de Anchieta	BR 364 – KM 23
Mafalda Rodrigues	BR 364 – KM 460
Vinicius de Moraes	BR 421 – LC65 – TB 40
Henrique Dias	BR 364 – LC70 – TB 65
Paulina Maffini	Joelândia – BR 421 – TB 40
Pe. Ângelo Spadari	Distrito de Bom Futuro
Ulisses Guimarães	Br 421 Lc 52 Bom Jardim Massangana

Fonte: SEMED - Censo Educacional (2008).¹⁴⁰

O estado oferece ensino regular que contempla nove escolas de ensino fundamental e médio. Também fazem parte do sistema educacional três escolas profissionalizantes, sete escolas particulares e cinco de nível superior.

Com o exposto desenvolvimento do município impulsionado pela construção civil e indústrias, o município conta hoje com um campus da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que oferta os cursos de Pedagogia e Engenharia de Alimentos e também o Instituto

¹³⁹ SEMCOM - Prefeitura Municipal de Ariquemes, 2008.

¹⁴⁰ Secretaria Municipal de Educação.

Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia oferecendo cursos técnicos em agropecuária, alimentos, aquicultura e informática, e o curso de graduação em biologia. As implantações destes cursos vêm ao encontro das reivindicações dos movimentos sociais, porém a luta não se dá apenas na oferta, e sim numa política de acesso ao aluno que de fato vive no campo, entre outros fatores.

O município apresenta também o “Projeto Burareiro”, implantado em 2008, que oferece educação integral, nome que é uma referência em projetos rurais de assentamento, realizados pelo INCRA em 1971, próximos à BR 364, através da desapropriação dos seringais. O projeto atual tem se preocupado com o:

[...] o baixo índice de desenvolvimento humano do município, especialmente o que se configura nos bairros mais periféricos: pobreza acentuada, violência, delinquência, gangues, prostituição, crianças e adolescentes em situação de risco, infratores, alto consumo de bebida alcoólica, desemprego, entre outros, gerando consequências sérias de degradação da pessoa humana. Este quadro reflete profundamente no desempenho escolar: desmotivação pelo estudo, pouca assiduidade, evasão, repetência, baixa estima do aluno [...].¹⁴¹

O projeto foi inserido na gestão do Prefeito Confúcio Aires Moura (2005 a 2010) e hoje (2013) atual governador do estado. O projeto tem como alicerce não só oferecer aulas de maneira formal e conteudista, mas também proporcionar uma boa alimentação e lazer, e atividades que auxiliam no desenvolvimento pleno do educando como a dança, música, teatro, balé, capoeira, futebol, reforço escolar. Atende principalmente bairros periféricos com altos índices de violência, visto que o município é dividido por setores do 01 ao 12.

Quanto à saúde, o município conta com apenas um hospital regional que atende toda clientela da região da grande Ariquemes. Ele possui aproximadamente 55 leitos hospitalares, uma gerência regional da saúde, um hospital infantil, nove postos de saúde incluindo também do Distrito de Bom Futuro (área rural); um centro de apoio psicossocial, um hemocentro regional, uma unidade de vigilância sanitária e epidemiológica, e a rede privada que conta com oito estabelecimentos hospitalares. “As comunidades rurais são atendidas pelo PACS – Programa de Agentes Comunitários de Saúde, e, quando necessário, buscam a rede de atendimento à saúde na sede do município”.¹⁴² O plano diretor participativo do município (2006) traz como proposta para a área da saúde, levar às comunidades rurais e de difícil acesso a implantação de unidades móveis, auxiliando a população ao acesso aos serviços de

¹⁴¹ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARIQUEMES. Projeto Burareiro. 2005. p. 02.

¹⁴² SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE. *Plano de Saneamento Básico: Diagnóstico da Área Rural*. 2009. p. 12.

saúde. Apesar do município atender toda a população urbana, a população rural ainda possui atendimento de saúde precário e limitado, há apenas campanhas de vacinação e consultas esporádicas.

O município também apresenta disparidades com relação ao rendimento econômico, promovendo indicadores de pobreza e exclusão alta nos setores periféricos, favorecendo a vulnerabilidade socioeconômica e permitindo o aumento da violência bem como o aumento significativo do uso de entorpecentes.

A sociedade ariquemense se organiza através de entidades de representação popular, reunidas por conselhos, que mesmo sendo, legalmente, constituídos por leis municipais, são formados por representantes escolhidos pela comunidade para representar seus indicativos e direitos. Nas comunidades rurais, o município possui distintas organizações, sindicatos e associações corporativas segundo listagem abaixo.¹⁴³

Entidades Associativas Área Rural:

Sindicato de Trabalhadores Rurais

Associação dos Peq. Produtores Rurais da Linha Unidos

Associação dos Agricultores do Vale 4 Cachoeiras

Associação Rural Pingo de Ouro

Associação dos Peq. Agropec. Do Vale Massangana

Associação dos Pequenos Produtores Rurais – Aprulis

Associação dos Agricultores Rurais Comunidade Sagrada Família

Associação dos Produtores Unidos Venceremos

Associação dos Produtores Rurais Esperança E Trabalho

Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Comunidade São Jorge

Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Comunidade Cafezal

Associação das Mulheres Rurais de Ariquemes

Associação dos Produtores do Novo Amanhecer

Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Projeto Hortifrutigranjeiros

¹⁴³ PREFEITURA MUNICIPAL DE ARIQUEMES: *Plano de Desenvolvimento Participativo*, 2006.

Associação dos Produtores Rurais – Aspra

Associação dos Produtores Rurais do Projeto Massangana

Associação dos Produtores Rurais do Projeto Santa Cruz

Associação dos Produtores Rurais do Rio Jamari

Com esses sindicatos e associações, os agricultores apóiam a luta por direitos e políticas mais justas para quem vive e depende do campo, tornando a comunidade mais fortalecida com relação à melhoria na qualidade da saúde, educação e no desenvolvimento social.

De acordo com o levantamento realizado pela prefeitura municipal de Ariquemes em parceria com a Fundação Nacional da Saúde (FUNASA) – 2009, realizou-se grupos de estudos nas comunidades rurais e assentamentos, procurando fazer uma leitura da comunidade com relação à situação atual do saneamento básico. Neles foram apresentadas questões pertinentes à Área Rural do Município de Ariquemes, que constam também no Relatório de Mecanismos de Participação da Sociedade - RMPS junto aos representantes das comunidades rurais. Entra as múltiplas questões citam-se:¹⁴⁴

- Presença de Escolas que possuem Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Ausência de Escolas e Creches de atendimento a pessoas portadoras de necessidades especiais;
- Algumas Escolas não possuem Biblioteca e Laboratório de Informática;
- Em algumas Escolas a quantidade de profissionais na área da educação é insuficiente. Precisa-se investir em capacitações/cursos para estes profissionais.
- Presença de crianças e adolescentes que estão em Idade Escolar e não estão frequentando a Escola;
- Presença de famílias que possuem crianças e adolescentes com problemas e dificuldades na escola seja de comportamento, ou de aprendizado;
- Nas áreas em que existe Transporte Escolar, no período do inverno a estrada não oferece condições para a sua travessia;

¹⁴⁴ SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE. *Plano de Saneamento Básico*; Diagnóstico da Área Rural. 2009. p. 17.

- Quando o Transporte Escolar não passa na comunidade, os alunos vão andando para a Escola;
- Ausência e/ou insuficiência de postos de saúde, de hospitais e de alguns profissionais (Ex: agente comunitário) de atendimento à comunidade;
- A comunidade não tem acesso a consultas médicas, tratamentos para doenças, realização de exames, recebimento de remédios, planos funerários. Mas, alguns destes serviços são conseguidos na Sede Urbana de Ariquemes;
- Não possui um sistema de atendimento emergencial de saúde, ou seja, faltam profissionais de plantão e ambulâncias, para o atendimento à comunidade;
- Presença de algumas doenças nas comunidades: infecções, gripes, verminoses, malária;
- A população costuma utilizar a água dos poços para o uso diário;
- Em alguns locais utilizam-se adubos e agrotóxicos próximos às nascentes de igarapés e rios;
- Alguns locais na comunidade ficam alagados quando chove;
- Existem algumas pontes que precisam ser recuperadas;
- Os principais problemas que as chuvas trazem para a comunidade é a destruição das estradas, o aumento do nível da água nos rios, chegando a transbordar e alagar estradas;
- Presença de esgotos domésticos correndo a céu aberto;
- A comunidade não realiza reciclagem do lixo;
- A comunidade costuma reutilizar depósitos de plástico ou vidro para usar como sacolas; colocar sementes de frutas; mudas de plantas, tendo como objetivo o reflorestamento.

Diante da atual realidade do município de Ariquemes, especificamente na zona rural, é necessário o planejamento de ações coerentes com os anseios da população do campo, principalmente nas áreas da saúde e educação, para promover melhores condições de vida.

3.2 Histórico e constituição da Educação do Campo de Ensino Médio no município de Ariquemes

A educação do campo, no município de Ariquemes, se desenvolveu paralelamente com o desenvolvimento das políticas agrárias na década de 1970, para o estado de Rondônia. Assim, com a implantação e estímulo de projetos de colonização da reforma agrária, o Estado passou a receber uma demanda muito grande de famílias oriundas de diversos Estados Federativos, especificamente, da região sul e região nordeste. Dessa maneira, o desmatamento e a abertura de estradas, hoje denominadas de *Linhas*, favoreceram a migração das famílias para o campo. Para impulsionar a economia agrícola da região, o governo federal incentivava o plantio de café e cacau na região. Órgãos como o Instituto Brasileiro de Café (IBC) e a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) ofereciam assistência técnica aos produtores para aquecer a economia da região, concomitantemente ao extrativismo vegetal (madeira) e mineral.

Dessa forma, a única política educacional implantada para o meio rural era a abertura de escolas multisseriadas que ofereciam a escolarização de crianças nas primeiras etapas do ensino fundamental. As condições destas escolas eram: estrutura física precária, merenda de baixa qualidade, recursos didáticos escassos e professores com formação inadequada, chamados de unidocentes, pois eram responsáveis também pela preparação da merenda e a limpeza da escola. Para Hage, estas escolas,

[...] não estimulam os professores e os estudantes a permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática.¹⁴⁵

Os alunos apresentavam então, defasagem muito grande no ensino-aprendizagem atrelado também às condições do campo que não auxiliavam.

Hoje, existem ainda no campo, 08 (oito) salas multisseriadas, consideradas extensões de escolas pólos do município de Ariquemes.

Com o aquecimento da economia no campo e aumento da demanda escolar, o município passa a oferecer o ensino fundamental completo, denominado na época de PROENCRO (Programa de ensino fundamental no Campo), auxiliando jovens que possuíam defasagem e distorção de idade-série. As escolas rurais do município ofereciam aulas somente nos períodos diurnos, gerando também uma problemática para as famílias, pois muitos jovens

¹⁴⁵ HAGE, 2011, p. 99.

tinham que deixar de trabalhar para estudar. Dessa maneira, a escolha era *trabalhar para sobreviver*.

Na tentativa de resolver o problema, ocorreu a implantação do regime de alternância para essa clientela, de modo que os alunos frequentavam as aulas em regime integral (manhã e tarde) em semanas alternadas, respeitando as peculiaridades locais como a safra de café e cacau e também a carga horária mínima prevista pela LDB. Em contrapartida os resultados iniciais foram positivos, diminuindo a distorção idade-série e aumentando anos de estudos dos jovens do campo.¹⁴⁶

Outro grande desafio encontrado no regime de alternância foi o fato das famílias perceberem que os alunos percorriam trechos escola-casa muito longos e aulas em período integral, deixando assim os alunos muito cansados. A Secretaria Municipal de Educação com o intuito de sanar estes problemas aboliu o PROENCRO e instituiu às denominadas escolas pólos, que oferecem ensino fundamental regular. O ensino médio ainda era exclusividade da área urbana.

Em 2003, em meio a pressões das comunidades rurais, o governo do estado resolveu, segundo a portaria de n. 105/03- GAB/SEDUC, considerando o dispositivo da Resolução n.º 086/2002-CEE/RO, no artigo 1º,

[...] implantar em caráter experimental, o ‘ Projeto de Ensino Médio no Campo de Rondônia’ – PROEMCRO e autorizar seu funcionamento para a oferta do Ensino Médio, com organização diversa, não seriada, a partir do ano letivo de 2003, objetivando atender à clientela da zona rural dos municípios do Estado de Rondônia, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação”.¹⁴⁷

A execução do projeto *experimental* seria ofertada nas dependências das escolas Pólos de ensino fundamental da zona rural do município. A organização curricular estabelecia uma carga horária de 1488 horas atividade (2 anos e 7 meses), havendo 3 (três) aulas em cada dia, com regime presencial de dois (2) dias na semana, utilizando assim suporte pedagógico “de fitas e livros do TELECURSO 2000, e apostilas elaboradas pelos docentes.”¹⁴⁸

Quanto ao currículo do PROEMCRO, estabeleceu-se a organização segundo as Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio - Parecer 36/CEB/CNE/2001, também contemplado por disciplina diversificada: Noções Básicas de Zootecnia e Agricultura,

¹⁴⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

¹⁴⁷ SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ARIQUEMES (SEDUC), p. 1.

¹⁴⁸ SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ARIQUEMES (SEDUC). Portaria de n. 105/03- GAB/SEDUC. p. 1.

instituída com a finalidade de “subsidiar o currículo para a aquisição de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de habilidades específicas da clientela”.¹⁴⁹ Dessa maneira, a participação das comunidades do campo na elaboração da proposta curricular adequada a cada realidade – o princípio da gestão democrática – respeitando as habilidades que são específicas para cada clientela (ribeirinhos, quilombolas, etc.) não foi referenciada e nem contemplada, seguindo a Resolução CNE/CEB de 3 de abril de 2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo). Ora, o currículo não pode ser analisado fora do seu espaço histórico e social.

Dessa maneira o currículo expressa-se como uma relação de poder “ao se apresentar no seu espaço ‘oficial’, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes”.¹⁵⁰ Além desse currículo *diversificado*, a matrícula do aluno era específica por componente curricular, segmentando em gavetas. A certificação era instituída por Escolas Estaduais dos centros urbanos. A autorização do projeto experimental tinha validade de 3 (três) anos, ficando a responsabilidade de gerenciar e avaliar o projeto em conjunto com as Representações de Ensino de cada cidade-sede. Nesse período de implantação, o ensino médio modular (PROEMCRO) passou a ser oferta no município de Ariquemes, nas seguintes escolas pólos: Escola José de Anchieta, Escola Henrique Dias, Escola Mafalda Rodrigues, Escola Paulina Maffini, Escola Arco-Íris, Escola Pe. Ângelo Spadari e Escola Vinicius de Moraes.

Em 2006, o então Secretário de Educação do Estado resolveu, pela portaria nº426/06-GAB/SEDUC, autorizar ainda em caráter experimental por mais 3 (três) anos, a continuidade do PROEMCRO, para os municípios que se interessassem e desejassem continuar. Manteve-se a mesma carga horária, não seriada, mas com duração inferior a dois anos e um mês e aumentando os dias letivos por semana (três dias), com currículo idêntico, podendo o aluno se matricular em mais de um componente curricular, em diferentes escolas que oferecessem o projeto e que tivessem compatibilidade de horário para acelerar a sua formação. Dessa forma, a oferta do ensino médio do campo tinha como aspecto peculiar apenas o caráter assistencialista.

Não se pode desvalorizar os esforços do Estado em contribuir com o acesso às etapas finais da educação básica para os sujeitos do campo de Rondônia. Mas trata-se de assegurar

¹⁴⁹ SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ARIQUEMES- SEDUC. Portaria de n. 105/03-GAB/SEDUC. Art. 2 parágrafo§ 2 p.1

¹⁵⁰ MOREIRA, A. F; SILVA T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 29-30.

com prioridade o ensino médio (LDB artigo n° 10 VI) e que traduza um ensino que segundo a LDB, artigo 206, inciso VII, seja ministrado com base no seguinte princípio: garantia de padrão de qualidade.

Mesmo com particularidades e dificuldades na execução, o município de Ariquemes, resolveu continuar com a oferta do PROEMCRO. Em 2007, novas mudanças no currículo foram respaldadas pela portaria n° 1371/07-GAB/SEDUC de 3/12, na qual no artigo 3° especifica sobre o desenvolvimento do currículo – “dar-se-á na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, sendo viável o trabalho de projetos que contemplem as peculiaridades locais”.¹⁵¹ E também a mudança do componente curricular referente à parte diversificada: Noções Básicas de Agroecologia e Zootecnia- NBAZ, tornando assim no *papel*, mais um avanço enquanto política educacional aos povos do campo.

De acordo com o relatório do PROEMCRO, realizado pela Secretaria Estadual de Educação do Município, no ano de 2007, 192 alunos cursavam até o momento o Ensino Médio modular nas escolas inseridas no contexto. Em 2008, regulamentou-se pela portaria n. 1119/08-GAB/SEDUC, dispositivos sobre o projeto pedagógico e sistema de avaliação para escolas do campo. O artigo 2° assegura ser dever da escola, com a participação da comunidade rural, reconstruir o projeto pedagógico.

Nesse cenário de conquistas e incertezas, quanto ao sucesso educacional do projeto, no início de 2009, a portaria n. 426/06-GAB/SEDUC que regulamentava o PROEMCRO chega ao fim. Não foi mais renovada, com justificativa que o projeto tinha apenas caráter experimental, segundo o ofício circular n.º 65/09-PDEM/GE/SEDUC de 20 de maio de 2009. Nesse mesmo período foi inserido o Ensino Médio regular no Campo, com aceitação positiva das comunidades rurais. Assim as famílias do campo passaram a acreditar em uma qualidade de ensino melhor para seus filhos.

Só assim os jovens que concluíam o Ensino Fundamental das Escolas Municipais do Campo conseguiram ter acesso às etapas finais da Educação Básica com o mínimo previsto pela legislação. Pois lhes restavam apenas duas opções: ir para centros urbanos mais próximos, como a cidade de Ariquemes, para ter acesso ao Ensino Médio regular, abandonando o campo; ou optar pelo ensino modular através da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos – EJA – que no caso contempla apenas aqueles com distorção idade-série

¹⁵¹ SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ARIQUEMES (SEDUC): portaria n. 1371/07-GAB/SEDUC de 3/12. p. 1.

comprovados. Dessa maneira, a oferta do Ensino Médio do Campo está sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de Rondônia, utilizando como suporte técnico, as estruturas logísticas e físicas das escolas pólos – que é de responsabilidade do município – como biblioteca, quadra poliesportiva, salas de aula. O Estado, responsável pela garantia do Ensino Médio regular, em contrapartida oferece apoio pedagógico – professores e orientação educacional – para essa etapa de ensino, corroborando também com o próprio transporte escolar do município, merenda escolar e recursos didáticos aos seus professores. Assim é estabelecida parceria exclusiva do estado com o município para que a resolução CNE/CEB 1 , de 3/4/2002 no artigo 6º se efetiva:

O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluírem na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.¹⁵²

Dessa forma, a parceria Estado-Município oferece garantia na segunda e na terceira fase do ensino básico, deixando de fora a base, que é a educação infantil, direito esse ainda não conquistado, inclusive na área urbana.

A descentralização dos poderes é feita em relação às secretarias regionais de ensino (SEDUC-Ariquemes) e posteriormente às escolas estaduais de Ensino Médio, que se responsabilizam a expedir documentos e a certificar os alunos do Ensino Médio do Campo.

Desde outubro de 2007, a escola responsável por acompanhar o processo ensino-aprendizagem de todo o ensino médio regular oferecido nas escolas rurais do município de Ariquemes é a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ricardo Cantanhede – Ariquemes-RO (decreto de criação: nº 086 de 04/06/48, parecer nº 066-90 CEE- RO, portaria de credenciamento nº 1326/GAB/SEDUC).

A Escola Ricardo Cantanhede, em seu projeto político pedagógico, tem como missão oferecer: *Educação Pública de Qualidade*. Atende somente “a 2ª fase do ensino fundamental de 6º ao 9º ano e o Ensino Médio, com extensão ao Ensino Médio do Campo amparado pela

¹⁵² BRASIL, resolução CNE/CEB 1, de 3/4/2002, p. 2.

portaria 1326/07/GAB/SEDUC de 22 de outubro DCE 2007”.¹⁵³ Nesse sentido, a escola atende aproximadamente 07 escolas pólos, atendendo 29 turmas no Ensino Médio.¹⁵⁴

A matriz curricular contempla uma carga horária de 2520 horas, regime presencial, com 5 dias da semana de duração de 4 horas por dia, de no mínimo 200 dias letivos. No 1º e 2º ano, será oferecido como componente curricular diversificado: NBAZ (noções básicas de agricultura e zootecnia). No 3º ano, o componente NBAZ será oferecido de forma contextualizada em projetos nos seguintes componentes curriculares: Geografia e Biologia, e Sociologia e Filosofia serão incluídos respectivamente no 2º e 3º ano. O desenvolvimento do currículo também dar-se-á na perspectiva da interdisciplinaridade e contextualização.

A escola possui um único Projeto Político Pedagógico (PPP), que contempla respectivamente os alunos da zona urbana e rural. O PPP faz também menção às dificuldades dos alunos e a *única caracterização* referente a *clientela do campo*:

O transporte escolar tem causado alguns impasses prejudicando assim o desempenho acadêmico desses alunos, pois muitas vezes o ônibus não passa para buscá-los, assim os mesmos ficam sem comparecer à escola perdendo conteúdos, explicações e até mesmo avaliações, além das faltas que são computadas ao seu currículo.¹⁵⁵

Essa então não deveria ser a única preocupação com relação ao acesso e o rendimento dos alunos do campo. Outros fatores também são inerentes à responsabilidade do Estado sobre a Educação dos povos do Campo. A escola, enquanto instituição, deve se preocupar com a formação dos sujeitos do campo, garantido um projeto político pedagógico específico para cada comunidade escolar. Para Severino, esse projeto deve se articular em “propostas e programas de ação, bem delimitadas, planejadas, executadas e principalmente avaliadas em função da sua finalidade, que pretende ser alcançada”.¹⁵⁶ Assim o projeto político pedagógico da escola deve, não só preparar os alunos no sentido de instrução, mas articular para a sua formação humana, enquanto sujeito transformador da sua própria realidade. Freire nesse sentido também salienta sobre a “importância da escola no movimento de transformação do campo”,¹⁵⁷ não que o campo deva ser modificado, mas que seja perante a sociedade urbanocêntrica, reconhecida e não esquecida no campo das políticas públicas.

¹⁵³ Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ricardo Cantanhede: Projeto Político Pedagógico (PPP), 2010, p. 8.

¹⁵⁴ PPP, 2010, p. 50.

¹⁵⁵ PPP, 2010, p.15.

¹⁵⁶ SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: saída para a escola. *Revista da AEC*, Brasília, n.107, v. 27, p. 81, 1998.

¹⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987. p. 70.

Dessa forma, o PPP da Escola Ricardo Cantanhede faz menção à dimensão pedagógica em relação aos educandos: rendimento escolar, sistema de avaliação e recuperação.

O sistema de avaliação da escola ainda é ineficaz, mesmo tendo decidido no coletivo que desenvolveríamos uma avaliação formativa, tendo como característica ser diagnóstica e inclusiva, observando o aluno como um ser em construção permanente, em vez disso, apenas medimos, ou seja, utilizamos diversos instrumentos como provas orais e escritas, trabalhos [...] apenas atribui-se uma nota sem a preocupação de verificar realmente se houve aprendizagem, se o aluno atingiu os objetivos propostos [...] com exceções.¹⁵⁸

A escola nesse aspecto reconhece que o aluno é um ser em construção permanente, mas que o sistema apenas mensura a sua construção. Não seria nada justo utilizar critérios de forma conteudística que apenas mensurem os alunos do campo, sem ouvir e considerar sua experiência de vida, suas aflições, suas angústias!

Sampaio considera, portanto, a escola espelho da sociedade e condena a forma como o ensino é fragmentado e racionalizado, fora da vivência do aluno, da falta de aprendizagem significativa. Arroyo questiona em *Ofício de Mestre*: “as estruturas escolares humanizam ou desumanizam?”¹⁵⁹ Falta o estado e a escola reconhecerem que a desumanização sempre caminhou e ainda caminha com os sujeitos do campo, se apropriando do conhecimento e da cultura.

O currículo do Ensino Médio do Campo também evidencia entraves na sua prática, mesmo construído com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Segundo o PPP, na prática, 50% (cinquenta por cento) dos docentes trabalham ainda com a Pedagogia tradicional, pois parte dos docentes apresentam dificuldades em desenvolver metodologias que trabalhem conteúdos significativos e de maneira contextualizada. Além de problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, projeto político pedagógico único tanto para o campo como para a cidade, currículo que contempla apenas uma única disciplina que teoricamente oferece subsídios necessários para o desenvolvimento de habilidades específicas da clientela, outros fatores são importantes de serem considerados: a maioria dos professores que lecionam é da cidade, e fazem rotatividade em todas as escolas pólos para atenderem os alunos. Dessa maneira, o próprio vínculo profissional/ Escola do Campo é enfraquecido. Arroyo enfatiza que esse profissional urbano, “não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem constituído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no

¹⁵⁸ PPP, 2010, p. 33.

¹⁵⁹ ARROYO, 2011, p.59.

campo e quando pode ser liberado sai das escolas do campo”.¹⁶⁰ Constrói-se sempre um sistema educacional com raízes urbanas. O serviço de orientação educacional e supervisão escolar do município é composto por apenas 1 (um) orientador e supervisor para atender todas as escolas pólos.

É importante considerar também os projetos e eventos já desenvolvidos no Ensino Médio no Campo de (2009 a 2012) como: Projeto Cavalgada – resgate dos Tropeiros e sua cultura – Encontro estudantil do Ensino Médio do Campo, Gincanas Ecológicas, Projeto Vocacional Passo a Passo e o Projeto Saberes da Terra – desenvolvido pelo Governo Federal – e Seminários sobre a Educação do Campo promovidos pelo Governo do Estado aos professores que lecionam no Campo. Todos são importantes para a Educação do Campo, mas é necessário promover uma política educacional mais justa para os alunos que frequentam o Ensino médio do Campo.

Currículos estacionados com apenas uma disciplina ligada às matrizes do campo, único projeto político pedagógico e pouca formação para docentes que lecionam no campo assinalam as migalhas políticas oferecidas aos povos do campo.

O que se pode concluir é que as políticas públicas desenvolvidas nos últimos anos, no âmbito nacional para o Campo, são frutos de uma articulação forte, promovida pelos povos do Campo. Sem essa articulação que tem na sua essência a luta por uma formação humanística, com certeza, a educação, a saúde e a política da reforma agrária seriam ainda mais desumanas.

Mesmo que as políticas de acesso e permanência do educando no campo tenham avançado, muitos estados possuem políticas educacionais igualitárias tanto para a cidade como para o Campo. Nesse sentido, é importante e necessário considerar a vinculação da Educação do Campo com o mundo dos sujeitos do campo e de suas famílias, ou seja, seu trabalho e sua cultura não podem ser rebaixados para uma visão de educação que se reduza apenas a escolarização. É necessário refletir, qual Educação o Campo necessita e almeja; qual a educação o Campo precisa de fato.

¹⁶⁰ ARROYO, Miguel G. *Educação do Campo: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 114.

CONCLUSÃO

“O que não é, porém possível é sequer pensar em trans-formar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem Projeto”.¹⁶¹

Enveredar pela história da Educação do Campo ainda é muito paradoxal, pois sua trajetória sempre foi permeada por disputas de poder e principalmente submissão. Dessa forma, este assunto abre espaço para refletir sobre o real papel social da educação oferecida aos sujeitos que vivem no campo, abrindo caminhos para discussão de uma pedagogia sócio-educativa que contemple a formação humana de maneira integral.

A partir da revisão bibliográfica e documental, bem como a experiência por dois anos como professora da Educação do Campo, no município de Ariquemes- RO, e de contínuo estudo, demonstra-se que o direito à Saúde e, principalmente, à educação nunca foi direcionado para a emancipação, construindo assim ao longo de séculos o platô da dominação social do camponês.

Muito embora tenhamos evoluído no campo da educação, o Brasil ainda possui lacunas históricas de discriminações sociais alarmantes, principalmente aos povos do campo, que, por mais de 500 anos eram subordinados pelos poderes latifundiários e políticos, submetidos assim a uma educação bancária e de péssima qualidade, aliada a condições de vida precária.

Mesmo considerando o avanço das políticas educacionais para os povos do campo, previstas pela LDB e as Diretrizes Operacionais de Educação Básica, muitas políticas públicas ainda são reparatórias e frágeis, apresentam-se camufladas às matrizes discriminatórias, que aumenta ainda mais o rizoma do estereótipo: *matuto da roça, jeca-tatu e caipira*, considerando o ensino oferecido ao campo rebaixado ao urbano.

Nesse sentido, os principais problemas enfrentados pelos sujeitos do Campo, no campo educacional, além do *preconceito*, são as condições físicas das escolas, falta de materiais pedagógicos e transporte escolar problemático. Além destes fatores que são inerentes ao acesso e permanência do educando na escola, a pesquisa também aponta para outros elementos que são extremamente cruciais para a completude da escola do campo enquanto instituição, como: currículos fragmentados que dicotomizam o campo da cidade, expressados como uma simples relação de poder sem oferecer o diálogo entre os saberes dos

¹⁶¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p. 26

educandos e, principalmente, construído e analisado fora do seu contexto social, por profissionais alienados da realidade, currículo este, que é específico para cada escola do campo. O Projeto Político Pedagógico também é visto como apenas um documento formal, não condizente com a identidade do campo, construído por uma pseudogestão democrática, além de mencionar as escolas do campo como apenas extensão das escolas urbanas.

Os dados obtidos da pesquisa documental, além disso, comprovam a dificuldade em se obter uma boa qualidade no processo ensino-aprendizagem, principalmente, ligada à formação do professor e à aplicação de metodologias impróprias à realidade, além de sua rotatividade contínua por todas as escolas do campo, sem possuir um núcleo de ação educativa - na Escola do Campo - oferecendo assim apenas *serviços aos educandos*.

Os estudos, referenciados na pesquisa, mostram a importância de uma comunidade socioeducativa: *escola e seus colaboradores (família, comunidade, Estado)* no exercício da cidadania e na formação humana integral do aluno - *física, emocional, moral, espiritual e social*. Dessa forma as ações desempenhadas principalmente pelos educadores podem auxiliar a desconstruir todo o processo de desumanização formado pela prática educacional e social enraizado por séculos: *jovens do Campo inferiorizados, jovens proibidos de ser, jovens descartados, jovens desestimulados de sonhar*. Construir um projeto educativo que tenha como alicerce a humanização de seres humanos, em que a participação de todos seja prioridade para realizar um diagnóstico situacional, instituir grupos de trabalho, realizar avaliação participativa, criar projeto pedagógico condizente com a realidade da comunidade escolar, são fatores essenciais.

O que se constata da realidade da Educação do Campo – Ensino Médio – do município de Ariquemes: responsabilidade do Estado em parceria com escolas rurais do município; a falta da articulação de Políticas Educacionais pontuais e mais humanísticas para os jovens do campo, como: currículo voltado especificamente para a realidade de cada comunidade escolar, visto a diversidade etno-social de cada escola pólo; projeto político pedagógico diferenciado da escola credenciada, e não único para todas as escolas pólos, construído a partir de uma gestão realmente democrática; educadores, orientadores e supervisores permanentes para cada escola, possibilitando uma ação educativa eficiente; articulação de projetos que realmente atendam aos anseios dos jovens do campo, como a profissionalização; garantia de acesso ao ensino superior, com prática educativa mais humanística, ligada à cultura e arte; política de formação exclusiva para profissionais que

realmente conheçam a realidade do campo; recursos exclusivamente destinados aos jovens destas escolas, como: livros específicos, laboratório de ciências e informática.

Nesse sentido ao analisar as políticas estabelecidas pelo governo, e o próprio projeto de educação do Estado para o Campo, é importante constatar o descaso existente para com a educação do campo, tanto em recursos humanos, materiais e principalmente o respeito com o camponês.

Considerando desta maneira, o pequeno avanço na conquista por direito ao acesso às etapas finais de educação básica para os jovens do campo, não se pode aceitar que tudo já foi feito e que somente políticas de acesso como a disponibilidade de vagas, sejam suficientes. Para isso, a investigação suscita a necessidade de construir ou reconstruir um projeto de sociedade voltado para a ética do ser humano, não para a ética do mercado. Não se pode considerar os povos do campo como “latas vazias, que vão se enchendo com depósitos técnicos”,¹⁶² estabelecendo a cada dia uma sociedade mais injusta, agressiva, violenta, incluindo passivamente uma educação neutra.

É necessário que a educação possua uma política voltada para a pedagogia do ser, pedagogia essa da emancipação e transformação humana. Utópico? Se fosse assim, os sem terra teriam continuado no conformismo, no discurso de que nada se constrói, vivendo num país ainda sem reforma agrária. O que não podemos é aceitar a realidade da educação do campo como está. Mudar é possível!

¹⁶² FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, [s.d.] p. 11.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

ANTUNES, Celso. *Como desenvolver competências em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo).

_____. *Educação do Campo: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. *Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 6. ed. Vozes: 2011.

_____. *Ofício do Mestre: Imagens e autoimagens*. 13. ed. Petrópolis: 2011.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOF, Alvana Maria (Org.). Carlos Eduardo Moreno Sampaio. *A educação no Brasil rural*. Brasília: INEP: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOFF, Leonardo. *Dignitas Terrae: ecologia: grito da terra, grito dos pobres*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *Ética e moral. A busca dos fundamentos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Reflexão: a ética e a formação de valores na sociedade*. Instituto ETHOS, ano 4, n. 11, out, 2003.

_____. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 18. ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1937*. Art. 128. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 04 jun. 2013.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1946*.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.*

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.*

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61.*

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692/61.*

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96.*

_____. Ministério da Educação. *Diretriz Operacional para Educação Básica nas Escolas do Campo.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 09 jul. 13.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para Educação do Campo: Resolução n. 2 de 28 de abril de 2008.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 14 jun. 2013.

_____. Presidência da República. *Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-10/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: 11 jun. 2013.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/noticias/item?item_id=10413082> . Acesso em: 18 jun. 2013.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. *Revista Espaço Acadêmico* nº 121, junho de 2011. Mensal- Ano XI – ISSN1519-6186. Disponível em: <[http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view File/12304/7068](http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/File/12304/7068)> . Acesso em: 15 maio 2013.

CALDART, Roseli Salete. *Concepção de Educação do Campo.* Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, Brasília, INCRA, MDA, n. 7, 2008. p. 6.

_____. *Projeto Popular e Escolas do Campo.* Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMARGO, César da Silva; CECHETTI, Elcio; OLIVEIRA, Lílian Blanck (Orgs.). *Terra e Alteridade: pesquisas e práticas pedagógicas em Ensino Religioso.* São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

COTRIM, Gilberto. *História e consciência do Brasil.* 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ricardo Cantanhede. Projeto Político Pedagógico (PPP), 2010.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em 18/04/2013.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. *A extensão rural no Brasil: Um projeto Educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação e Mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, [s.d.].

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. *Escola cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIESE, Nilton; MSHANA, Rogate R. (Org.); *Pobreza, riqueza e ecologia: perspectivas ecumênicas da América Latina e Caribe*. São Leopoldo: Sinodal, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando: *Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira: do descobrimento à expansão territorial*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2296>>. Acesso em: 03 jun. 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas, por uma educação do Campo*. Brasília: 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, 8).

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Monica Castagna; (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. 3. ed. Brasília: UNB, 1999. (Coleção Educação do campo, v.1).

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado. Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 67, Agosto, 1999.

LAROCA D. F. P. SCHNECKENBERG M. O projeto político pedagógico como instrumento de democratização da gestão escolar. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, ano três, n. 1, mar, 2008. p. 5. Disponível em: <<http://www.unicentro.br>>. Acesso em: 22 fev. 2013.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. In: *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, IX ANPED SUL, 2012.

LEITE, Sergio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA FILHO, Antenor Martins de. *Diretrizes curriculares da educação do campo*. Curitiba: MEMVAVMEM, 2006.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática. *Revista Gestão em Rede*, n. 03, nov, 1997.

MIRANDA, Sonia Guariza. GHEDINI, Cecília Maria; JANATA, Natacha Eugênia (Orgs.). *Educação do Campo em movimento: Teoria e Prática Cotidiana*. v.2. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOLINA, Monica Castagna (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna (Org); ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; JESUS, Meire Santos Azevedo de. *A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva*. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: PRONERA, 2004.

MOREIRA, A. F; SILVA T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NÓVOA, António (Org). *O passado e o presente dos professores: profissão Professor* 3. 2. ed. Porto Alegre: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. *Geografia e História de Rondônia*. 2. ed. Porto Velho: Dinâmica, 2005.

PAESE, Mylene Wirgues. *Educação no campo: discriminação e resistência*. Brasília: Líber Livro, 2006.

PASSADOR, Claudia Souza. *A educação rural no Brasil: o caso da Escola de Campo no Paraná*. São Paulo: Annablume, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARIQUEMES. Disponível em: <[http://187.45.210.27/\\$sitepreview/ariques.ro.gov.br/default.asp?secao=conteudo.asp&tb=pt_ariques&tit=Localiza%E7%E3o&cp=localizacao](http://187.45.210.27/$sitepreview/ariques.ro.gov.br/default.asp?secao=conteudo.asp&tb=pt_ariques&tit=Localiza%E7%E3o&cp=localizacao)> . Acesso em: 14 abr. 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARIQUEMES. *Secretaria Municipal de Saúde: Plano de Saneamento Básico – Diagnóstico da Área Rural*. 2009.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAMPAIO, Dulce Moreira. *A pedagogia do Ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Ellen Vieira. *Educação do campo: rompendo cercas, construindo caminhos...* 2. ed. 2011. p. 11. Disponível em: <<http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

SEVERINO, A. J. O projeto político-pedagógico: saída para a escola. *Revista da AEC*, Brasília, n.107, v. 27, 1998.

SOARES, Edla de Araújo Lira. *Parecer nº 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*, Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002.

SOUZA, Telma M. de. PINTO, Emanuel Pontes; TEIXEIRA, Marco Antonio Domingues e Fonseca. *História de Rondônia*. DRT/696.

STEDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil*. O debate tradicional- 1500-1960. v. 1. São Paulo: Expressão popular, 2005.

_____. _____. *O debate na esquerda: 1960 – 1980*. v. 2. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. _____. *Programas de reforma agrária: 1946 – 2003*. v. 3. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. _____. *História e natureza das Ligas Camponesas: 1954 – 1964*. v. 4. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. _____. *A classe dominante agrária: natureza e comportamento 1964 – 1990*. v. 5.

São Paulo: Expressão popular, 2005.

UNESCO. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. 2009. p. 31.

VIA CAMPESINA. *Educação do Campo*: direitos de todos os camponeses e camponesas. Brasil, 2006.

WRUBLEVKI, Bernadete. VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação do campo*: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.