



ANA FLÁVIA ALVES BATISTA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM ESTUDO DE CASO**

Pitanga - Paraná
2019

ANA FLÁVIA ALVES BATISTA

EDUCAÇÃO DO CAMPO:
UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Área das Ciências humanas da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná-UCP, como requisito à obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

Professor Orientador: Ms. Edson Bellozo

Pitanga
2019

B333e Batista, Ana Flávia Alves.
Educação do campo: um estudo de caso / Ana Flávia Alves
Batista, 2019
76 f.

Orientador: Edson Bellozo

Monografia (Graduação) – Faculdade de Ensino Superior do
Centro do Paraná, Pitanga, 2019

1. Educação. 2. Educação Rural. I. Faculdade de Ensino
Superior do Centro do Paraná. II. Título.

Feita pelo bibliotecário Eduardo Ramanauskas
CRB9 -1813

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA FLÁVIA ALVES BATISTA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho de Curso aprovado com nota Dez (10,0) como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ensino Superior do Centro do Paraná, pela seguinte Banca Examinadora:

Orientador (Presidente): **Prof. M. e. Edson Bellozo**
Curso de Pedagogia, UCP-Faculdades do Centro do Paraná

Membro: **Prof. Esp. Angélica Scariot**
Curso de Pedagogia, UCP-Faculdades do Centro do Paraná

Membro: **Prof. M. a. Helena de Oliveira Andrade**
Curso de Pedagogia, UCP-Faculdades do Centro do Paraná

Pitanga, 05 de dezembro de 2019.

Dedico este trabalho a todos, que contribuíram de alguma forma para esse trabalho se concretizar. Em especial aos meus pais, e avós que sempre me apoiaram e ajudaram nessa caminhada.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente Deus pela sabedoria e ter permitido realizar esse trabalho e por ter colocado pessoas maravilhosas, ao longo desses três anos.

Agradeço também aos meus queridos pais, pelo apoio, por sempre estarem me incentivando a nunca desistir, acreditando no meu potencial, e fazendo que pudesse concluir esse trabalho.

Agradeço à família, em especial aos meus avós e irmão, por todo apoio dado em diversos momentos, e por compreender nos momentos que não estava presente.

Agradeço em especial ao meu orientador Edson Bellozo, aos seus ensinamentos, por ter me guiado com sua sabedoria, e dedicação, por acreditar em mim e por não medir esforços para me auxiliar nessa construção.

Aos meus professores que colaboraram na construção deste trabalho: Helena de Andrade, Valdir Guimarães, Angélica Scariot e Elma Souza.

Agradeço a todos os professores, que transmitiram seus conhecimentos, pela motivação de vocês, contribuindo todos os momentos para nossa construção na formação acadêmica, cada um com seu jeito, enriquecendo cada aula ministrada.

Aos meus colegas pedagogos, que caminharam juntos nesta jornada, por toda troca de experiência e conhecimento, por momentos de risos e também por momentos difíceis.

Agradeço também minhas companheiras de estágios, Jaqueline e Ana Paula, por ter me acompanhado em cada etapa, por ter me ajudado e também se aventurando, fazendo cada momento ser mais do que um aprendizado.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.- Paulo Freire

BATISTA, Ana Flávia Alves. BELLOZO, Edson. **Educação do Campo**: Um Estudo de Caso. 2019. 76 p. Trabalho de Conclusão de Curso, graduação em Licenciatura em Pedagogia – Faculdade de Ensino Superior do Centro do Parana, Pitanga, 2019.

RESUMO

A Educação do Campo, desde seu surgimento, enfrentou diversos desafios e percalços em busca de melhorias no desenvolvimento de um ensino que realmente respeitasse as características próprias dos moradores rurais, todavia após todas as melhorias conquistadas ela tem sofrido com risco de um retrocesso em sua história causado pelo fechamento de uma grande parcela das escolas do campo e também por Políticas Públicas que não cooperam com sua manutenção. Portanto, o presente estudo buscou avaliar as políticas que estão contribuindo para o fechamento das escolas do campo, buscando mais especificamente contextualizar o conceito e historicidade da Educação do Campo e Educação no Brasil, assim como analisar as alternativas referentes ao processo Escola da Terra e identificar os fatores que estão colaborando com fechamento das escolas do campo. Para a elaboração deste trabalho, foram utilizadas pesquisas bibliográficas de natureza qualitativa, e também, através de uma pesquisa de campo que se realizou pela distribuição de questionários a oito professores, de cinco escolas dos municípios de Cândido de Abreu e Pitanga, para reunir informações acerca do funcionamento destas escolas, que tem como propósito auxiliar no entendimento do tema abordado. Os resultados apontam que as principais fatores são Políticas Públicas que não estão oferecendo subsídios para a continuação do aluno no campo, em virtude disso acontece o esvaziamento do campo que é causado pelo êxodo rural. Outros aspectos resultante dessa pesquisa, são a redução de gastos que torna as escolas precárias, que leva o fechamentos sistematizado de inúmeras delas e o pouco interesse dos professores em contemplar e valorizar a Educação do Campo. Dessa forma, vemos os percalços em dar continuidade com a Educação do Campo, pois muito falta para essa educação seja valorizada da forma que ela merece. Diante disso, a pesquisa tem com propósito auxiliar com a elucidação de questões pertinente a Educação do Campo favorecendo assim uma melhoria em seu sistema de ensino.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Rural. Sistema de Educação.

BATISTA, Ana Flávia Alves. BELLOZO, Edson. **Field Education: A Case Study**. 2019. 76 p. Trabalho de Conclusão de Curso, graduação em Licenciatura Pedagogia – Faculdade de Ensino Superior do Centro do Parana, Pitanga, 2019.

ABSTRACT

The Rural Education in Brazil, since its inception, became a several challenges and mishaps in search of improvements in the development of a teaching who really respected their characteristics of rural residents, but, after all the improvements achieved it has suffered a risk of a setback in its history. Caused by the closure of a large portion of rural schools and also by Public Policies that did not cooperate to their maintenance. Stead of the present study sought to evaluate the policies that are contributing to the closure of rural schools, it's seeking more specifically to contextualize the concept and historicity of Rural Education and Education in Brazil, as well as to analyze the alternatives related to the Escola da Terra process and identify the factors that are contributing to the closure of rural schools. For the elaboration of this work, qualitative bibliographic researches were used, and also, through a country research that was carried through the distribution of questionnaires to eight teachers, from five schools of the municipalities of *Cândido de Abreu and Pitanga* (Parana State), to gather information about of the functioning of these schools, whose purpose is to assist in the understanding of the theme addressed. The results indicate that the main factors are Public Policies that are not offering subsidies for the continuation of the student in the country, because of this happens the emptying of the country that is caused by the rural exodus. Other aspects resulting from this research are the cost reduction that makes schools precarious, which leads to the systematic closure of countless of them and the little interest of teachers to contemplate and value Rural Education. Thus, we see the mishaps in continuing with the Education of the country, because much lack for this education is valued the way it deserves. Given this, the research has the purpose of assisting with the elucidation of issues pertinent to Rural Education, thus favoring an improvement in its education system.

Key words: Country Education. Rural Education. Education system.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação.
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CEFFAs	Centros Familiares de Formação por Alternância.
CFRs	Casas Familiares Rurais.
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
EDURURAL	Programa de Extensão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste.
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas.
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério da Educação.
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização.
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
NBR	Norma Brasileira.
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens.
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo.
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural.
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PSL	Partido Social Liberal.
PT	Partido dos trabalhadores.

SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura.
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.
UFAM	Universidade Federal Do Amazonas.
UFBA	Universidade Federal Da Bahia.
UFMA	Universidades Federal Do Maranhão.
UFMG	Universidade Federal De Minas Gerais.
UFPA	Universidade Federal Do Pará.
UFPE	Universidade Federal De Pernambuco.
UFRGS	Universidade Federal Do Rio Grande do Sul.
UNB	Universidade de Brasília.
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA	15
1.2 JUSTIFICATIVA	15
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Objetivo Geral.....	16
1.3.2 Objetivos Específicos	17
2 OS PRIMÓRDIOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL ATÉ A LEI DE DIRETRIZES	
BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	18
2.1 A TRAJETÓRIA DOS JESUÍTAS ATÉ O PERÍODO COLONIAL.....	18
2.2 PERÍODO IMPERIAL	20
2.3 O BRASIL NO PERÍODO DA REPÚBLICA	22
2.4 A EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR.....	25
2.5 A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DA NOVA REPÚBLICA.....	27
2.6 CORTES NA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE.....	28
2.7 EDUCAÇÃO DO CAMPO	31
2.7.1 História da Educação do Campo.....	31
2.7.2 Direto à Educação.....	35
2.7.3 Um Olhar sobre as Políticas Públicas	37
2.8 PROJETO DE FORMAÇÃO ESCOLA DA TERRA	45
2.8.1 Formação Continuada de Professores do Campo	45
3 METODOLOGIA	49
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	49
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA	49
3.2.1 População	49
3.2.2 Amostra	50
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	50
3.3.1 Instrumentos	50
3.3.2 Procedimentos	50
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	51
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	52
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE A	68
ANEXOS.....	70
ANEXO A.....	71
CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA	71
ANEXO B.....	72
CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA	72
ANEXO C.....	73
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	73
ANEXO D.....	74

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)74

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo trata de um modelo de educação pensado para os moradores do campo, focadas em suas necessidades e características. Todavia, chegar as conquistas que a Educação do Campo alcançou, demandou muitas lutas por partes dos movimentos sociais, ademais o momento atual tem apresentando muitos desafios e percalços.

Vemos também os registros da história da Educação no Brasil, com um cenário de desvalorização e exclusão, desde o processo da colonização a educação atingia apenas uma parcela da população, e os afetados são as classes populares.

Deste modo, a Educação do Campo não está diferente, pois encontra-se em frequente retrocesso com seus direitos renegados. Nesse contexto de desigualdade, surge a necessidade de buscar por um ensino com êxito, próximo da moradia, já que as instituições escolares precisam estar aonde os sujeitos estão.

É importante salientar, os percalços que um professor encontra para ministrar suas aulas, pois as condições muitas vezes são precárias, principalmente o do prédio escolar, além disso os materiais pedagógicos estão fora da realidade do aluno, que acabam desmotivando-o. E o distanciamento que há na formação continuada para o campo, pois não contempla as particularidades do local.

Para isso, o estudo aborda que a Educação do Campo ainda é olhada apenas como modalidade de ensino, mas ela vai muito além disso, pois deve ser vista como Política Pública, que alcance os mesmo direitos educacionais, oportunizados a população urbana. Visto que, se olharmos desde o passado, observamos que a Educação do Campo é colocada em segunda opção, não havendo investimentos significativos pelos governantes, o qual não proporcionam uma educação de valor e qualidade, que garantisse a permanência do camponês no campo.

Dessa forma, vemos que as Políticas Públicas, não estão sendo garantidas totalmente, percebe-se a sua ausência causando grandes impactos, sendo que, o mínimo que ainda é garantido, está sendo negligenciada. Nota-se

assim, a premência de se ter uma Política Pública do campo, a qual construa e perdue uma ensino de qualidade.

Para dar conta da problemática em questão, o estudo embasou-se em uma pesquisa bibliográfica que é baseada em autores como Alves (2009), Ferreira (2009), Ghiraldelli Jr (1994), Saviani (2002), Caldart (2012), Caldart (2009), Ferreira (2016), Breitenbach (2011), Molina (2015), Molina; Freitas (2011), Paraná (2008) e Santa Catarina (2018).

Além disso, houve a utilização de outros autores, artigos e documentos relacionados à temática e pertinentes a esta pesquisa.

A coleta de dados ocorreu mediante aplicação de questionários misto, para funcionários de três escolas do município de Cândido de Abreu, sendo as Escola Municipal do Campo Areião I, Escola Municipal do Campo Areião II e Escola Municipal do Campo Paulo Jarenczuk e duas escolas do Município Pitanga, sendo as escolas Escola Municipal do Campo Carlota Portugal Berardi e Escola Municipal do Campo Sagrada Família, que buscou compreender informações sobre o funcionamento das escolas do Campo, acerca dos entraves que a mesma está vivenciando.

Logo, o seguinte trabalho destinou a avaliar quais as políticas que estão colaborando para o fechamento das escolas do campo. Para responder aos objetivos deste trabalho o mesmo foi dividido em capítulos que apresentam referenciais teóricos sobre o assunto estudado, tendo como objetivo pesquisar informações que possam dar subsídios para melhor compreensão da problemática.

Na primeira seção, explanamos sobre a Educação no Brasil na qual abordamos seu contexto histórico.

Na segunda seção, tratamos sobre os cortes na educação que ocorreram atualmente sobre as Universidades Federais, e também os impactos causados por esses cortes na educação.

Na terceira seção, discorremos sobre a Educação do Campo, mas especificamente sobre o contexto histórico da Educação do Campo, o Direito a Educação e por fim apresenta-se um olhar sobre as Políticas Públicas.

Na quarta seção, abordamos o Projeto de Formação Escola da Terra, destacando sua importância na Educação do Campo, como também para professores que receberam essa formação.

Portanto, com este trabalho almejou-se compreender os fatores que estão contribuindo com o “crime”, que é o fechamento das escolas, assim como, o papel das Políticas Públicas, frente a essas situações que permeiam a Educação do Campo.

1.1 PROBLEMA

Desde sua origem, a Educação do Campo trava lutas por um ensino que reconheça suas especificidades, demandando Políticas Públicas efetivas, para minimizar as desigualdades da escolaridade no campo, que atualmente é marcada por impasses.

Sabe-se que a LDB 9394/1996 refere-se a Educação do Campo dando subsídio para que esta seja diferenciada. No entanto vê-se hoje um espaçamento entre aquilo está no papel e o que está sendo ofertado efetivamente. Fica óbvio que o distanciamento das possibilidades de um ensino que preserve o campo como local diferenciado da zona urbana com características culturais peculiares.

Existe ainda um discurso falho e superficial que propõe a adaptação de conceitos, de uma forma única aos que estão fora do local, como se não tivesse uma ação social, afirmando o direito como cidadão e igualdade perante a sociedade.

Desta forma, as escolas do campo estão em precariedade, na qual cresce o número de escolas que são fechadas. Nesse sentido, esse estudo buscou pesquisar quais fatores estão influenciando a fragmentação da Educação do Campo?

1.2 JUSTIFICATIVA

A Educação do Campo surgiu com a luta do povo campestre por Políticas Públicas que assegurem uma educação de qualidade, que as especificidades sustentem o campista, pois a Educação do Campo, transformou a Educação Rural, modo esse que não pensava o sujeito no seu contexto histórico e social.

Essa modalidade de educação, hoje tem características do sujeito campista, assim, possuem uma identidade própria. A Educação do Campo em certas ocasiões é pouca valorizada. Logo, a ligação com Políticas Públicas

Educacionais governamentais, visto que são questionadas por não cumprir as demandas da campo. Contudo, a Educação do Campo e a relação pedagógica devem estar ao alcance do camponês.

Tem-se um cenário de mudanças da Educação Rural para Educação do Campo, no qual essa trouxe rupturas, visto que, a partir disso traz uma educação que valorizasse o campista. Mas diante de tudo isso, a Educação do Campo passa por dificuldades, uma negligência com os cidadãos campista, pois muito pouco é investido nas escolas, no transporte escolar, professores capacitados, pois há insuficiência de Políticas Públicas Educacionais para atender o camponês.

Então por ausência de recursos, optam no fechamento de escolas multisseriadas, no qual os afetados são a população rural, que precisará mandar seus filhos para a escola da cidade, não se contemplando um currículo específico para os campistas, mas sim para moradores urbanos.

Da maneira que ocorre o fechamento das escolas, os sujeitos campistas estão tendo seu direito negado, no qual muitos optam por ir morar na cidade, acontecendo então o chamado êxodo rural.

Assim, destacamos que a escola do campo deve compreender e refletir o contexto em que está inserida, a vivência do povo que está à sua volta, os costumes, as tradições, e a alternativa de extrapolar ou redimensionar os saberes e conhecimentos, buscando formar sujeitos que se preocupem com o avanço nas situações de vida e o progresso da sua comunidade.

Diante disso, esse estudo buscou encontrar os fatores que estão contribuindo para esse crime, contra a população campista, que é o fechamento de escolas do campo.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Avaliar as políticas que estão contribuindo para o fechamento de escolas do campo.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Contextualizar o conceito e historicidade de Educação no Brasil, Educação do Campo e o Projeto Escola da Terra;
- Analisar as alternativas referentes ao processo do Projeto Escola da Terra;
- Identificar os fatores que estão colaborando para o fechamento das escolas do Campo;
- Coletar dos discentes informações sobre o funcionamento das escolas do Campo;
- Verificar os entraves que as Políticas Públicas estão causando na Educação do Campo.

2 OS PRIMÓRDIOS DA ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL ATÉ A LEI DE DIRETRIZES BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

2.1 A TRAJETÓRIA DOS JESUÍTAS ATÉ O PERÍODO COLONIAL

Essa seção que se inicia, tem como finalidade trazer um apanhado da Educação no Brasil, no qual se destaca com o patrocínio da Companhia de Jesus, que teve sua marcante participação nas escolas, até acontecer a reforma Pombalina, comandada por Marquês de Pombal.

A colonização no Brasil iniciou-se trinta anos após o seu chamado descobrimento. O principal intuito para a nova terra era exploração e geração de lucro para Portugal. Diante desse objetivo, a colônia portuguesa necessitava de mão de obra fácil e barata e os indígenas eram a opção mais favorável. Todavia, estes se rebelavam, não concordavam em trabalhar nas lavouras, diante disso criavam conflitos com os povoados, (ALVES, 2009, p. 12).

Assim, tornou-se necessário converter os selvagens a fé e a moral cristã. Esta função foi atribuído aos jesuítas. Logo, entende-se, que a educação nos primórdios era vista somente como um recurso de controle através da catequização. Saviani (2002, p.35) explica que não é apenas nessa época que a educação serviu ao propósito de educar para um determinado objetivo da sociedade, ao contrário, “uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas”.

Em contrapartida, a educação das outras partes pertencentes a sociedade brasileira da época eram deixadas de lado, como era o caso dos colonos que ficavam a margem da sociedade, sem aprender a ler e escrever, (ALVES, 2009, p.13). Como afirma Ferreira (2009, p.26) apenas na segunda fase referente a educação jesuíta colonial que buscou-se educar os filhos dos colonos.

Na segunda metade do século XVII, a educação jesuíta já se tornava uma educação de elite, no qual os colégios eram exclusivamente frequentados pelas classes coloniais mais abastadas, mostrando-se assim, uma escola com o estigma de não atender a todos. Em 1599 essa educação era regulamentada por um plano de estudos chamado *Ratio Studiorum*¹, sendo que esse plano norteava o ensino para esses colégios, (FERREIRA, 2009, p.24-26).

¹ Método de ensino contido no *Ratio Studiorum* era o elemento pedagógico que garantia, em

O cenário educacional brasileiro só obteve outras mudanças quando, impellido pela crise política que se instalava na época, Sebastião José de Carvalho e Melo, conhecido como Marquês de Pombal assume o posto de Primeiro Ministro de D. José I. Durante seu governo, que perdurou de 1750 a 1777, ele expulsou a companhia de Jesus e aboliu o sistema de ensino jesuítico fundando em substituição as aulas régias² em 1777. Estas eram sustentadas pela Coroa por meio de um imposto chamado subsídio literário que surgiu em 1772. Porém, houve contrariedades no arrecadar esse tributo na Colônia, sendo assim, não houve o favorecimento de uma propícia manutenção do ensino e gerou treze anos de um vazio educacional por falta de recursos financeiros, (FERREIRA, 2009, p.31). Como afirma Saviani (2008, p. 7):

[...] as reformas pombalinas da instrução pública instituíram as 'aulas régias' a serem mantidas pela Coroa por meio do 'subsídio literário' criado em 1772. Mas a dificuldade de cobrança desse tributo na colônia não permitiu a adequada manutenção do ensino.

Outras mudanças, instituídas por Pombal no seu projeto educacional, foi proibir as línguas nativas e favorecer a língua portuguesa, estabelecendo para isso as escolas de ler e escrever. Ademais, as escolas também eram separadas entre homens e mulheres, referindo às normas e princípios da época, (ALVES, 2009, p.31).

Como ressalta Ferreira (2009, p.30), a educação Colonial pós jesuíta, sofreu alterações em sua proposta pois o *Ratio Studiorum* se encontrava em currículo orgânico, que organizava em gramática latina, gramática grega e teórica, no qual o objetivo da proposta era universalidade crista, não gerando grandes mudanças.

Além disso, pelo motivo de que as reformas pombalinas não propuseram uma política para a capacitação de professores que substituíssem os padres

essência, o rigor e a excelência do ensino ministrado nos colégios da Companhia de Jesus e, por conseguinte, do caráter elitista que tais colégios assumiram no contexto histórico do Brasil Colonial a partir de 1570, pois o plano de estudo aprovado pela Companhia de Jesus, em 1599, normatizava todos os aspectos relativos à vida dos colégios, (FERREIRA, 2010, p.24-25).

² No contexto colonial, as aulas régias eram atividades de ensino das disciplinas de humanidades financiadas diretamente pelo erário do Estado monárquico português. Em épocas anteriores, encontramos experiências semelhantes às aulas régias instituídas pelas reformas pombalinas, por exemplo: quando o imperador Vespaziano instituiu, durante o século I d.C., os salários dos mestres das cátedras de retórica ou as aulas duntas de artes liberais ministradas, a partir do século XII, pelos mestres livres (vagantes ou goliardos). Essas aulas, que estão associadas ao aparecimento das universidades medievais, também contaram com subvenções pecuniárias papal e imperial, (FERREIRA, 2010, p.29).

jesuítas. Sendo assim, a educação não trouxe alternativas significativas, pois continuou sendo igual de 1759, (FERREIRA, 2010, p. 32).

Diante do exposto, conclui-se que a reforma Pombalina se estabeleceu em descontinuidade, pois houve algumas alterações no ensino, mas que não se efetivou nada de diferente dos projetos da Companhia de Jesus, (FERREIRA, 2010, p.32). Saviani (2008, p. 4-5) destaca que:

O primeiro período (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas; o segundo (1759-1827) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina como uma primeira tentativa de instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido.

Na seção a seguir trataremos do Período Imperial, que aborda a educação no tempo da monarquia, sendo que nesse período a educação não deu grandes passos, considerada um período de estagnação, no qual a educação não atingiu toda a população.

2. 2 PERÍODO IMPERIAL

Segundo Ribeiro (2000 apud ALVES 2009, p.35) com a invasão de Lisboa, pelas tropas de Napoleão Bonaparte, em 30 de novembro de 1807, a família real portuguesa foge para o Brasil e instala no Rio de Janeiro a sede de seu governo. A partir desse momento, o Brasil deixa de ser apenas uma Colônia com a vinda da família real. Saviani (2008, p. 7), explica:

Com a independência política, foi instalado o Primeiro Império que fez aprovar, em 15 de outubro de 1827, a lei das escolas de primeiras letras. E o Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das Províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino. Considerando que as províncias não estavam equipadas financeiramente e nem tecnicamente para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o século XIX sem que a educação pública fosse incrementada.

Durante esse período, D. João expõe projetos para estruturar a instrução primária, entretanto, seus projetos não eram o bastante e o ensino primário prosseguiu aos moldes das escolas de escrever e ler, com poucos professores. O ensino secundário manteve-se com o modelo das aulas régias e gramática latina, como do período pombalino. E pelo ensino superior foi feito muito pouco, pois os mesmos diretores, eram os próprios professores dos cursos por que estavam as ordens do governo, (ALVES, 2009, p.38).

Segundo Ferreira (2009, p.38-39), em 1822, as elites agrárias geraram um ordenamento jurídico para o Brasil, um modelo econômico, social e político. A primeira ordem constitucional brasileira destacava apenas dois Incisos do Artigo 179 do Título 8º, que abordavam as Disposições Gerais e as Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros.

Após dez anos foi autorizada a Lei nº 16, que mudou a atribuição relacionada à administração do financiamento e ordenação tanto do ensino primário como no ensino superior, visto que o primeiro passaria pela incumbência das assembleias legislativas provinciais e o segundo pelo poder monárquico. Essa mudança ocorreu pela não progressão econômica no Brasil. Com o crescimento da agricultura cafeeira do Vale do Paraíba, em 1840 o país se recuperou, (FERREIRA, 2009, p.39).

Ferreira (2009, p.43) afirma que a instituição elementar brasileira do século XIX era marcada pela ideologia do estado monárquico e estruturava em atribuição de um método de aprendizagem, no qual o aluno mais avançado ensina seus colegas durante as aulas. Esse método não conseguiu atingir o contexto agrário, nem escravocrata brasileiro, nem mesmo tornar acessível ao ensino elementar entre os filhos das camadas populares de homens livres.

Diante disso, Ferreira (2009, p.44) salienta que as elites econômicas e políticas que dominavam o Brasil não possibilitaram a educação para a população em geral. Até porque, não havia necessidade econômica e social de atender a educação escolar para a os escravos vindo da África.

Em 1837 foi fundado o Colégio D. Pedro II do Município Neutro, visto que era a primeira instituição escolar imperial que certificava diploma de bacharel em ensino médio, um pré-requisito formal básico para os candidatos ao curso de Direito e Medicina. Mas os jovens das elites agrárias que tinham interesse de cursar o ensino superior, eles frequentavam os liceus e os colégios particulares, e depois partiam rumo à Rio de Janeiro para fazer os exames parcelados, oferecidos pelo colégio D. Pedro II, e faziam um exame para cada matéria referida, (FERREIRA, 2009, p.44).

Na seção a seguir, abordamos a educação brasileira da Proclamação da República, destacando suas várias fases, sendo iniciada com Primeira República, depois com Getúlio Vargas, que assumiu o poder, e mais tarde por

meio de um golpe, instala o Estado Novo. Sendo que novamente a educação ficou a margem, e os projetos ficaram apenas em discursos.

2.3 O BRASIL NO PERÍODO DA REPÚBLICA

No ano de 1894, iniciou-se uma nova fase, no qual o paulista Prudente de Moraes, foi o primeiro civil a se eleger como Presidente da República. Nesse período a educação ficou sem entusiasmo. Mas no final dos anos 10, ocorreu um crescimento industrial que favoreceu pressões em prol da educação. Entre elas, a ocorrência das ligas contra o analfabetismo, que se multiplicavam pelo país e buscavam acabar com o analfabetismo generalizado. Contudo, cabe ressaltar, que essa fase possuía o viés político de aumentar o contingente eleitoral, pois era proibido o voto do analfabeto, (GHIRALDELLI JR., 1994, p.18).

Em 1892, com a Reforma da Instrução Pública Paulista, a qual deu origem aos grupos escolares, iniciou-se a educação primária, com as quatro séries em uma mesma instituição de ensino. Após a fundação da escola primária pelo governo paulista houve uma repercussão entre outras unidades, (FERREIRA, 2009, p.55-56). Os grupos escolares eram públicos e laicos, sendo que a laicidade era um princípio consagrado no texto da constituição de 1891. Todavia, ele permaneceu com os tópicos pedagógicos da escola Colonial e Imperial, sendo elitista e verbalista.

A partir da década de 1920, muitas unidades federadas executavam Políticas Educacionais com a essência de amplificar a universalização da escola pública. Em outubro de 1929 é fundada a ABE (Associação Brasileira de Educação), idealizada por Heitor Lira da Silva, que buscava a elaboração de políticas para a reforma da escola pública, (FERREIRA, 2009, p.59).

E as elites agrárias que governavam a chamada República Velha (1889-1930), estabeleceram alianças entre as duas centrais forças conservadoras da época, latifundiários e igreja católica, acabando por selar o fim do preceito da laicidade consagrado na Constituição de 1891, (FERREIRA, 2009, p.60).

Segundo Ghiraldelli JR. (1994, p.39), foi entre 1930 e 1937 que a política do Brasil teve períodos de maior radicalização. Nesse período, houve a diversidade de projetos que contrastavam entre as ideias dos liberais e dos católicos para a criação de um novo Brasil. Os liberais (intelectuais)

expressavam “os desejos de um país com bases urbano industriais democráticas”, e no plano educacional, defendiam a Pedagogia Nova. O autor Ghiraldelli Jr., (1994) ainda explica que foram esses intelectuais que nos anos 20 iniciaram as maiorias das reformas educacionais estaduais, por isso começaram a ser chamados como profissionais da educação. Entre as contribuições deste grupo, está a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que orientava bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política. Em oposição, os católicos defendiam a Pedagogia Tradicional.

Em 1934, ocorre a segunda Constituição Republicana por Getúlio Vargas, e a educação passa a ser um direito de todos, a ser administrada pela família e pelos órgãos públicos e ainda sem a taxa de tributos para instituições privada, sendo o idioma ministrado em português, por ser o idioma oficial do país, (ALVES, 2009, p.59).

Em 1938 dá-se por terminado o mandato de Getúlio Vargas, entretanto como neste período o governo passava por dificuldades políticas, Vargas aproveita da situação e dá um Golpe de Estado, o qual foi chamado de Estado Novo e dando continuidade à seu governo até 1945, porém como ditador, (ALVES, 2009, p.60).

A terceira constituição da República se deu com o Estado Novo, escrito por Francisco Luiz da Silva de Campos e outorgada por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, (ALVES, 2009, p. 60). Ghiraldelli Jr. esclarece (1994, p.83) que a Carta de 1937, não estava empenhada em colocar a educação como um ensino público e gratuito. Mas, a intenção era colocar um explícito dualismo educacional além de retratar os interesses conservadores, e colocar o Estado numa orientação para fascista. Essa Constituição buscava barrar a democracia, contudo acabou sendo desrespeitada pelas classes populares. Diante disso, muitas das medidas tomadas pelo Estado Novo foram feitas para respeitar a Constituição de 37, mas muitas não seguiram essa ordem por causa da ditadura varguista.

No governo Provisório de Getúlio Vargas foram criadas medidas educacionais, que decretavam o fim da laicidade nas escolas públicas primárias e secundárias. Essas decisões sofreram oposição por parte de segmentos estruturados da Sociedade Civil. Em dezembro de 1931, ocorreu a IV

Conferência da ABE, foi realizada na cidade do Rio de Janeiro, no qual iniciou-se as disputas ideológicas entre aqueles de caráter laico na escola pública. Os intelectuais que se participaram foram “Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Afrânio Peixoto e Paschoal Lemme”, (FERREIRA, 2009, p.63). Sobre isso, Ghiraldelli Jr. (1994, p.42) afirma:

A IV Conferência serviu como um divisor de águas entre católicos e liberais. Na tentativa de influenciar as diretrizes governamentais, os liberais vieram a público, em 1932, com o célebre “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, um longo documento dedicado ao governo e à nação que pautou-se, em linhas gerais, pela defesa da escola pública obrigatória, laica e gratuita e pelos princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey Kilpatrick e outros.

Os liberais tinham como redator Fernando de Azevedo, no qual para ele a escola deveria ser formadora de elites. Azevedo também defendia que algumas pessoas serviriam para o manual e outros para a produção intelectual. Mas a escola seria democrática, a medida que possibilitasse a mobilidade social e levasse em conta a competência em detrimento do sangue, (GHIRALDELLI JR., 1994, p. 43). Sobre isso, Saviani (2002, p.221) explica que a educação está ligada as características que a sociedade possui, por isso “quando a sociedade é dividida em classes cujo os interesses são antagônicos, a educação serve aos interesses de uma ou de outra das classes fundamentais”.

Em 1942, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema realizou reformas chamadas de Leis Orgânicas do Ensino ou Lei Capanema. As quais decretavam a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem) em 22 de janeiro; a regulamentação do ensino industrial em 30 de janeiro; a regulamentação do ensino secundário em 9 de abril; a obrigatoriedade dos estabelecimentos industriais empregarem 8% dos operários matriculados nas escolas do SENAI, em 16 de julho; ampliação do SENAI para atingir o setor dos transportes, comunicações e pesca em 7 de novembro; obrigatoriedade de empresas oficiais com mais de 100 empregados a manter uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes em 21 de novembro, (BELLO, 1998 apud ALVES, 2009, p.61). Acerca dessa reformas, Ghiraldelli (1994, p.83) explica:

As leis orgânicas do ensino constituíram-se numa série de decretos-leis que começaram a ser emitidos durante o Estado Novo e se completaram após o seu término. O Estado Novo durou de 1937 a 1945; as leis orgânicas, chamadas de *Reforma Capanema*, consubstanciaram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino

primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Foi uma reforma elitista e conservadora, e só não se incorporou todo o espírito da Carta de 37 porque vingou já nos anos de liberalização do regime, no final do Estado Novo.

Em 20 de dezembro de 1961, é promulgada a lei nº 4.024, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contudo 25 artigos foram barrados inicialmente pelo presidente João Goulart e aprovados mais tarde pelo Congresso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) instituída determinou que a educação fosse um direito garantido pelo poder público, sendo obrigatório a matrícula de crianças a partir dos 7 anos, (ALVES, 2000, p. 65-66).

Entretanto, a lei nº 4.024 não sofreu nenhuma mudança no seu ramo educacional nacional, instituídas pelas Leis Orgânicas do Ensino, iniciadas no ministério de Gustavo Capanema. Nessa mesma época, João Goulart convida o professor Paulo Freire para amplificar nacionalmente as suas experiências pedagógicas com financiamento do Ministério da Educação (MEC), e assim nasce o método de educação popular de Freire, que foi ampliado pela prefeitura de Natal, no Rio Grande do Norte, a qual buscava alfabetizar em 40 horas adultos analfabetos, (ALVES, 2009, p.66-67).

Em 1962, teve início o Conselho Federal de Educação, desenvolveu o artigo 9º da Diretrizes de Bases da Educação Nacional. E no mesmo ano são criados os Conselhos Estaduais de Educação, o Plano Nacional de Educação, e o Programa Nacional de Alfabetização, sendo os dois últimos programas pelo Ministério da Educação e Cultura, guiados pela proposta do Método Paulo Freire, (ALVES, 2009, p.67).

Na seção a seguir, tratamos da educação na Ditadura Militar, que foi um momento difícil e de total desvalorização para a educação, com a perda do sentido pedagógico e da livre expressão.

2.4 A EDUCAÇÃO NA DITADURA MILITAR

Para erradicar o analfabetismo, foi criado um Programa Nacional, que buscava atender as diferenças sociais e econômicas, de cada região do país. Para cumprir essa meta, em 1961, criou-se a Universidade de Brasília, com a proposta de acabar com exame do vestibular e instituindo o ingresso nas universidades através do desempenho do aluno durante o curso do 2º grau. Esse período de 1946 a 1964, para os especialistas, foi um período de muitas

transformações da história no Brasil, no qual grandes educadores se destacaram, (ALVES, 2009, p.68).

Todavia, com o Golpe Militar em março de 1964 a educação retorna a um período de não valorização. Nesse período Paulo Freire é obrigado a fugir com sua família para o Chile, onde fica exilado por 16 anos. Como substituição ao Método Paulo Freire, cria-se a Lei 5.360 em 1967, que institui o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBRAL, justificado como forma de erradicar o analfabetismo, todavia esse método não durou, pois era um projeto de dissimulação política, (ALVES, 2009, p.69). Sendo assim, a educação novamente sofre com cortes, como afirma Saviani (2008, p. 8) “orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6%, em 1965, para 4,31%, em 1975”.

Durante o período da ditadura, a educação vivenciou repressões, privatização de ensino, exclusão de uma boa parcela das classes populares do ensino elementar de qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério, através de uma confusa legislação educacional. Saviani (2002, p.84) afirma que “em vez de instrumento de superação da desigualdade, a educação, por desconhecer os determinantes inerentes à sociedade que a engendra, acabará por cumprir a função de legitimadora da desigualdade”, tornando-a mais forte e persistente na sociedade.

Em 1967 acontece a 5ª Constituição Brasileira, no qual não teve muitas mudanças referentes a 4ª Constituição instituída em 1937. Essa nova constituição estabeleceu a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens entre 7 a 14 anos de idade, sendo ministrado nos diferentes graus. Possibilitava a iniciativa privada, respeitando as leis e mantinha a dispensa de tributos para órgãos privados e previa a ajuda técnica e financeiras, por exemplo, bolsas de estudos, (NISKIER, 1969 apud ALVES, 2009, p.70-71).

Ao término de dois anos da 5ª Constituição, o governo promulga a Emenda Constitucional nº 1, mantendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens entre 7 e 14 no ensino primário, porém havendo possibilidade de cobrança ao ensino médio e substituindo a gratuidade por bolsas de estudo restituíveis. Mantendo, também, o ensino religioso para os graus primário e médio, (ALVES, 2009, p.72).

Ao longo de quase quatro séculos, as instituições escolares no Brasil constituíram um fenômeno restrito a pequenos grupos. Somente a partir da

década de 1930, se deu um crescimento acelerado da escola de massa, (SAVIANI, 2008, p. 150). No qual, se iniciou um golpe em 31 de março de 1964, que depôs o presidente João Goulart e teve seu fim com eleições através das Diretas Já de Tancredo Neves e José Sarney em 1985.

Na seção a seguir, abordamos a Nova República, que se destaca a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, e a influência de Paulo Freire e Jean Piaget para a educação. Esse novo período, abre boas perspectivas para a educação.

2.5 A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DA NOVA REPÚBLICA

O início da Nova República não ocorreu muito bem, pois a ditadura havia deixado muitas marcas. Na educação houve muitas propostas, mas com pouco êxito. Ao se estudar por quase dez anos a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, se conclui em 1996. A nova Constituição firmou as conquistas das anteriores, e trouxe muitas inovações para a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, (ALVES, 2009, p.73-74).

Na década de 80, duas tendências pedagógicas influenciavam a educação, a de Paulo Freire e Jean Piaget, que em decorrência surgiu a pedagogia do “construtivismo genético”, colocando o aluno como ativo no processo da aprendizagem. E na década de 90 as Políticas Educacionais foram as influenciadas pelo o que era impostas de fora, (FERREIRA, 2009, p.107).

Com as lutas dos movimentos sociais em interesse da educação, ocorre nos anos 90 grandes avanços para a Política Educacional e assim cria-se a LDB/96, (ALVES, 2009, p.74).

Para críticos, a nova Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, criada em 1996, não está para resolver todas os impasses educacionais. Entretanto, segue uma direção que favorece o progresso do ensino se o educador souber colocar em práticas as suas normas, conforme as necessidades educacionais, (ALVES, 2009, p.80). Saviani (2002, p.177) explica que a “teoria exprime interesses, exprime objetivos, exprime finalidades: ela se posiciona a respeito de como deve ser no caso a educação que rumo a educação deve tomar”, logo vemos que o intuito da LDB indicar os melhores caminhos ao professor, a partir daí, torna-se responsabilidade da prática docente seguir por esses caminhos e tornar a educação efetiva em cumprir com seus objetivos.

2.6 CORTES NA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Neste ponto do trabalho, discorreremos a respeito dos cortes feito pelo governo de Bolsonaro, que juntamente com seu Ministro da Educação, anunciaram cortes a educação, afetando em primeiro momento as Universidades Federais. E abordaremos também os impactos desses cortes para a educação.

O ano de 2019, teve início com a chegada do novo governo, liderado pelo Presidente Jair Bolsonaro³, e a educação novamente é o alvo do governo, no qual, o mesmo anunciou cortes no orçamento da educação. Diante disso, com a arrecadação de impostos abaixo do previsto, o governo tomou como medida a realização de cortes no orçamento de instituições de ensino superior. Conforme informações do G1 Educação, no final do mês de abril foram bloqueados os orçamentos das 63 universidades e dos 38 Institutos de Ensino Federais, o corte realizado é de cerca de \$ 1,7 bilhão e somente foi aplicado aos gastos não obrigatórios como água, luz, obras, terceirizados entre outros, o que representa 30% do orçamento destinado as faculdades.

Vale ressaltar nesse momento, que novamente a educação está passando por dificuldade com explica Tonet (2016, p.27), não há do que se admirar pela educação estar em crise, afinal nos últimos anos, todas as partes tem estado em crise centrado no problema que a economia enfrenta. Todavia, quando falamos do investimento na educação, deve-se ter em mente que para superar uma crise, como a que permeia a sociedade brasileira nos tempos atuais é necessário primeiramente trabalhar a base, que é a educação.

Porém, o governo diz que esses cortes possuem o nome de “contingenciamento⁴” e já foi aplicado a outros ministérios do poder executivo. Drechsel (2019), do Jornal Gazeta do Povo, defende que a iniciativa do governo

³ Capitão reformado do Exército Brasileiro, em seu 7º mandato consecutivo como Deputado Jair Messias Bolsonaro (PSL), se elegeu, no dia 28 de outubro de 2019, aos 63 anos de idade a Presidência da República. Sendo ele, o 42º presidente da história do país e o 8º desde o fim do Regime Militar (1964-85). Vencendo Fernando Haddad (PT) por uma margem de 55% dos votos válidos, (Morais e Sena, 2018).

⁴ 1. Fixar contingentes à exportação ou à importação. = CONTINGENTAR

2. Impor limites. = CONTINGENTAR, LIMITAR

3. Estabelecer contingências.

Dicionário Priberam da língua Portuguesa. 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/contingenciamento>. Acesso: em 03 de nov. 2019.

para economizar pode ser considerada positiva, todavia, chama atenção a educação ser a mais afetada.

Apesar de muitos considerarem a busca por economia iniciado pelo Governo como benéfica ao país, os cortes na educação levaram muitos aos protestos e as críticas guiados pelo argumento que as providências tomadas feriam a legislação. Por exemplo, o discurso do Executivo de que escolheria quais cursos receberiam mais ou menos dinheiro tira a autonomia das universidades de gerir e administrar, que está presente na Constituição de 1988, (CERIONI, 2019).

Os organizadores das manifestações explicam, que o principal objetivo dos protestos é mostrar à população que os cortes realizados pelo governo “prejudicam o ensino, a pesquisa e os serviços prestados pelas instituições do setor a sociedade”, (CANCIAN, 2019). Diante disso, esses protestos são em decorrência de que a educação é uma maneira de evitar que o fosso que divide as classes se torne ainda maior, diminuindo as desigualdades sociais, (TONET, 2016, p.90) Logo, podemos considerar que “um processo de desenvolvimento que efetivamente considere o homem como preocupação central, terá a educação como setor fundamental”, (SAVIANI, 1987, p. 1). Até então, vemos que a educação não está sendo olhada com tal valor que poderia estar, ademais vem afetando toda a base da educação, não apenas as universidades. E ainda, vemos que a educação não está tendo sua importância por quem a governa, isso quer dizer que a educação está pensada como um interesse do capital, e não no desenvolvimento socioeducacional de todos.

Para controlar a situação das greves o Ministério da Educação publicou uma nota no dia 30 de maio, proibindo professores, alunos, funcionários e pais de protestar durante horário escolar, além disso incentivava denúncias se a medida fosse desrespeitada. Outra medida com o desígnio objetivo de vetar as manifestações foi a afirmação que os servidores públicos que participassem das manifestações poderiam ter o ponto cortado, (CANCIAN, 2019).

Diante disso, Tonet (2016) explica que há várias formas da crise que se estabelece no mundo e afetam a educação, entre elas está o problema de modificar e tratar a educação como uma simples mercadoria que o governo considera apenas um gasto a mais que precisa ser cortado, o autor Tonet (2016, p. 32) ainda explica que:

[...] imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria. Não é preciso referir as consequências danosas que este processo traz para o conjunto da atividade educativa.

Ademais, é importante salientar as questões relacionadas aos salários dos professores. O nível salarial aplicado aos docentes estimula resultados medíocres, pois não recompensa todos os esforços necessários no trabalho educacional. Diante disso, Paulo Freire (2002, p. 49) explica que o trabalhador social não pode ser um indivíduo neutro frente ao mundo como um todo. Um ser sem propósitos, bem como, quando ocorrem mudanças que não trazem humanização e benefícios, o mesmo luta pelos direitos ou acomoda-se com a oposição.

Entre essas consequências, vemos, como explica Tonet (2016, p.77) que somente quem possui dinheiro poderá ter acesso a essa mercadoria, tornando a educação limitada à alguns mais bem situados na escada econômica. Além disso, acrescentamos que medidas como os cortes as universidades, a criação de cursos pagos e as parcerias com empresas privadas leva a um “rebaixamento geral do sistema universitário público e a imposição da lógica empresarial a educação pública”, (TONET, 2016, p.86). Ou seja, a liberdade de pensamento que deveria estar ligada ao estudo universitário estaria submetida a ordem econômica vigente e seus representantes, as empresas privadas.

Tonet (2016, p.91) defende que “não se trata nem de falta de recursos nem de qualquer outro motivo pontual. Trata-se de uma clara política de destruição da universidade pública e gratuita”. Assim, vemos que a diminuição do dinheiro voltado a educação está muito mais relacionado a defesa do capital que deseja uma sociedade alienada, do que uma forma de economizar recursos para a sociedade.

Com esses cortes anunciados pelo governo, novamente vemos, que a educação não é prioridade, pois as instituições afetadas precisam desses recursos para manter-se em pé. E com esses cortes na educação toda a sociedade é prejudicada. Ademais, precisamos de pesquisadores que invistam na educação, pois é com base na educação que o país irá se destacar, e não cortando as poucas verbas que possui.

2.7 EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.7.1 História da Educação do Campo

Essa seção, tem finalidade trazer um apanhado da Educação do Campo e seus principais elementos em torno dessa questão, bem como apresentar a trajetória desta etapa da Educação no Brasil.

Quando se estuda o contexto e o histórico da escola rural vemos a presença de um desconhecimento frente as necessidades destes. Conforme Henriques et al (2007, p.10) presumia-se que as principais necessidades na Educação Rural, eram apenas das longas distâncias a serem percorridas para chegar a escola e o baixo números de alunos, todavia Figueiredo; Carvalho; Siqueira (2010, p.74) explicam que são necessários conhecimentos acerca da realidade atual do campo, suas exigências e quais as condições sociais existentes para que seja possível efetivar um trabalho de qualidade. Como afirma Caldart (2004, p.12) sobre como deve ser analisada a educação:

[...] se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

Vemos como percalços da Educação do Campo “unidades educacionais deterioradas, pessoal pouco qualificado, baixa quantidade de equipamentos e de material pedagógico, escolas sem energia elétrica e água potável, etc.”, (SANTOS, 2018, p. 186). Ademais, esse contexto é permeado pelos preconceitos advindos da época escravocrata, no qual os moradores do campo eram olhados de maneira negativa como pessoas “atrasadas” em comparação aos moradores da cidade. Tal visão contribuiu para o desejo dos moradores do campo migrar para cidade, para obter uma vida e futuro mais satisfatório para os filhos, (CARMO; RANGEL, 2011, p. 206-207).

Observa-se que durante mais de 300 anos o Brasil foi Colônia de Portugal, servindo a exploração e a educação não era vista como necessária, destarte todos aqueles que trabalhavam na agricultura, como negros, escravos e imigrantes não possuíam possibilidades de aprender escrever. Ainda, até o início do século XX a escola servia aos propósitos das elites, sendo inacessível a

população rural, esta situação somente começa a mudar a partir da década de 30, (BREITENBACH, 2011, p.117).

O período entre as décadas de 1930 e 1940, no contexto da Educação Rural visava como principal finalidade impedir o êxodo rural, que ocorria em grande número na época, (SANTOS, 2018, p.188), ou seja, guiado pelos desejos de uma sociedade separada por classes e justificados pela necessidade de garantir a produtividade do campo. Vemos assim, que o ensino buscava formar a mente do campista e mantê-los em seu lugar de origem.

Carmo e Rangel (2011, p. 210) afirmam que no governo de Getúlio Vargas, a Educação Rural não obteve atenção, cuja única melhoria foi a chegada da Sociedade Brasileira de Educação Rural em 1937, que visava incentivar a permanência no campo.

As Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas desde 1942 demonstram a separação existente entre a educação das elites e as das classes populares, ao afirmar em seu texto que o ensino secundário e normal buscava formar as elites condutoras do país, todavia a educação profissional, a qual a Educação Rural fazia parte, era apenas para formar operários para o país, (HENRIQUES et al, 2007, p.11). Vemos aqui o enfoque instrumentalista e tecnicista que durante muito tempo perdurou na Educação Rural.

Nas décadas de 1950 e 1960 ocorre um aumento na migração dos moradores do campo para cidade em alcançar melhores oportunidades de vida, (CARMO; RANGEL, 2011, p.211) e a Educação Rural é adotada pelo Estado como estratégia para impedir o fluxo migratório e resolver o problema no aumento do número de favelas nas periferias das grandes cidades, (HENRIQUES et al, 2007 p.11).

Nessa época ocorre também um forte movimento pela educação popular que buscava a participação política das camadas populares e o início de alternativas pedagógicas que estivessem em conformidade com as características culturais, (HENRIQUES et al, 2007, p.11).

Com o início do regime militar, os movimentos em favor das camadas populares foram sufocados e o país presenciou a sua abertura aos modelos estrangeiros. Sobre essa época “no que se refere a educação destaca-se a ação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID),

que visava contribuir com recursos no interesse da efetivação de ações no âmbito educacional”, (CARMO; RANGEL, 2011, p.211).

Na década de 1980, época de fortes movimento pela democratização, são implantados os projetos Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) e o Programa Educação Rural (EDURURAL). O EDURURAL é implantado no Nordeste, com a propósito de gerar crescimento na educação, valorizando o trabalho docente e considerando a existência da população do campo, (CARMO; RANGEL, 2011, p.211-212).

Durante esse período houve significativas mudanças, como descreve Santos (2018, p.192), como o fim da Ditadura Militar e a reabertura política brasileira e a vinda de novas organizações civis e políticas. Na Educação do Campo surge o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST).

Destaca-se aqui a importância do envolvimento dos movimentos sociais para conquistas da Educação do Campo. Vale salientar que essas lutas em defesa da Educação do Campo em determinado momento tomaram forma e geraram o chamado Movimento de Educação no Campo, (MUNARIM, 2008, p.59). Como é explicado por Caldart, (2009, p.51):

A Educação do Campo se construiu pela passagem da política produzida nos Movimentos Sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo. Isso implicou em um envolvimento mais direto com o Estado na disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo, necessárias para compensar a histórica discriminação e exclusão desta população do acesso a políticas de educação, como as tantas outras.

Vale salientar que o Movimento da Educação do Campo voltava-se para a diminuição das desigualdades no âmbito rural, onde se apresenta graves carências como uma taxa de analfabetismo a cerca de 23,3% em alunos de 15 anos ou mais, enquanto no meio urbana, tal carência é de 7,6%. Além do que, as circunstâncias das escolas rurais são extremamente precárias, (FREITAS; MOLINA, 2011, p.19).

Ademais, Breitenbach, (2011, p.119) afirma que o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, teve um papel de grande êxito nas conquistas da Educação do Campo, criando escolas dentro de seus acampamentos que buscavam utilizar-se de uma metodologia que realmente atendesse a população do campo. Segundo Munarim (2008, p.59) “a própria existência do MST [...] pode

ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação no Campo”.

Nessa época ocorre também outros avanços, como é descrito por Henriques et al (2007, p.11) “as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país”. Nesse momento surgem também outras iniciativas populares como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs), (HENRIQUES et al, 2007, p.12).

A LDB de 1996 foi outro grande avanço como destaca Breitenbach (2011, p.118-119), o artigo 28 por exemplo aborda os currículos elaborados especificamente a moradores do campo com características do local, como cronogramas adaptados as condições climáticas e o ciclo agrícola, além de possibilitar a escola uma organização própria segundo suas necessidades.

Em julho de 1997 ocorre o 1º Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA) que tem um ponto de partida para o Movimento da Educação do Campo, por marcar o termo Educação do Campo, em substituição ao antigo termo Educação Rural, mas também sinaliza um ponto de chegada de toda a lutas e todas as conquistas realizadas pelos movimentos sociais, (BREITENBACH, 2011, p. 120).

Esse 1º Encontro levou a realização da I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em julho de 1998. Acerca da Conferência Santos (2018, p. 194) afirma:

Essa conferência anuncia que é necessária uma educação para a população do campo diferente da que havia até então. Com fortes marcas do mundo urbano, a educação, nas escolas do campo, vivenciava um processo de marginalização, relegada ao abandono pelos governos municipais e estaduais, que ignoravam o campo ou o identificavam como atraso e empecilho ao desenvolvimento.

Com a Constituição de 1988, vemos mais um avanço com responsabilidade do Estado de garantir a educação para todos. Em 1988 também é criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade supra-organizacional que, segundo Henriques et al, (2007, p.12) “passou a promover e gerir ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional”.

Em 2002, é instituído as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002, o que representa uma conquista importante para Movimento Nacional de Educação do Campo, (BREITENBACH, 2011, p. 120).

Em 28 de abril de 2008 é estabelecido as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas para a Educação Básica do Campo, Resolução CNE/CEB nº 2/2008, definindo no artigo 1º o que é e para quem é destinado a Educação do Campo, como salienta Breitenbach (2011, p. 121):

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

Assim, considera que quando trata-se da Educação do Campo, vemos séries de conquistas realizadas por esforços dos Movimentos Sociais. No momento atual, há de se atentar a perspectiva de um “recoo da pressão dos movimentos sociais por políticas públicas de Educação no Campo”, (CALDART, 2009, p.56), esse recoo pode ser considerado como um retrocesso histórico, como explica a autora. É importante salientar em aumentar a pressão, porque a diminuição da mesma torna impossível fazer o governo avançar nas Políticas Públicas para a Educação do Campo e também dificulta no sistema a diminuição das estatísticas negativas que permeiam as escolas no campo, (CALDART, 2009, p.56-57).

Na seção a seguir, trataremos da Educação do Campo, bem como do direito que o camponês tem a esse modelo de educação, que seja ofertado no local aonde mora, e de um ensino direcionado a seus anseios e identidade.

2.7.2 Direto à Educação

O direito por uma Educação do Campo, atualmente vem sendo muito abordada por estudiosos, em consequência que a educação está passando por uma árdua luta, para ter essa conquista adquirida. Em virtude, para essa não regressar, os movimentos sociais precisaram lutar, para garantir esse direito. A vista disso, é importante visar que a educação é um direito humano, com fins na

construção do ser, e com todos seus direitos de igualdade a serem conquistados, (HADDAD, 2012, p.217).

A Educação do Campo, requer ser coerente com a existência do sujeito, ou seja, que seja direcionado na elaboração de uma instituição que privilegie o campista, que dê oportunidade de crescimento. Para Molina e Sá (2012, p. 328), a escola do campo dispõe como parte principal, o foco a educação destinada a classe trabalhadora, dando suporte, fortalecimento aos camponeses. Diante disso, a escola deve pensar no homem rural, nas suas lutas diárias, proporcione a relevância do seu conhecimento, e uma educação especificada para os público que residem e cultivam seu trabalho no campo.

Por muito tempo, houve um esvaziamento na Educação do Campo, em que não era singular para os camponeses, mas voltada apenas para as especificidades da educação urbana. Esse retrato de Educação Rural, não incluía o campista nas suas peculiaridades, assim não dava suporte para os campistas, pois era direcionada para o capitalismo, (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p.239).

Devido, a um percurso de lutas de movimentos sociais, houve um progresso. Vemos assim, a implementação de uma nova visão de educação para o campo, com valores do homem camponês, visto que a Educação Rural, não produzia esses valores. Como afirma Molina e Sá (2012, p. 326), por intermédio das lutas, movimentos sociais, os camponeses abriram um novo caminho, para uma forma diferente de formar educandos, trabalhando segundo a vivência do aluno no campo, assim valorizando sua cultura, sua identidade.

Segundo Oliveira; Campos (2012, p. 242), no sistema de Educação do Campo, falta suporte e comprometimento das autoridades governamentais, para designar pessoas capacitadas para ser responsável pela Educação do Campo. Partido dessa assertiva, a Educação do Campo é pautada no esquecimento, onde não há apoio, com isso gera o enfraquecimento de Políticas Educacionais que à reconheçam.

Na seção a seguir, discorreremos a respeito das Políticas Públicas, sendo destacadas as principais para a Educação do Campo. Ademais, abordamos, sobre os impasses que as Políticas Públicas causam, por muitas vezes estarem apenas no papel.

2.7.3 Um Olhar sobre as Políticas Públicas

O ano de 1997 foi importante para as discussões sobre Educação do Campo, pois aconteceu o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera)⁵, no campus da Universidade de Brasília, construído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Conforme Fernandes e Molina (2004, p. 38) teve união da “UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)”. Segundo Grein e Onçay (2013, p. 12), houve uma participação:

Massiva de educadores que atuavam nesta ação, somada a outras na área da educação, constitui-se no principal marco que inaugurou a necessidade de uma articulação do conjunto dos movimentos sociais em torno de maior entendimento, da realidade rural brasileira e dentre ela a escolarização.

Segundo Fernandes e Molina, (2004, p. 38) para acontecer esse marco, foram feitos estudos referente a escolarização do campo. A partir nos conceitos e ações, ocorreu a 1º Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo⁶.

Sobretudo seu surgimento necessitou de muitas reivindicações dos sujeitos campistas, que lutaram por uma educação que contemplasse a sua

⁵ O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros, (KOLLING e MOLINA, 1999; CALDART, 2000 apud OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

O trabalho do MST na formação de educadores foi reconhecido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1995, com o prêmio “Educação e Participação”. Com o impulso desse reconhecimento, foi realizado o [...] (Enera) [...], uma espécie de apresentação pública do trabalho que vinha sendo desenvolvido nas escolas dos assentamentos, na educação de jovens e adultos, na educação infantil e na formação de professores. Serviu ainda como uma afirmação do trabalho de educação para dentro do próprio movimento. Planejado para reunir 400 educadores, acabou reunindo mais de 700, como fruto do ambiente criado pela “Marcha Nacional a Brasília por Reforma Agrária”, realizada de fevereiro a abril de 1997. O Enera incluiu uma boa representação de professores universitários apoiadores do trabalho do MST nos estados, (KOLLING, VARGAS, CALDART, 2012, p. 505).

⁶ Realizada no período de 27 a 31 de julho do ano de 1998, em Luiziana, estado de Goiás. Foi o momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Por meio do processo de construção desta Conferência os Movimentos Sociais do Campo, foi inaugurada uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, (CALDART, 2004, p. 10).

realidade. Essa luta veio na decorrência do distanciamento de Políticas Públicas Educacionais específicas para o campo, pois o modelo era construído de uma forma inferiorizada e menosprezada, visto que, desmantelava a cultura, o povo camponês, (CALDART, 2008, p. 23).

Deste modo, a Educação do campo, teve que superar muitos conflitos que eram expostos pela sociedade, pois não condizia com a educação mercantilista, chamada essa o antigo modelo Educação Rural. Com a mudança de nomenclatura para Educação do Campo, o camponês se tornou participativo, emancipatório e valorizando seu saber empírico, e superando a educação instrumentalizada, imposto pelo modelo capitalista, (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 15). Dessa forma, como estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná, a Educação do Campo configura-se “um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica”, (BRASIL, 2006, p.24).

Ademais, a Educação do Campo está vinculada a cultura rural, com uma proposta pedagógica que englobe o camponês, dando oportunidades de produzir seus anseios. Pois com o trabalho que o ser humano se constrói, acontecendo a reconhecimento do mesmo, (CALDART, 2008, p. 24). A propósito Caldart, (2008, p. 20), afirma que a Educação do Campo, passou pela elaboração de projeto para a habitantes da área rural, com um jeito similar. Por tanto, é importante entender a identidade, de quem lutou e fez a Educação do Campo acontecer. Segundo o Decreto Nº 7.352/2010, Brasil (2010) em seu artigo 1º, entende como:

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.

Perante o exposto, Caldart, (2008, p. 24) enfatiza que a Educação do Campo, deve estar vinculada nos processos produtivos do trabalhador rural, a sua realidade, com projetos desenvolvidos nos seus locais de trabalho, sobretudo com uma educação focada para as especificidades do campo de uma forma eficaz ao camponês, que fixe-o no campo. Dessa forma, o Decreto Nº 7.352/2010, estabelece em seu artigo 1º o conceito da escola do campo como

“aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”, (BRASIL, 2010).

Ao dar ênfase ao modelo de escola do campo, tem de pensar como um território de vida, de construção de significados, saberes e culturas. Ademais, não pode acontecer, o aluno deslocar do campo, percorrer longos trajetos para estudar na cidade, pois o sujeito do campo sofre exclusão e preconceito, por isso a grande relevância de uma escola do campo. Além do mais, a educação tem como atribuição despertar reflexões e debates, para a desconstrução da visão de hierarquia que existe da cidade para o campo, sendo o campo um território de valores que as pessoas produzem, e assim criam sua existência social e política, (SANTA CATARINA, 2018, p. 13).

Quando menciona-se em Educação do Campo e com leis específicas para esta, remete a luta para a constituição da mesma, que foi aderida com muito trabalho do povo camponês. Mas mesmo assim, não está atendendo todos os objetivos apresentados, (SANTOS, PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Assim, ela é ainda tratada como um entrave para as Políticas Públicas. Essa dificuldade por uma Educação do Campo, já vem sendo algo vivido por décadas, mas agora com outra postura, pois houve a superação da dicotomia rural e urbano, mas mesmo assim, com a mudança, ainda não assume as demandas que a sociedade camponesa precisa, (SCHWENDLER, 2008, p. 31). Mas com o Decreto Nº 7.352/2010, Brasil (2010) determina os princípios a ser seguido por todos, para a Educação do Campo não ficar apenas em um documento. Diante disso o art. 2º do Decreto estabelece os cinco princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Visto que, falar das Políticas Públicas que regem a educação, deve-se primeiramente entender a realidade política da sociedade, pois elas são moldadas com o anseio de mercado, e são voltadas para uma sociedade capitalista. E essa sociedade não contempla a especificidades do sujeito do campo, por isso muitas vezes fica a margem das Políticas Públicas.

Falar de Educação do Campo é falar também dos movimentos sociais que auxiliaram em diversas conquistas e que participaram para evolução dos camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), que é um movimento sócio territorial onde se destaca a ligação entre a terra com a escola, (CARMO; RANGEL 2011, p.206). O MST é construído por diversas categorias de camponeses pobres e também por lutadores sociais que empenham-se em lutar pela Reforma Agrária, mudanças na agricultura e também pelas terras, (FERNANDES, 2012 p.498).

A busca de um sistema educativo de qualidade no e para o campo, realizada pelo MST e outros movimentos sociais resultou no Movimento Nacional de Educação do Campo que põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado, além de trazer a pauta do espaço escolar, observa também as instituições que formam os educadores que trabalham nessas escolas, (FREITAS e MOLINA, 2011, p.22).

Logo, a ligação que há entre os movimentos sociais e a Educação do Campo, que nos mostra que existem certas dimensões da formação humana que não devem ser esquecidas ao se buscar educar não somente pessoas do campo, mas também militantes e lutadores sociais que desejam a efetivação dos direitos sociais e culturais. Como ressalta Arroyo (2004, p. 55):

Ver a Educação do Campo como um fardo a corrigir, como herança do atraso condicionou por décadas o próprio descuido. A postura mais responsável seria ver essa realidade como produto de políticas pouco públicas ou de um trato "privado". É sabido que por décadas a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, contratando professores temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando míseros salários tem sido não apenas uma presença tímida e descontínua, mas, sobretudo, uma presença nem

sempre pautada pelo dever público de garantir direitos aos povos do campo. Tem sido uma presença tímida e descontínua movida tantas vezes a barganhas políticas e a reprodução das pouco públicas redes de poder local e de articulações entre o poder central e os poderes locais.

A escola tem como propósito atribuir a socialização das novas gerações. Mas essa socialização acontece da pior forma, como adaptação das pessoas aos moldes da sociedade, educar para diminuir ao máximo o número dos chamados "desajustados", vivenciado pela sociedade capitalista. Mas as escolas do campo, tem outro propósito do que a sociedade impõe, de valorizar todos nela presente, sem haver hierarquização. Mas vale frisar, que a busca por igualdade não é concedida ao todo, pois a escola do campo é tratada como segunda opção das Políticas Públicas, com escolas precárias, com professores que não residem no campo, assim não possuem conhecimento sobre a essência da comunidade, sobretudo com salários precários, e com uma péssima formação, (CALDART, 2004, p.24).

As lutas pela Educação do Campo resultaram em uma série de vitórias. Entre essas conquistas estão a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo – e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, visa a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), (MUNARIM, 2011, p.55). Além destes, há de se destacar também o Residência Agrária e o Programa de Apoio às licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) pela grande quantidade de pessoas que atenderam e pela capacidade de transformação que possui, (MOLINA, 2015, p.395).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 representou o começo do foco ao que era específico a Educação Rural, tratando-se de eixos norteadores ao que se entendia sobre a educação dos povos rurais, (MUNARIM, 2011, p.55). Molina; Sá, (2012, p.328) salientam que as Diretrizes Operacionais para educação básica das escolas do campo, de abril de 2002, Resolução CNE/CEB nº 2, destaca-se em importância por ser a primeira a reconhecer o termo escola do campo, tornando-se assim uma marco de diferenciação entre a expressão utilizada anteriormente: escola rural.

Por fim o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, é um símbolo forte dos resultados alcançados pelas lutas sociais porque significa enfim uma Política Pública em nível de estado brasileiro, ele dispõe acerca da política de Educação do Campo e sobre o Pronera, (MUNARIM, 2011, p. 55-56). Acerca deste, o autor Munarim (2011, p. 56) explica que é um “importante ponto de chegada, o Decreto é, simultaneamente, um suporte para sustentar os ideais dessas mesmas lutas, que continuarão nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais”.

Nesse contexto, é importante considerar a presença de um método da Alternância para a Educação do Campo, ou seja, Pedagogia da Alternância, que é uma proposta pedagógica que vem sendo usada na formação de jovens e adultos do campo, por esta ser capaz de possibilitar que os educandos tenham acesso à escola, simultaneamente, não tenham que abandonar seu trabalho, por ser capaz de articular escola e trabalho de formas complementares, (CORDEIRO; REIS; HAGE 2011, p.116).

No Brasil, a Pedagogia da Alternância surgiu em 1969, no Espírito Santo. Inspirados pelo modelo Francês do Programa de Alternância e através da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), é fundado no país as primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), (CORDEIRO; REIS; HAGE 2011, p.119). Atualmente no país, há diversas experiências em andamento que se utilizam do método, como por exemplo as Casas Familiares Rurais, Escolas Família Agrícola, Cursos do Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), Escolas Públicas no Espírito Santo, Projovem Campo - Programas Saberes da Terra e, até mesmo, as licenciaturas em Educação do Campo, das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), (SANTA CATARINA, 2018, p.44).

Apesar de diversas as formas de se utilizar da Pedagogia da Alternância, todas na essência, seguem os mesmos princípios pedagógicos, que se trata de organizar o ensino em dois momentos específicos que se alternam entre escola e a propriedade, (SANTA CATARINA, 2018, p.44). Além disso Cordeiro, Reis; Hage (2011, p.120) também explicam que é “uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida rural”.

Logo, vemos que a Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica forte por ser capaz de respeitar e atender as características e especificidades exigidas pelas populações do campo na elaboração de projetos. No entanto, ela necessita de um trabalho que seja capaz de criar diálogo entre os dois momentos, tempo escola e tempo comunidade, para que seja realmente eficaz como método de ensino.

Todavia, apesar de serem muitas as conquistas, Haddad (2012, p.222) afirma “as políticas educacionais permanecem absolutamente insuficientes para reverter as consequências perversas das condições de desigualdades em que vive a população brasileira” principalmente pela pouco investimentos na Educação do Campo e pela baixa qualidade do ensino. Assim as escolas do campo não recebem recursos consideráveis para assegurar um desempenho de qualidade, isso ocorre porque a maioria dessas escolas estão localizadas em regiões mais pobres, pela administração delas estar majoritariamente no poder municipal e principalmente pela pouca quantidade de educandos, no qual pela visão da política de fundos, gera prejuízo e não compensa os altos gastos.

Entre as soluções encontradas para isso está a utilização de turmas multisseriadas, ainda assim, é grande o número de escolas do campo fechadas nos últimos anos, conforme Pinto (2012, p.378) “de 1977 a 2009, foram fechadas 65 mil escolas rurais somente no ensino fundamental, uma redução de 46%”. Ainda mais Pavani e Andreis (2017, p.8) destacam que:

Segundo dados do Censo Escolar 2014 (INEP, 2014), nos últimos 11 anos, as escolas rurais fechadas foram muitas: existiam 103.328 escolas rurais no Brasil em 2003; em 2013, o número caiu para 66.732. Para tanto, somente nos anos de 2013 e 2014, foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia. Estes são dados extremamente preocupantes, denunciados pelos movimentos sociais e por toda uma mobilização de professores universitários e simpatizantes da Educação do Campo através da campanha “Fechar escola é Crime”.

As Políticas Públicas não colaboram nesse sentido, por ignorarem fatores como a desigualdade e os poucos recursos afetam na qualificação do ensino. Além disso, a grande propagação do agronegócio tem influenciado para aumentar essa desigualdade além de colaborar com êxodo rural, levando a uma maior diminuição do número de alunos. Molina (2015, p.382) explica que só é possível haver Educação do Campo com o enfrentamento do agronegócio, pois

a coexistência dos dois não é possível, mesmo havendo quem defenda essa possibilidade, afinal o crescimento de um significa o sufocamento do outro.

Para o agronegócio não é necessário uma boa escolaridade do povo rural, apenas algumas poucas funções necessitam de força de trabalho, logo o modelo do agronegócio não colabora com a elevação do nível de escolaridade, (MOLINA, 2015, p.386).

Outro fator de relevância que causa entraves na Educação do Campo é o latifúndio e o capitalismo que não fixava o homem no campo. Em função disso, para pensar em Educação do Campo é necessário pensar em uma política social, que garanta uma vida com condições digna, com igualdade social, com uma educação que assume as particularidades do campistas. Diante disso Paraná (2008, p.22), pode ressaltar que:

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses.⁶ Educação do Campo combina com Reforma Agrária; com Agricultura Camponesa ou Familiar; com agroecologia popular. E é este, pois, o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa que devem ser preservadas, e também as que devem ser transformadas na perspectiva de um outro projeto de desenvolvimento.

O desafio de se financiar uma escola do campo está em encontrar um equilíbrio entre a quantidade de alunos, (PINTO, 2012, p.379), entretanto além disso existe a premência de uma análise profunda das Políticas Públicas em andamento, pois aumenta-se a frequência do fechamento de escolas motivados por confrontos entre novos projetos e finalidades do uso do campo, (MOLINA, 2012, p.454). Ainda mais, segundo Pavani e Andreis (2017, p.5-6):

Os discursos para justificar o fechamento das escolas rurais isoladas e nucleadas foram vários, porém o principal resume-se a uma estratégia de diminuição de custos - o custo por aluno das escolas rurais seria maior que o do aluno das instituições urbanas.

Molina (2015, p.383) explica, para o andamento de um conjunto de políticas que ameaçam a Educação do Campo se pautam em meritocracia, avaliação e padronização, entre elas está a estipulação de metas sem que seja oferecido recursos para que estas metas sejam alcançadas. Deseja-se que as escolas rurais alcancem os mesmos resultados das escolas urbanas, mas afinal não foram oferecidas oportunidades iguais, a ideia da meritocracia. Todavia não

são observadas as diferenças sistêmicas e as trajetórias sociais da população rural, (MOLINA, 2015, p.385). Como salienta Molina (2015, p.385):

A situação socioeconômica em que se encontram os educandos presentes no sistema público, especialmente no campo, não pode ser ignorada na construção de políticas que busquem a promoção da igualdade. Se a intencionalidade é realmente melhorar o sistema escolar, não há possibilidade de ignorar estas questões. Não nos é possível considerar irrelevantes as condições socioeconômicas que permeiam os processos de aprendizagem dos sujeitos do campo, quer sejam elas referentes ao nível de renda auferida pelo núcleo familiar ou ao universo cultural que este núcleo se insere.

Nessa perspectiva, as Políticas Públicas, em vez de colaborarem com a melhoria e fortalecimento da Educação do Campo, aceleraram o fechamento das escolas utilizando como argumento a incapacidade de alcançar as metas estipuladas, sem terem observado as situações de desigualdade existentes, (MOLINA, 2015, p.385).

2.8 PROJETO DE FORMAÇÃO ESCOLA DA TERRA

2.8.1 Formação Continuada de Professores do Campo

Na seção a seguir, abordaremos o Projeto de Formação Escola da Terra, destacando sua importância para a Educação do Campo, como também para os professores que lecionam nas escolas do campo. Além disso, discorreremos as alternativas referente a esse projeto, e se as mesmas trazem resultados positivos para a Educação do Campo.

As últimas décadas do século XX foram vivenciadas por reivindicações dos cidadãos rurais em prol dos direitos à Educação do Campo, que convivem em face do dilema de abandonar o campo para viver no ambiente urbano ou se manter na zona rural e não obter uma educação que possibilite uma melhoria em sua qualidade de vida, (FERREIRA, 2016, p.76).

Vale acrescentar que ao se elaborar uma proposta que contemple a Educação do Campo, deve-se ter em mente as particularidades da população a quem se destina “seu contexto, suas relações sociais produtivas e culturais, bem como a participação coletiva dos sujeitos do campo nesse processo de construção”, (FERREIRA, 2016, p.64). Logo, percebe-se a relevância de um profissional preparado para os desafios que a Educação do Campo possa apresentar, sendo capaz de aproximar os conteúdos escolares as vivências dos

alunos, (FERREIRA, 2016, p.18). Nesse contexto, buscou-se criar uma estratégia baseada em uma reconfiguração do Programa Escola Ativa⁷, existente até 2011. O novo programa foi intitulado como Escola da Terra e manteve os princípios e fundamentos da Educação do Campo do seu precursor, além de também se utilizar a Pedagogia da Alternância, (SILVA; HAMMEL; BORSATTO, 2016, p.32).

As autoras Graupmann; Silveira (2013, p.6) também destacam que os profissionais que atuaram nas escolas estejam bem preparados para fornecer conteúdos que os educandos realmente colocarão em prática. Vale salientar que o Projeto Escola da Terra visa essa proposta pedagógica e metodológica adequadas ao contexto das comunidades rurais.

Portanto, Escola da Terra é um projeto do Ministério da Educação, protagonizadas pelo Movimento da Educação do Campo, e tem como finalidade a formação continuada de educadores que trabalham em escolas multisseriadas localizadas em pequenas comunidades rurais e quilombolas, (HAGE, 2016 p.11). Por serem escolas multisseriadas, entende-se a configuração escolar e organização dos estudantes por faixa etária e níveis que organiza estudantes de idades e níveis distintos em uma sala, tendo um professor como responsável, (SILVA; HAMMEL; BORSATTO, 2016, p.23).

Inicialmente foram selecionadas pelo MEC sete universidades para atuar no projeto-piloto da Escola da Terra em 2013: Universidades Federais do Amazonas (UFAM), da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA), (PORTAL MEC). Atualmente, o projeto é executado em 14 Estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Santa Catarina, Sergipe, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul, (HAGE, 2016, p.11).

⁷A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, nos estados da Região Nordeste, com exceção, de Sergipe e Alagoas, tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos educando, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do Campo, (BRASÍLIA, 2010, p. 14). O Programa Escola Ativa foi criado para auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas. Para tanto, propõe-se reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, (BRASÍLIA, 2010, p. 22).

O programa Escola da Terra tem como propósito apresentado na Lei n. 12.695 de 2012 (PRONACAMPO) “a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades”, por meio do apoio à qualificação de professores que lecionam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, (MENEZES; MOREIRA; ZIENTARSKI, 2016, p.15). Busca-se aprimorar a escola através de seu fortalecimento e avanço na educação ofertada aos educandos das escolas multisseriadas. Acerca desta última o Coordenador da Formação do Programa Escola da Terra e Coordenador do Programa, (2016 apud Vieira; Maciel; Maciel, 2017, p.39), observa-se que:

Na formação continuada que visa colaborar com os professores das escolas rurais pra que organizem processos de formação das crianças pautadas pelo princípio do currículo contextualizado, formação integral, a realidade como objeto de estudo, a pesquisa como prática educativa, ao educando como sujeito do conhecimento, as comunidades como sujeitos de conhecimento, a organização do ensino de maneira interdisciplinar, orientado pelo processo de formação a partir de tema geradores, complexos temáticos.

Vieira; Maciel; Maciel (2017, p.39) ainda explicam que pode se constatar a busca de contribuição para com os professores das escolas multisseriadas através da utilização dos “princípios da educação do campo, do currículo contextualizado, do respeito pela identidade cultural a população que vivem no campo, da sua história, memória, territorialidade e patrimônio”.

O aperfeiçoamento dos professores e tutores teve uma carga horária de no mínimo 180 horas divididos em dois períodos. Em um primeiro momento, os docentes terão o curso realizados na universidade, no segundo momento realizarão atividades em serviço acompanhados por tutores, (FERREIRA, 2016, p.48). A capacitação que o programa possibilita que se discuta acerca de como a comunidade escolar está engajada nos movimentos sociais e também, quanto as Políticas Públicas ofertadas pelo Governo, observando-as de forma crítica e reflexiva. No entanto, os encontros presenciais existentes no programa permitem o compartilhamento de informações e o progresso de ações que aproximem o cotidiano escolar dos conhecimentos ofertados no curso, (FERREIRA, 2016, p.81).

No encontro do projeto, os professores tiveram a apropriação de assistir palestras e expor suas práticas nas escolas que atuam. O projeto possibilitou

uma nova perspectiva aos professores acerca de como suas ações pedagógicas influenciam no local onde as escolas se localizam, possibilitando os valores desses locais, possibilitando a valorização e aproximação das famílias e a escola, (HURKO; DARÉ; ARRUDA, 2016, p298). Logo, o Programa “provocou mudanças nos professores, em sua postura quanto multiplicadores de ideias, levando os a valorizarem-se como agentes que têm nas mãos o poder de contribuir na instalação de uma educação que valorize o campo”, (HURKO; DARÉ; ARRUDA, 2016, p.303).

Portanto, a busca por uma melhoria na educação, é uma maneira de valorizar os conhecimentos das pessoas que moram na área rural, como parte do meio social e sua diversidade cultural, assim por meio do Projeto Escola da Terra, existe a condição de se criar uma maneira que inclua toda a comunidade no objetivo de gerar uma educação com êxito e impedir a evasão escolar.

3 METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos, a pesquisa bibliográfica se realizou em livros e artigos que são referência em Educação do Campo e que tem por finalidade identificar aspectos estudados historicamente para compreender quais são os fatores que estão colaborando no processo do fechamento das escolas. Severino (2017, p.122) explica que a pesquisa bibliográfica se baseia em materiais impressos decorrentes de pesquisas anteriores como livros, artigos e teses e em categorias, dados e temas trabalhados por outros profissionais, esses trabalhos anteriores contribuem para a criação de novos conhecimentos.

Também foi realizado uma pesquisa empírica que propiciou compreender a situação atual nas escolas do campo dos municípios de Cândido de Abreu e Pitanga. Para isso, aplicou-se um questionário misto para professores e funcionário das escolas do campo. Marconi e Lakatos (2013, p.89) afirmam que a pesquisa de campo é aquela que abrange o estudo da sociedade em questão pois avalia aspectos relacionados a pessoas, grupos e comunidades e instituições, buscando compreendê-las.

3.1 TIPO DE PESQUISA

O seguinte trabalho se realizou por intermédio de uma pesquisa de natureza exploratória baseada em materiais bibliográficos e pesquisa de campo. A pesquisa exploratória proporcionou familiaridade com o tema buscando torná-lo mais claro, levantando informações sobre um determinado objeto de estudo e assim criando condições para obter dados comparativos e delimitar o campo de trabalho. Gil (2012, p.41) explica que esse tipo de pesquisa possui flexibilidade em seu planejamento e possibilita considerar os mais variados aspectos do problema analisado.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

3.2.1 População

No seguinte estudo, a população da amostra foram os professores e funcionário que atuam nas Escolas do Campo do município de Cândido de Abreu, sendo as escolas: Escola Municipal do Campo Areião I, Escola Municipal

do Campo Areião II e Escola Municipal do Campo Paulo Jarenczuk. E Escolas do Campo do município de Pitanga, sendo as escolas: Escola Municipal do Campo Carlota Portugal Berardi e Escola Municipal do Campo Sagrada Família. Para Cozby (2003, p. 145) população são os indivíduos de interesse para o pesquisador que compõe a população da amostra.

3.2.2 Amostra

A amostra deste trabalho foi realizada através das respostas coletadas por meio dos questionários misto que foi aplicado com o intuito de obter dados úteis para a utilização em uma análise comparativa entre aos resultados dos questionários e o levantamento bibliográfico para chegar a uma conclusão de pesquisa. A amostragem nos levantamentos sociais assume as mais diversificadas formas em dependência do tipo de população, da extensão da pesquisa e dos materiais que poderão ser utilizados para o estudo, entre outros aspectos, (GIL, 2012, p.121).

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

3.3.1 Instrumentos

Marconi e Lakatos (2003, p. 164) explicam que para se realizar uma investigação é necessário a elaboração e organização dos instrumentos, tarefa esta que exige um trabalho criterioso e que necessita de tempo, todavia é uma parte essencial do planejamento da pesquisa e influência nos resultados finais. A partir desta premissa, explicitamos que os instrumentos utilizados foram: a coleta de dados prioritariamente através do questionário misto que buscou durante a elaboração das perguntas encontrar meio de abordar e analisar quais os entraves da Educação do Campo.

3.3.2 Procedimentos

No município de Cândido de Abreu o processo aconteceu primeiramente realizando o contato com os professores e a assinatura dos termos autorizando a pesquisa. Posteriormente a aplicação dos questionários aos professores das escolas, que foi estipulado o tempo para o preenchimento e entrega dos

mesmos. No município de Pitanga o processo ocorreu com a participação de uma mesa redonda, com o tema “Alfabetização no Campo”, que contou com a presença de professores do campo e fonoaudióloga, nesse evento, realizou-se a assinatura dos termos autorizando a pesquisa, e aplicação dos questionários que foi estipulado o tempo para o preenchimento e entrega dos mesmos. Após os questionários serem entregues, a análise se realizou, em busca de uma ampliação de conhecimentos sobre o tema pesquisado. Para Marconi e Lakatos (2003, p.166) “São vários os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação”. Isso significa que é necessário que o pesquisador possua flexibilidade durante o trabalho de campo, adaptando-se as situações que, muitas vezes, são inesperadas durante o levantamento dos dados. Para esta pesquisa, com uma abordagem qualitativa, em cumprimento do objetivo que é a coleta de dados.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Análise de Conteúdo, é definido por Bardin, (1977, p. 31) “[...] não só um instrumento, mas um “leque de apetrechos” ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. E a partir desses diversos instrumentos que Bardin (1977) defende, foram possível analisar os dados coletados na pesquisa de campo, através de questionário, que os profissionais responderam, e se fundamentando em autores que abordam essa temática, foi realizado uma análise comparativa entre a teoria, e como este é na realidade. Verificando quais os fatores que influenciam o fechamento das escolas.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo do estudo é investigar como ocorre o funcionamento das escolas, e como enxergam essa modalidade de ensino, assim como os entraves que essa modalidade está passando, para que no final esse trabalho seja de grande relevância, podendo contribuir com informações acerca dos fatores que estão contribuindo com o fechamento das escolas do campo.

Para a realização da investigação foi utilizado questionário⁸ misto (Apêndice), com questões abertas e fechadas referente ao funcionamento das escolas do campo, afim de melhor alcançar os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, para dar conta da proposta, foram entregues oito questionários, para 1 fonoaudióloga e 7 professores das escolas campo da rede pública de ensino dos municípios de Cândido de Abreu e Pitanga, Paraná. Sendo 4 profissionais de Pitanga e 4 profissionais de Cândido de Abreu. Para isso se utilizou de 9 perguntas, que norteiam essa temática. Quando for necessário, os participantes são citados como entrevistados A, B, C, D, E, F, G e H.

Na primeira questão, ao serem questionados⁹ sobre o papel da escola do campo, todos entrevistados responderam de forma semelhante, que a Educação do Campo é um lugar que está sendo fundamental para que compreendam o mundo em que vivem e se desenvolvam como cidadãos críticos, pensantes e atuantes. Nesse sentido, Caldart (2004, p. 26) atesta que:

O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização [...].

No segundo ponto do questionário, os entrevistados foram questionados sobre qual a contribuição da escola do campo, todas as respostas foram unânimes, que a Educação do Campo deve ser direcionada para a realidade do aluno, que contemple suas especificidades, que atenda às necessidades da população rural. Portanto, vale ressaltar que os entrevistados tem seu entendimento do que é esperado para a Educação do Campo, que a mesma possa contribuir para formação da identidade do camponês, como um sujeito participante da sociedade.

⁸ Quanto ao questionário encontrasse no Apêndice.

⁹ Ressaltamos que todas as respostas são de responsabilidades dos entrevistados.

Na questão três, os entrevistados opinaram sobre as principais dificuldades nas escolas do campo, as respostas foram êxodo rural, falta de infraestrutura e material pedagógico, Políticas Públicas que não assegurem uma educação de qualidade e educação que contempla realidade urbana. Definindo isso, encontramos essa passagem do entrevistado “H” “falta de infraestrutura e material pedagógico” e “educação que contempla realidade urbana”. Já o entrevistado “C” relata o “êxodo rural”. E o entrevistado “D” definiu “êxodo rural”, “falta de infraestrutura e material pedagógico” e “Política Públicas que não assegurem uma educação de qualidade”.

Pode-se perceber que as dificuldades citadas pelos entrevistados são vivenciadas no dia a dia das escolas do campo, pois falta um olhar das Políticas Públicas sobre essas questões, como materiais didáticos e professores que utilizam-se da realidade urbana. E a infraestrutura precária é algo grave, pois falta o necessário. E o êxodo rural, que está esvaziando as comunidades, sendo a causa da diminuição de alunos. Como atesta Santos (2018, p. 186), as escolas do campo são “unidades educacionais deterioradas, pessoal pouco qualificado, baixa quantidade de equipamentos e de material pedagógico, escolas sem energia elétrica e água potável, etc”.

Na questão quatro, quando questionados sobre se possuíam alguma formação específica para atuar na Educação do Campo, em sua maioria ressaltam, que sim, descrevendo sua formação, que são Formação da Escola Terra, Pós Graduação em Educação do Campo, Escola Ativa, Cursos e Seminários. Acerca das formações dos professores, Schwendler (2008, p. 40) afirma:

A reflexão sobre a especificidade do campo também tem estado bastante ausente na formação de professores, seja no magistério ou em nível superior, onde raramente a cultura, os saberes, a história e a realidade dos povos do campo têm sido objeto de reflexão, de pesquisa e de desenvolvimento de práticas educativas. Além de o campo estar pouco presente como objeto de reflexão na formação de professores, os próprios sujeitos do campo, ao longo da história, tiveram pouco acesso aos cursos de formação, principalmente em nível superior, o que tem contribuído para que no campo existam muitos professores leigos e/ ou em processo de formação[...].

Foi possível, observar que os entrevistados possuem uma, a duas formações, sendo isso muito pouco para poder atuar nas escolas, e poder contribuir para a formações específicas que os sujeitos do campo necessitam. Pode-se compreender também, que isso não é algo contínuo, e para isso

precisaria ter uma formação continuada e focada na Educação do Campo, isso seria o essencial para os professores e educandos.

Na pergunta de número cinco ao serem questionados sobre como a Educação do Campo contribui na formação do cidadão, os mesmos respondem em sua maioria, que a contribuição é a valorização da cultura do campo, formação social e política. Como descrevemos anteriormente, o reconhecimento da educação que valorize o camponês, a sua identidade, é a base para formação como cidadão.

No sexto ponto do questionário, os entrevistados descreveram como elas avaliam o ensino oferecido na escola, se está contemplando o papel da escola do campo. Os participantes em sua maioria relataram que sim, pois agora está tendo mais preocupação com as escolas do campo, sendo que as formações, estão trazendo suportes para essa realidade acontecer. Segundo o entrevistado “F” descreve que “Mostramos para nossos alunos que a educação oferecida para eles é de muita importância, e assim eles não precisam ir trabalhar fora da nossa realidade”. O entrevistado “C” argumenta que “Eu acredito que sim, pois são contempladas as diversas realidades, que variam de escola para escola”. Em contrapartida o entrevistado “A” relata que o ensino não contempla o papel da escola do campo, pois “O currículo, as Diretrizes, a BNCC são as mesmas tanto para o campo como para as escolas da cidade”. Por sua vez o entrevistado “D” também ressalta que “Não, a escola começou dar os primeiros passos”.

Nesse sentido, é muito relevante o relato sobre as formações que os entrevistados estão fazendo, para poder se especializar, pois é a partir disso, que o professor passa essa valorização para o aluno, de que sua permanência no campo é muito significativo para ele, e para a comunidade onde está inserido. Mas em contrapartida, isso é pouco, pois há uma luta por um currículo diferenciado para o campo, que contemple as especificidades, pois muito ainda precisa ser feito para melhorar a educação.

A questão sete abordava o que poderia ser feito para melhorar o ensino da escola que trabalha, os relatos foram de melhorias em livros didáticos, que contemplam o campo, mais capacitações, melhor infraestrutura no prédio escolar, como também água encanada e banheiro com instalações sanitárias e também a necessidade de tecnologias nas escolas, com computadores, internet, e impressora, e melhor transportes para alunos. Definindo isso, encontramos

essa passagem do entrevistado “F” “Mais materiais didáticos como livros voltados para a educação do campo específico, internet boa”. O entrevistado “E” relata que “O município deveria oferecer aos professores condições iguais de trabalho como na zona urbana. O nosso tempo de trabalho se divide em limpar a escola, fazer a merenda, ser professor e preparar as aulas em casa nos finais de semana já que não temos hora atividade”. E o entrevistado “G” argumenta “Mais capacitações com oficinas, melhorar a infraestrutura com materiais didáticos e pedagógicos, banheiro com instalações sanitárias, água encanada e o próprio prédio”. Vemos que a Educação do Campo, tem muitas barreiras para vencer. Segundo Henriques et al (2017, p. 18) pesquisas realizadas, pelo Inep, apontam principais dificuldades da Educação do Campo:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; [...]
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; [...]
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. [...]

Na pergunta de número oito ao serem questionados se as Políticas Públicas asseguram uma educação permanente e de qualidade nas escolas do campo os mesmos respondem, em sua maioria, que não, porque ainda não asseguram o necessário, que a escola precisa, como uma escola ampla, com materiais melhores, para haver diversidades nas aulas, uma capacitação permanente aos professores, acesso à tecnologia, e falta das políticas públicas projetos que valorizem e incentivem a permanência do aluno. Diante disso, o entrevistado “G” relata que “[...] as políticas públicas no campo não estão dando todo o suporte às necessidades que a escola necessita, melhorar prédio, suporte para a permanência do aluno no campo”. O entrevistado “E” discorre “Não temos suporte necessário, não há como ter diversidade de aulas já que somos únicos, deveria haver computadores, acesso a internet, isso dificulta a permanência do aluno no campo”. E o entrevistado “F” argumenta “Falta ainda muitas coisas para

melhorar a nossa educação: uma escola mais ampla, materiais melhores, etc.” Em contrapartida o entrevistado “H” relata que Políticas Públicas asseguram uma educação permanente e de qualidade, pois “Atualmente há mais preocupação com a qualidade da educação do campo”. Dessa maneira, conforme nos assegura Schwendler (2008, p. 41):

O contexto em que a Educação do Campo vem se construindo, ao mesmo tempo em que revela o descaso e a ausência histórica do Estado, no tocante ao seu papel de construir uma política pública que garanta a educação dos povos do campo [...].

A questão nove abordava sobre o que falta na Educação do Campo. Os relatos foram de planejamento de acordo com a realidade do campo, mais livros e materiais didáticos que valorizem o local e a sua realidade. Falta também um olhar mais atento do Estado, para melhorar o ensino, Políticas Públicas que valorizem e incentivem a permanência do aluno. Diante disso, o entrevistado “D” relata que falta “Um planejamento de acordo com a realidade do campo”. Já o entrevistado “C” argumenta “Acredito que ainda falta se trabalhar com a realidade de maneira mais prática. Falta também um olhar mais atento do Estado, organizando melhor e aumentando o repasse para todas as áreas da educação e atendendo assim seus déficits”. O entrevistado “A” relata “Políticas Públicas que valorizem e incentive a permanência e o desenvolvimento real condizente com o campo real e atual. O que temos: cursos, livros do campo está muito fora da nossa realidade. Só trata de assentamentos ribeirinhos e quilombolas. Nossas escolas do campo é outra realidade”. O entrevistado “E” discorre “Valorização do professor, mais suporte pedagógico com ajuda nos custos dos materiais utilizados (tonner, cartucho, tinta, impressora...), alimentação diversificada com da escola urbana e incentivo e suporte para a permanência do aluno no campo”. Diante do exposto dos entrevistados, vale ressaltar, como um aluno vai permanecer no campo, se as Políticas Públicas, não colaboram com isso, não dão subsídios para sua realidade, não valorizam seu trabalho.

Apesar das conquistas que a Educação do Campo adquiriu, e os marcos legais, ainda é pouco, para enfrentar o grande número de escolas que estão sendo fechadas. A partir das informações coletadas, foi possível, compreender alguns fatores que possam estar contribuindo para esse grave processo, de redução de escolas.

Coloca-se como exemplo, a cidade de Cândido de Abreu. O município já teve mais de 80 escolas rurais em funcionamento, todavia, hoje restaram somente 22 escolas abertas, pois o êxodo rural levou ao fechamento de muitas delas, (Hurko, Daré, Arruda, 2016, p.295).

No município de Pitanga entre a década de 1990 e 2000, ocorreu a desativação e a nuclearização das escolas do campo¹⁰, devido a fatores, como a diminuição de famílias, êxodo rural, despesas com transportes e alimentação. Ocorrendo assim a centralização escolas do campo, como exemplo as atuais Municipais do Campo: Afonso Alves, Angelo Seguro, Carlota Portugal Berardi, Caramuru, Ébano Pereira, Mascarenhas de Moraes, Ney Braga, Renê Rocha, Sagrada Família, São Judas Tadeu, (SEMEC, 2019).

Sendo assim, um dos fatores é a falta de formulações de Políticas Públicas que possam dar subsídios para a permanência do aluno no campo, pois se houvesse uma preocupação com isto, as escolas não estariam sem alunos, sendo essas afetados pelo êxodo rural.

Outra causa, é a falta de preocupação com os professores, com sua formação, para esses contemplarem a realidade do campo, e não a zona urbana, como acontece em muitas escolas, pois assim elas perdem sua essência, e a sua educação condizente com os interesse dos camponeses, levando os alunos e famílias a se desmotivarem, e ir embora do local.

Mais um fator importante a destacar, é o descaso com as escolas, a falta de materiais didáticos voltadas para o aluno, com prédios precários, sem as instalações sanitárias, e a falta de água encanada, entre outros. É nesse sentido, que colocamos a reflexão, se não tem intenção de investir e melhorar é porque tem outra intenção, que é de fechar.

¹⁰ Escolas que foram nuclearizadas: Escola Rural Municipal Pedro Leal de Souza – Loc. Bairro Preto, Escola Rural Municipal Mário de Andrade – Loc. Serra da Pitanga, Escola Rural Municipal Ermelita Messias Arruda – Loc. Gamelão, Escola Rural Municipal Martim Afonso de Souza – Loc. Rio Batista, Escola Rural Municipal Espírito Santo – Loc. Barra do Espírito Santo, Escola Rural Municipal Papa Pio XII – Loc. Olho D' Água, Escola Rural Municipal Rocha Pombo – Loc. Marrequinha, Escola Rural Municipal Jeroslau Baran – Loc. Campina dos Freitas, Escola Rural Municipal Paulo Afonso – Loc. Rio do Meio de Cima, Escola Rural Municipal Arthur Jansen – Loc. Barra do Espírito Santo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO SAGRADA FAMÍLIA, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desse estudo possibilitou compreender a política de fechamento das escolas do campo, da mesma maneira, os entraves que as Políticas Públicas estão causando na Educação do Campo.

Apresenta-se que a Educação do Campo é uma modelo de educação, ofertada para moradores rurais e que deve garantir um currículo diferenciado, que atenda os anseios e contemple a identidade do campones, assim possibilitando a construção da realidade do educando, com base da sua vida, ou seja sua vivência social.

Nesse contexto, há importância de construir e perdure uma educação que trate dos princípios do educando, que faça o mesmo permanecer e ser atuante no campo. Dessa maneira, o sujeito possa reconhecer sua cultura, e que tenha o sentido de continuar no local onde vive.

Do mesmo modo, vemos, que nossos governantes, refletem um cenário de desconsideração com a educação. O sistema brasileiro, não tem dado atenção a educação, como prioridade em nenhum momento, não desenvolvendo projetos que atenda a sociedade, em virtude disso, a classe popular, sempre ficou a margem de uma educação que atendesse suas necessidades.

Cabe ressaltar ainda, que as conquistas que a Educação do Campo alcançou, veio em resultância da luta dos movimentos sociais, por um ensino com qualidade, pois a mesma teve que pressionar o governo, para poder avançar nas Políticas Públicas, pois até então não havia um diferencial, como visto no antiga nomenclatura “Educação Rural”.

Ademais, as leis que regem o país, em sua maioria ficam apenas no papel, não se concretizando na prática, pois muito pouco é feito para melhorar as condições básicas da educação. E na Educação do Campo, esse cenário não se difere, essa modalidade de ensino é garantida por lei, que os estudantes possam ter escolas perto das suas moradias. Mas, se realmente isso se concretizasse na prática não estaria acontecendo a fragmentação de escolas do campo.

Em razão disso, atualmente a luta continua, contra o número de escolas que são fechadas. E a luta é por Políticas Públicas que valorizem o local, o homem, e sua permanência no campo, contribuindo para seu crescimento.

Nas escolas do Campo estudadas dos Municípios de Cândido de Abreu e Pitanga foi possível compreender que o número de escolas fechadas e nuclealizadas foi considerável nos últimos anos, sendo que muitas escolas tiveram que fechar suas portas e mandar os alunos para outras instituições de ensino, em localidades distantes de suas moradias. Pela pesquisa, também ficou claro a ausência de formulações de Políticas Públicas que possam dar subsídios para a continuação do aluno no campo. O jovem do campo é muitas vezes chamado de “atrasado” em decorrência da desvalorização desse sujeito do campo, dado que as Políticas Públicas não dão oportunidade para esse campista permanecer no campo e progredir na sua cultura. Portanto, em busca por melhores oportunidades, faz o indivíduo migrar para a cidade, enchendo as favelas. Esse esvaziamento do campo, é causado pelo êxodo rural, e que acaba em apresentar o crescimento desorganizado e acelerado nas cidades, em virtude disso, ocorre o fechamento das escolas, pela diminuição considerável de alunos.

Outro aspecto resultante dessa pesquisa, é falta de investimentos em escolas, gerando a insuficiência de materiais pedagógicos, principalmente centrada no campo. Há também escolas com estruturas físicas precárias, sem água e banheiros. Vemos que esses fatores são gerados pelos cortes de gastos públicos, que afetam a qualidade de ensino, principalmente pela desvalorização com a educação, bem como, da forma que ela esta sendo ofertada. Pois para os cofres públicos, é mais viável, fechar as escolas e mandar os alunos para a cidade, do que ter gastos com reformas, visto que o transporte se torna mais viável para o governo que não se preocupa com os longos quilômetros de estradas precárias e ônibus em péssimas condições de uso, que os alunos estão vivenciando.

Além disso, constatou-se a despreocupação com os professores, na sua formação, a maior parte dos profissionais não residem no campo, e não conhecem a concepção da comunidade, e não possuem formações para atuar nessas escolas. E também a maioria das escolas falta um currículo voltado para a realidade do campo.

Dessa forma, vemos que as formações continuadas estão para dar subsídios para os educadores contemplar o campo, o Projeto Escola da Terra é um programa que contribuiu na formação dos professores que lecionam em

classes multisseriadas. No qual possibilitou a participação das comunidades nas atividades realizadas. Mas mesmo assim, esse programa ainda é pouco, para reverter esse retrocesso que está acontecendo contra as escolas do campo.

Ao término dessa pesquisa foi possível entender alguns elementos que estão desmantelando o funcionamento das escolas do campo, vemos assim, que as Políticas Públicas ao invés de proporcionar uma educação de qualidade, ela está acelerando com esse crime.

Sendo assim, o que não pode acontecer mais é a negação do direito ao campista de estudar em uma escola de qualidade, próxima de sua casa, pois a escola é mais do que um local de ensinar, é um espaço de luta para a efetivação de Políticas Públicas. Por fim, cabe ressaltar, que a escola é um dos valorosos espaços de convívio social extremamente negligenciada pelos poderes públicos nacionais e locais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Washington Lair Urbano. **A História da Educação no Brasil: Da Descoberta à Lei de Diretrizes e Bases de 1996**. 2008. 93 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-graduação "lato Sensu" em Metodologia do Ensino Superior, Unisalesiano, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2009. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/47650.pdf>>. Acesso em: 02 mar. de 2019.

BARDIN, Laurence. O Campo. In: BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Cap. 2, p. 31. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%2C%20L.%20%281977%29.%20An%2C%20A%20lise%20de%20conte%20%20BAdo.%20Lisboa_%20edi%2C%20A7%2C%20B5es%2C%2070%2C%20225..pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola da Terra vai Oferecer Aperfeiçoamento a Professor**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/208-noticias/591061196/18865-escola-da-terra-vai-oferecer-aperfeicoamento-a-professor>>. Acesso em: 30 set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada. **Projeto Base**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 4 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: Uma História que se Escreve entre Avanços e Retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, s/l., s/v. n. 121, p.116-123, 2011. Jun. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação Do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. **Trab., Educ. e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.35-64, 2009. Março/jun. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. 788 p. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CANCIAN, Natália. MEC diz que Professores, Alunos e Pais não podem Divulgar Protestos. **Folha de S. Paulo**. s/l., s/p. 30 maio 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/mec-diz-que-professores-alunos-e-pais-nao-podem-divulgar-protestos.shtml>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CERIONI, Clara. Cortes do MEC nas Universidades Federais Podem Ferir a Legislação. **Exame**. s/l., s/p. 04 maio 2019. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/cortes-do-mec-nas-universidades-federais-podem-ferir-a-legislacao/>>. Acesso em: 15 maio 2019.

COZBY, Paul C.. Amostragem de uma População. In: COZBY, Paul C.. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. São Paulo: Atlas, 2003. Cap. 7, p. 145. Disponível em: <https://www.academia.edu/16416343/Cozby_P._C._2003_.M%C3%A9todos_de_pesquisa_em_ci%C3%Aancias_do_comportamento>. Acesso em: 21 abr. 2019.

CONTINGENCIAMENTO. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. s/l: s/n, 2008-2013. s/p. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/contingenciamento>>. Acesso: em 03 de nov. 2019.

DRECHSEL, Denise. Cortes na Educação são péssimos. Mas Narrativa do Governo não é Desprezível. **Gazeta do Povo**. s/l., s/p. 11 maio 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/cortes-na-educacao-sao-pessimos-mas-narrativa-do-governo-nao-e-desprezivel/>>. Acesso em: 15 maio 2019.

FERREIRA, JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: Da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX>. Acesso em: 03 de março de 2019.

FERREIRA, Silmar da Silva. **Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas**: Possibilidades e Desafios da Formação Docente. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/programa-escola-da-terra-no-estado-do-amazonas-possibilidades-e-desafios-da-formacao-docente/>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. O Papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 49.

GHIRALDELLI, J. P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <<http://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao->

cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 03 de abril de 2019.

HAMMEL, Ana Cristina et al. **Formação Continuada de Educadores das Escolas Multisseriadas e Escolas Itinerantes do Paraná**. UFFS: Tubarão, 2016.

HENRIQUES, Ricardo et al (Org.). **Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas**. Brasília: SECAD/MEC, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me4531.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view>. Acesso em: 03 de abril de 2019.

MENEZES, Hermes Claudio Mendonça; MOREIRA, Igor Eduardo de Lima; ZIENTARSKI, Clarice. Escola da Terra e Pedagogia Histórico-Crítica: Formação Docente. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 3, n. 12, p.12-27, 2016. Out./dez. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/extensaoemacao/article/view/11838>>. Acesso em: 29 set. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna. A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p.378-400, 2015. Jul./dez. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6809/2772>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Org.). Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, p.1-177, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.3>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. 5 v. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/at_download/file>. Acesso em: 16 ago. 2019.

MORAIS, Igor; SENA, Victor. Quem é Jair Bolsonaro? Conheça a História do Novo Presidente Eleito do Brasil. **Estadão**. s/l., s/p. 28 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,quem-e-jair-bolsonaro-conheca-a-historia-do-novo--presidente-eleito-do-brasil,70002570442>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p.57-72, 2008. Jan./ab. Disponível

em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19/pdf_1>. Acesso em: 15 ago. 2019.

PARANÁ. **Educação do Campo**. Curitiba: SEED-PR, 2008. 72 p. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019

PARANÁ. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**: s/l.: Cadernos PDE, 2013. 1 v. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafiuved_artigo_maria_zelita_przywitowski_da_silveira.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

PAVANI, Greti Aparecida; ANDREIS, Adriana Maria. O Processo de Nucleação e Fechamento de Escolas no Campo e a Luta dos Movimentos Sociais pela Educação do Campo. In: **VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA e IX SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA**, 2017, Curitiba. Anais. Curitiba: Singa, 2017. Disponível em: <https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506706386_arquivo_greti_finalsinga.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O Fechamento das Escolas do Campo: O Anúncio do Fim das Comunidades Rurais/Camponesas. **Revista Ecs Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 1, n. 2, p.188-202, 2011. Jul./dez. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/435/273>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP da Escola Municipal do Campo Sagrada Família-Pitanga-PR, 2019.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p.205-214, 2011. Jul./dez. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/311/261>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SANTA CATARINA. **Política de Educação do Campo**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. 56 p. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7377-caderno-politica-de-educacao-do-campo-nec>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: Tensões entre a Garantia e a Negação do Direito à Educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p.185-212, 2018. Jan./mar. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000100185&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação. **Trab. Educ. saúde [online]**. s/l. v. 6, n. 2, p. 213-232, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 15 de março de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do Senso Comum a Consciência Filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Existe Sistema Educacional no Brasil: Origem do Problema. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. Cap. 1, p. 1.

SAVIANI, Dermeval. História da História da Educação do Brasil: Um Balanço Prévio e Necessário. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p.147-167, 2008. Julho. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71509907.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Pitanga-Paraná. **Educação em Construção: Reflexões em Torno do Processo Histórico do Ensino no Município de Pitanga**. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. Atual. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf> Acesso: 15 de abril de 2019.

SOUZA, Adilson Veiga; ILKIU, Giovana Simas de Melo. **Manual de Normas Técnicas Para Trabalhos Acadêmicos**. União da Vitória (PR): Kaygangue, 2017.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Org.). **Cadernos Didáticos Sobre Educação Do Campo**. Salvador: EDITORA, 2010. 216 p. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacao-130409224537-phpapp02.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

TENENTE, Luiza; FIGUEIREDO, Patrícia. Entenda o Corte de Verba das Universidades Federais e Saiba como são os Orçamentos das 10 Maiores. **G1**. s/l., s/p. 15 maio 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>>. Acesso em: 15 maio 2019.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016. Disponível em: <http://caxias.pege.com.br/gestor/fotos/acervo_digital/eb9c033225.pdf#page=27>. Acesso em: 21 jun. 2019.

VELDÉRIO, Alex et al (Org.). Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. **Texto Base – Encontro Estadual da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo**. Cândói – Cascavel: Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2013. (Caderno nº 4).

VIEIRA, Norma Cristina; MACIEL, Rogerio Andrade; MACIEL, Wanessa Rafaela Andrade. Formação Continuada de Professores do Campo no Programa Escola da Terra e a Concepção do Currículo. **Teias**, s.l., v. 18, n. 50, p.30-48, 2017. Jul./set. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27077/21559>>. Acesso em: 29 set. 2019.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Questionário Aplicado para professores e funcionario das escolas do campo.

1. Como você enxerga o papel da escola do campo?

- A) () Formação básica, contribuindo para que eles aprendam a escrita, a leitura e os cálculos.
- B) () Preparar para disputar vagas em espaços, como as escolas técnicas e indústrias.
- C) () Um lugar que está sendo fundamental para que eles compreendam o mundo em que vivem e se desenvolvam como cidadãos críticos, pensantes e atuantes.
- D) () Preparar o aluno para trabalhar na cidade.

2. Qual a contribuição da escola do campo?

- A) () Educação voltada para a realidade do aluno, que contemple suas especificidades, e que atenda as necessidades da população rural.
- B) () Educação voltada para o mercado de trabalho.
- C) () Educação que o aluno não interaja com sua realidade.
- D) () Educação que não atenda necessidades da população rural.

3. As principais dificuldades nas escolas do campo são?

- () Êxodo rural.
- () Formação específica para atuar nas escolas do campo.
- () Falta de infraestrutura e material pedagógico.
- () Políticas públicas que não assegurem uma educação de qualidade.
- () Exclusão social existente no campo.
- () Educação que contemple realidade urbana.

4. Você tem alguma formação específica para atuar na Educação no Campo?

() Sim. Qual? _____

() Não.

5. Como a Educação do Campo contribui na formação do cidadão?

- A) () Apenas na construção da cidadania.

- B) () Valorização da cultura do campo, formação social e política.
- C) () Formação intelectual.
- D) () Preservação da cultura urbana, com atitudes e comportamentos reprodutivos do mercado de trabalho.

6. Como você avalia o ensino oferecido na escola, está contemplando o papel da escola do campo?

() Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

7. Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o ensino da escola que você trabalha?

8. As Políticas Públicas asseguram uma educação permanente e de qualidade nas escolas do campo?

() Sim. Por quê? _____

() Não. Por quê? _____

9. Na sua visão, o que falta na Educação do Campo?

ANEXOS

ANEXO A**CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA**

Eu, Alfredo Luiz Schavaren, Secretário Municipal de Educação e Cultura do Município de Pitanga, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada Educação do Campo: Um estudo de caso, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Flávia Alves Batista, para professores da rede regular de ensino. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador questionários.

Pitanga, 30 de setembro de 2019.

Alfredo Luiz Schavaren
Secretário Municipal de Educação e Cultura

ANEXO B**CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA**

Eu, José Irineu Weiber, Secretário Municipal de Educação e Cultura do Município de Cândido de Abreu, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada Educação do Campo: Um estudo de caso, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Flávia Alves Batista, para professores da rede regular de ensino. Para isto, serão disponibilizados ao pesquisador questionários.

Pitanga, 10 de setembro de 2019.

José Irineu Weiber
Secretário Municipal de Educação e Cultura

ANEXO C**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, _____, por intermédio do presente termo de consentimento livre e esclarecido, concordo plenamente em participar do Projeto de pesquisa intitulado: (nome do projeto)

Tenho conhecimento que o estudo, projeto, procedimento não provoca nenhum dano físico ou emocional, que não há risco em participar da pesquisa.

Concordo também que minha participação no projeto se dê a título gratuito, não recebendo, portanto nenhum honorário ou gratificação referente ao projeto de pesquisa e não estou sujeito a custear despesas para a execução do projeto.

Tenho conhecimento que tenho o direito de me retirar do projeto a qualquer momento desde que faça comunicação ao coordenador da pesquisa, por escrito, previamente.

Concordo com a possibilidade de as informações relacionadas ao estudo serem inspecionadas pelo orientador da pesquisa e, que qualquer informação a ser divulgada em relatório ou publicação, deverá sê-lo de forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

Assim sendo, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas e explicadas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo em participar, voluntariamente, deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Pitanga, 2 de setembro de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora.

Nome Completo:

CPF/RG:

Endereço:

Cidade:

Contato:

ANEXO D**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, _____, por intermédio do presente termo de consentimento livre e esclarecido, concordo plenamente em participar do Projeto de pesquisa intitulado: (nome do projeto)

Tenho conhecimento que o estudo, projeto, procedimento não provoca nenhum dano físico ou emocional, que não há risco em participar da pesquisa.

Concordo também que minha participação no projeto se dê a título gratuito, não recebendo, portanto nenhum honorário ou gratificação referente ao projeto de pesquisa e não estou sujeito a custear despesas para a execução do projeto.

Tenho conhecimento que tenho o direito de me retirar do projeto a qualquer momento desde que faça comunicação ao coordenador da pesquisa, por escrito, previamente.

Concordo com a possibilidade de as informações relacionadas ao estudo serem inspecionadas pelo orientador da pesquisa e, que qualquer informação a ser divulgada em relatório ou publicação, deverá sê-lo de forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

Assim sendo, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas e explicadas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo em participar, voluntariamente, deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Pitanga, 16 de setembro de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora.

Nome Completo:

CPF/RG:

Endereço:

Cidade:

Contato: