



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**CAMPUS DE PORTO NACIONAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**LUZIANE MIRANDA DA SILVA**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
UMA ANÁLISE EM PORTO NACIONAL – TO**

**PORTO NACIONAL - TO**

**2019**

**LUZIANE MIRANDA DA SILVA**

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:  
UMA ANÁLISE EM PORTO NACIONAL – TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins - *campus* Porto Nacional, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

**Linha de Pesquisa:** Dinâmica Geoterritorial

**Orientador:** Prof. Dr. José Pedro Cabrera Cabral

**Co-orientador:** Prof. Dr. Atamis Antônio Foschiera

PORTO NACIONAL - TO

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- S586d Silva, Luziane Miranda da.  
Desafios e Perspectivas da Educação do Campo: Uma análise em Porto Nacional - TO. / Luziane Miranda da Silva. – Porto Nacional, TO, 2019.  
102 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia, 2019.  
Orientador: José Pedro Cabrera Cabral  
Coorientador: Atamis Antônio Foschiera
1. Educação do Campo. 2. Fechamento de escolas. 3. Desafios. 4. Perspectivas. I. Título

**CDD 910**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

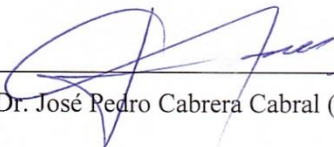
LUZIANE MIRANDA DA SILVA

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA  
ANÁLISE EM PORTO NACIONAL – TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Geografia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 20/03/2019

Banca Examinadora:



---

Prof. Dr. José Pedro Cabrera Cabral (Orientador), UFT



---

Prof. Dr. Adão Francisco de Oliveira, UFT



---

Prof. Dr. Valdir Aquino Zitzke, UFT

Porto Nacional – TO  
2019

Aos povos que diariamente lutam e morrem  
para conquistar direito e dignidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela gratuidade da vida, por ser minha força e conforto.

A minha mãe Arlete, por ter sonhado com uma filha após ter três filhos homens, e depois de sete anos engravidar e gerar-me. Também porque apesar de não ter tido muito estudo, sempre incentivar-me a estudar, dar-me apoio e certeza de ter para onde voltar e encontrar afeto.

Ao meu pai João Mineiro, pela alegria e por sempre mostrar com suas palavras que se orgulha e acredita em mim. Pai, você é motivação!

Ao meu irmão Kleber que é para mim um porto seguro e conselheiro. Aos demais irmãos que contribuíram para eu chegar até aqui também agradeço.

Aos meus amigos antigos e aos novos que estiveram presentes nesse percurso, que alegraram meus dias, ajudaram-me no trabalho ou que ouviram minhas angústias.

A todos da minha turma de mestrado (especialmente a Wender) por ser esse grupo maravilhoso, cheia de gente do bem, com quem vivi momentos memoráveis.

Aos meus amigos: Luciana Damasceno, Thiago Ramos, Rosilene e Helder Costa que me ajudaram muito na correção e formatação do trabalho. MUITÍSSIMO Obrigada!

A EFA e aos meus ex-professores, (especialmente a Erialdo) pela formação que recebi e por todas as oportunidades de crescimento que tive.

Ao pessoal da Secretária de Educação de Porto Nacional (especialmente a Ailton), aos diretores, coordenadores, professores, supervisores, pais e alunos das escolas do campo que estiveram à disposição para colaborar com a pesquisa.

Ao meu orientador José Pedro Cabrera Cabral e Co-orientador Atamis Antônio Foschiera, que me ajudaram chegar até aqui.

Aos demais professores do Mestrado em Geografia e a Universidade Federal do Tocantins por ser essa instituição acolhedora e cheia de oportunidades.

*“A utopia fundamentada, com todas suas limitações, é um poderoso instrumento para romper com as relações sociais dominantes.”*

*(WILLIANS 1999, p. 128)*

## RESUMO

A educação do campo, originada da luta pela terra e por escola, tem se constituído um instrumento de apoio essencial para a formação e emancipação de seus sujeitos. Sendo assim, considera-se importante compreender como essa política pública tem se desenvolvido nos municípios, de maneira que ela seja afirmada como direito do povo e não mercadoria. Por isso, esse trabalho objetivou analisar a situação educativa e os conflitos que envolvem a educação do campo em Porto Nacional – TO. Como metodologia foi realizado um estudo descritivo, com abordagem quantitativa, através de levantamento de campo e como método de coleta de dados primários: entrevista, observação e aplicação de questionários. Dados secundários foram obtidos através análise documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional e de textos acadêmicos relacionados ao tema. O processamento dos dados foi feito a partir da interpretação, reflexões e inferências. Os resultados mostram que os desafios em destaque são: insuficiência de recursos financeiros destinados às escolas; predominância de um ensino tradicional com ausência e/ou fragilidade de princípios, políticas e práticas da educação do campo; falta de formação continuada de professores e incentivos financeiros que diminua a rotatividade desses profissionais nas escolas; quebra e atraso no transporte escolar; estrutura física limitada e fechamento de escolas. Portanto, é necessário reafirmar a importância da organização coletiva da luta, na perspectiva de conseguir: Combater o fechamento de escolas através organização da comunidade, parcerias com instituições jurídicas e diálogo entre essas escolas e secretaria de educação para construção de acordos que melhor atenda ao interesse educacional e social do educando e sua comunidade; que o governo pense em educação como investimento e não como gasto; que discussões, formações e reflexões sejam feitas a respeito dos princípios, práticas e políticas no intuito de criar ações que viabilizem uma estrutura pedagógica conforme preconiza as diretrizes; mais fiscalização e melhor distribuição das rotas no transporte escolar e garantia de estrutura adequada que possibilite qualidade educacional. Apesar dos desafios os sujeitos da educação do campo continuam em movimento, com boas perspectivas e sonham com a educação de qualidade e em todos os níveis, no lugar onde vivem. A escola do campo deve funciona pautada em princípios como: solidariedade, sustentabilidade, valorização da cultura camponesa, vinculação dos conhecimentos clássicos com a realidade, aprendizado através do trabalho na terra, desenvolvimento da agricultura camponesa e vínculo com os movimentos sociais. Somente essa escola pode desempenhar o papel de contribuir com a formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar na consolidação de um campo mais justo, evitando o êxodo rural e conseqüente ampliação da miséria urbana.

**Palavras-Chave:** Educação do campo; Fechamento de escolas; Desafios; Perspectivas.



## ABSTRACT

The education of the countryside, originated from the struggle for land and school, It has become an essential support instrument for the formation and emancipation of its subjects. Therefore, it is considered important to understand how this public policy has developed in the cities, so that it is affirmed as a right of the people, not a commodity. Therefore, this work aimed to analyze the educational situation and the conflicts that involve the education of the field in Porto Nacional - TO. As a methodology, a descriptive study was carried out, with a quantitative and qualitative approach through a field survey and as a method of primary data collection: interview, observation and questionnaire application. Secondary data were obtained through analysis documents made available by the Municipal Department of Education of Porto Nacional and academic texts related to the theme. The data processing was based on interpretation, reflections and inferences. The results show that the main challenges are: insufficient financial resources for schools; predominance of traditional education with absence and / or fragility of rural education principles, policies and practices; lack of continuous teacher training and financial incentives to reduce the turnover of these professionals in schools; breakdown and delay in school transportation; limited physical structure and closure of schools. Therefore, it is necessary to reaffirm the importance of the collective organization of the struggle, with a view to achieving: Fighting the closure of schools through community organization, partnerships with legal institutions and dialogue between these schools and education secretariat to build agreements that best meet the interest educational and social development of the student and his / her community; that the government thinks of education as investment and not as spending; that discussions, trainings and reflections are made regarding principles, practices and policies in order to create actions that make feasible a pedagogical structure as recommended by the guidelines; more supervision and better distribution of the routes in the school transport and guarantee of adequate structure that allows educational quality. Despite challenges, the subjects of rural education continue to move, with good prospects and dream of quality education and at all levels, wherever they live. The rural school should be based on principles such as: solidarity, sustainability, valorization of peasant culture, linking classical knowledge with reality, learning through work on the land, developing peasant agriculture and linking with social movements. Only this school can play the role of contributing to the formation of conscious citizens capable of acting in the consolidation of a fairer field, avoiding the rural exodus and consequent expansion of urban misery.

**Keywords:** Field education; Closing of schools; Challenges; Perspectives;

## LISTA DE SIGLAS

<b>ACAR</b>	Centro de Treinamento; Associação de Crédito e Assistência Rural
<b>APA</b>	Assentamento Pau D'arco (PA)
<b>CNER</b>	Campanha Nacional de Educação Rural
<b>CRUB</b>	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CBAR</b>	Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
<b>CPC</b>	Centros populares de Cultura
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
<b>COOPTER</b>	Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviços, Assistência Técnica e Extensão Rural
<b>EABB</b>	Escola Antônio Benedito Borges
<b>EELP</b>	Escola Elisa Lopes Barros
<b>EEMP</b>	Escola Ercina Monteiro Pereira
<b>EFDS</b>	Escola Faustino Dias dos Santos
<b>EMJ</b>	Escola Manoel João
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
<b>EFA</b>	Escola Família Agrícola
<b>EMATER</b>	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INCRA</b>	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MAB</b>	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MASTER</b>	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
<b>MEB</b>	Movimento Educacional de Base
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>PCB</b>	Partido Comunista do Brasil
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PRONAF</b>	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
<b>PND</b>	Plano Nacional de Desenvolvimento
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação

<b>PRONASEC</b>	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural.
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SSR</b>	Serviço Social Rural
<b>SUDENE</b>	Superintendência de Regional de Desenvolvimento
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UHE</b>	Usina Hidrelétrica de Energia
<b>FETAET</b>	Federação de Trabalhadores na Agricultura
<b>FUNDEB</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de escolas urbanas, do campo e no campo/Regional de Ensino no Tocantins – 2016.....	49
Figura 1 - Mapa de localização das escolas.....	54
Figura 2 - Estrutura da Escola Antônio Benedito Borges .....	55
Figura 3 - Estrutura da Escola Ercina Monteiro Pereira.....	56
Figura 4 - Estrutura da Escola Faustino Dias dos Santos .....	58
Figura 5 - Estrutura da Escola Pau D’arco .....	59
Figura 6 - Quadra improvisada na Escola Ercina Monteiro Pereira.....	60
Gráfico 2 - Avaliação dos alunos sobre Alimentação .....	61
Figura 7 - Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra: para educadores das escolas do campo.....	64
Figura 8 - Horta da Escola Ercina Monteiro Pereira. ....	67
Figura 9 - Hortas das Escolas Antônio Benedito Borges e Escola Pau D’arco.....	67
Figura 10 - Horta da escola Faustino Dias .....	67
Figura 11 - Recursos didáticos utilizados e não utilizados.....	69
Gráfico 3 - Avaliação dos alunos acerca do transporte .....	70
Figura 12- Transporte escolar.....	71
Figura 13 - Enterro dos Sem Terra, assassinados em Eldorado dos Carajás.....	74
Figura 14 - Agronegócio x agricultura camponesa .....	85
Figura 15 - Relação agronegócio e fechamento de escola.....	86
Figura 16 - Condição das estradas .....	88

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Embasamento legal da educação do campo do Brasil.....	46
Quadro 2 - Estrutura da Escola Antônio Benedito Borges .....	55
Quadro 3 - Estrutura da escola Ercina Monteiro Pereira.....	56
Quadro 4 - Estrutura da Escola Faustino Dias dos Santos .....	57
Quadro 5 - Estrutura da Escola Pau D'arco.....	58
Quadro 6 - Fechamento das Escolas no Campo no Brasil – 2003 - 2012 .....	76
Quadro 7 - Fechamento de escolas no campo, por região, no Brasil – 2003-2012 .....	76
Quadro 8 - Desempenho dos alunos na prova do SAEMP.....	82

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Relação de escolas municipais e quantidade de alunos do campo no município de Porto Nacional .....	53
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>17</b>
<b>3 OBJETIVOS .....</b>	<b>20</b>
3.1 Objetivo Geral .....	20
3.2 Objetivos Específicos .....	20
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL .....</b>	<b>24</b>
1.1 Educação e Capital .....	24
1.2 Educação Popular .....	32
1.3 Educação e Território .....	35
1.4 Aspectos históricos e políticas públicas da educação do campo .....	38
1.5 O Paradigma da Educação do Campo .....	44
1.6 Educação do Campo no Tocantins .....	47
<b>CAPÍTULO II – DESAFIOS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PORTO NACIONAL - TO .....</b>	<b>51</b>
2.1 Parte Histórica .....	51
2.2 O atual Cenário da Educação do Campo em Porto Nacional- TO .....	53
2.3 Quanto aos Aspectos Estruturais .....	54
2.4 Quanto a Alimentação .....	61
2.5 Quanto ao Ensino e as Práticas Agrícolas .....	62
<b>CAPÍTULO III – FECHAMENTO E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO DE PORTO NACIONAL – TO .....</b>	<b>72</b>
3.1 Visões da Comunidade Acadêmica Sobre o Fechamento de Escolas do campo no Brasil .....	72
3.2 Sobre o Fechamento e Nucleamento de Escolas do campo em Porto Nacional-TO .....	78
3.3 Perspectivas .....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho disserta sobre educação do campo, movimento e política originada da demanda por escola e da crítica à educação ofertada aos camponeses, a qual tem sua constituição histórica compreendida pela interpretação da luta de classes, das tensões e conflitos que ocorrem nos territórios (CALDART, 2009).

Assim, é importante compreender como essa política de educação do campo tem se desenvolvido nos municípios, de maneira, que ela seja afirmada enquanto direito do povo e não como mercadoria. Nascimento (2004) apresenta questões indispensáveis sobre a temática da educação do campo, a saber: Quais são as políticas, concepções e princípios pedagógicos necessários à construção da identidade de uma escola do campo? Qual é o papel dessa escola na construção de um projeto de desenvolvimento capaz de contribuir para a cidadania? Qual é o tipo de escola pública oferecida à população camponesa? Essas questões norteiam a presente pesquisa, que procura responder: como é a dinâmica educativa e os conflitos que envolvem a educação do campo em Porto Nacional – TO?

Para Arroyo & Fernandes (1999), a educação do campo é definida como forma de combater desigualdades sociais, é um movimento prático com objetivos e finalidades práticas, que constrói concepções teóricas fundamentadas na crítica frente a determinadas visões de educação e de políticas públicas de educação. O problema é que o atual modelo de educação rural, apoiado em valores e conteúdos próprios da cidade, faz com que o jovem não veja o potencial que o campo pode oferecer para sua permanência na comunidade.

A escola do campo precisa trabalhar para além da perspectiva de mercado e da competitividade, isso significa trabalhar os interesses dos camponeses, sua cultura, sua forma de produção, os conhecimentos populares, costumes e hábitos. Os conteúdos devem emergir do contexto social. Essa percepção corrobora com a visão de Paulo Freire que defende o estudo a partir da problematização da vida prática dos educandos, inseridos num determinado contexto social.

A educação, porém, é apenas um item deficitário no campo brasileiro, existem outras necessidades. Quando se conquista a terra, começa a luta por saúde, estrada, assistência técnica, transporte e outros. Por isso é pertinente aqui destacar a questão agrária: existe no Brasil uma realidade cruel que é a concentração de terras, em que mais de 43% das propriedades rurais possuem mais de mil hectares, e apenas 2,7% possuem menos de 10 hectares (IBGE, CENSO AGROPECUÁRIO, 2006). Ao latifúndio, não é característico apenas o monopólio das terras e a improdutividade, mas também seu modo de produção



pautado no desmatamento dos biomas, degradação do solo, assoreamento dos rios, envenenamento das águas e outras ações que esgotam os recursos naturais de todos em função da acumulação do capital de poucos.

Pensando nessa relação e em como escola se envolve com os diversos fatores sociais, no Capítulo I, intitulado: Educação x Sociedade, destaca-se a relação entre educação e capital, as consequências dessa ligação e as propostas alternativas de resistência contra esse contexto hegemônico. Posteriormente, foram tratados os aspectos históricos, conjuntura política da educação do campo no Brasil, temas importantes que se inserem nesse contexto e a relação entre a escola do campo, território e vida camponesa. Nessa relação, compreende-se que a escola impulsiona transformações no campo a partir das relações contraditórias que ocorrem nesse território, face de uma sociedade capitalista.

Nunes (2014, p.38) aponta que “o projeto de desenvolvimento para o campo adotado no país nas últimas décadas se orienta apenas pelo objetivo de consolidar o agronegócio, demonstrando que, todas as políticas adotadas são construídas na relação do mercado capitalista, com o objetivo da maximização dos lucros”. O paradigma presente na educação rural traz um modelo de educação que carrega os ideais da agricultura patronal; importa-se primordialmente em formar mão de obra para atuar na produção; prega a utilização das técnicas em nome da alta produtividade; explora, expropria e ignora as demandas sugeridas pelos movimentos sociais e exclui o que não venha a contribuir com a geração de lucros e acúmulo de capital.

Superar essa a concepção de educação rural é o que a educação do campo tem buscado. A expansão do agronegócio fez a economia crescer mantendo um quadro de desigualdade social, mas presenciamos o endeusamento desse modelo de agricultura como única via possível. “Essa condição é reforçada pela mídia e por estudiosos que homogeneizam as relações sociais, as formas de organização do trabalho e do território como se fossem da mesma natureza. Desse modo, procuram comparar as produtividades do agronegócio e da agricultura familiar” (FERNANDES E MOLINA, 2004, p. 18).

A concentração de terras acentua a pobreza no campo, a precarização e exploração do trabalho, a insegurança alimentar e o analfabetismo. Segundo dados do Censo Agropecuário do IBGE (2006), 39% das pessoas do campo são analfabetas e 43% têm ensino fundamental incompleto. Esses dados demonstram como temos um cenário desafiador e como o campo precisa se organizar para criar e obter políticas públicas de reforma agrária e outras que promovam o desenvolvimento desse território.

Pensando nesse cenário o Capítulo II traz os Desafios das escolas do campo em Porto

Nacional- TO, apresentando a situação das escolas por meio da verificação das estruturas pedagógicas de ensino e identificação dos desafios. Na estrutura pedagógica de ensino foi verificada a existência de políticas, princípios e práticas necessários à construção da identidade de uma escola do campo. Para melhor identificação dos desafios e considerando que são diversos os fatores que influenciam a estrutura pedagógica, fez-se uma caracterização das escolas levando em consideração aspectos estruturais, alimentação, a existência de práticas agrícolas e como ocorre a dinâmica do transporte escolar.

Por último, no Capítulo III, discuti-se o Fechamento e Nucleação de Escolas do Campo em Porto Nacional, sendo apresentado o que a comunidade acadêmica (mestrando, doutorando, professores pesquisadores) tem analisado e concluído sobre a questão do fechamento de escolas do campo no Brasil. Também sobre o assunto, é exposto à opinião da comunidade escolar que estão sob perspectiva de nucleação e/ou fechamentos no município de Porto Nacional. E para fortalecimento, reafirmação e renovação dos motivos pelos quais o Movimento Por Uma Educação do Campo não pode parar, é apresentado às perspectivas dos sujeitos das comunidades escolares envolvidas nessa pesquisa, em relação à educação do campo.

## **2 JUSTIFICATIVA**

A opção por estudar o tema Educação do Campo surge da importância que uma escola do campo representou na minha vida enquanto estudante e jovem camponesa. Meus pais sempre, e até hoje, moram no campo, e eu, conseqüentemente, vivi com eles até precisar ter acesso à educação formal. Do 1º ao 5º ano, do ensino fundamental, estudei numa escola urbana, em que meu pai que vendia leite e tinha como meio de transporte uma carroça, levava-me no início e buscava-me no fim de semana da casa de parentes e ou terceiros onde ficava durante a semana para estudar.

Ao terminar a primeira fase do ensino fundamental, aos 11 anos, eu fui estudar na Escola Família Agrícola – (EFA) que me fez saber o real valor de ser camponês e junto à universidade fizeram-me enxergar a educação como instrumento libertador e emancipatório. A EFA é uma escola do campo, onde a alternância ocorre de modo semanal. Essa alternância é mediada pelos instrumentos da Pedagogia da Alternância que correspondem a uma série de atividades realizadas em ambos os espaços, escola e comunidade.

Os instrumentos da pedagogia da alternância são relevantes porque procuram justamente levar o sujeito não apenas lidar com as informações obtidas, mas usá-las junto aos

demais processos de socialização em prol da sua auto formação. A sociedade está cada vez mais dinâmica e necessita de pessoas ativas, e para isso, é preciso trabalhar uma formação para a participação. A educação deve ser vista para além do conteúdo científico, muitas vezes de memorização e “decoreba”, e passar então a pensar a formação da pessoa crítica, inovadora e ativa (PERREIRA, 2004).

Na EFA terminei o ensino médio e fiz o curso Técnico em Agropecuária. Estudar nessa escola, me proporcionou formação política, conhecimentos teóricos sobre assuntos globais, o que ampliou minha visão de mundo. Fez-me conhecer o direito do camponês a educação do campo, valorizar o ser camponês e seu território, a tirar a visão do camponês atrasado “Jeca Tatu”. Ajudou-me a perceber o potencial de desenvolvimento sustentável que existe no campo, a importância de combater o êxodo rural.

Foi lá que pela primeira vez ouvi falar de movimentos sociais, reforma agrária, agroecologia, agricultura familiar, agronegócio, políticas públicas e como a luta de classe se faz presente na nossa sociedade. Além disso, compreendi a necessidade de aprender a conviver, dialogar e decidir coletivamente, o que me levou a muitas reflexões sobre a vida. Tudo isso proporcionou estratégia de desenvolvimento humano e tem sido essencial na minha vida acadêmica, profissional, pessoal e humana. Portanto, toda essa trajetória me fez escolher educação, e do campo, como meu objeto de pesquisa.

A educação é um processo essencial para a formação e desenvolvimento da sociedade, pois ela dá ao sujeito capacidade de compreender o mundo sua realidade e a possibilidade de atuar na consolidação de um projeto político, econômico, cultural e social que contribua no desenvolvimento da justiça social. Sendo assim, a oferta de escolarização no campo e na cidade é um direito que deve ser cobrado e garantido.

A forma como a educação é tratada pelos governantes reflete seu compromisso com a sociedade. O Estado que legalmente oferta o ensino tem uma relação dialética com o sistema econômico, que historicamente influencia nos processos sociais. Para Leite (1999), o universo escolar se constitui a partir do Estado Liberal e do Capitalismo Internacional. “As prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes que de certa forma, mediante mecanismos de dominação social-cultural, faz prevalecer o *status quo* dos grupos, perpetuando a dependência econômica e social dos não privilegiados (LEITE, 1999, p. 21)”.

Todo esse contexto histórico social dificulta a universalização do ensino e a garantia de políticas públicas, que muitas vezes precisam ser revistas e avaliadas. Analisar a dinâmica educativa e os conflitos que envolvem a educação do campo em Porto Nacional – TO é um modo de avaliar essa política pública.

É preciso avaliar as políticas, com base na discussão de questões de interesse da sociedade, o que deve ocorrer ao longo das ações integrantes das propostas dos gestores públicos. [...] A ação avaliativa deve viabilizar, assim, a alimentação do processo, voltada à tomada de novas decisões, tornando-se fundamental que as informações obtidas embasem, e ou, sejam utilizadas na elaboração de futuras ações governamentais (BARROS ET AL, 2014, p. 28).

Para Caldart (2002) a Educação do Campo não tem se desenvolvido como um sistema universal e público de educação. Por isso, ela afirma que a luta é no campo das políticas públicas, sendo esta a única maneira para que todos camponeses tenham acesso à educação. É necessário iniciarmos com um debate teórico para ampliarmos as discussões a respeito dos paradigmas e suas políticas e apresentarmos o que vem sendo realizado pelos movimentos camponeses e pelos governantes. Por isso:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma da Educação do Campo; ou, pelo menos, avançar na elaboração de uma teoria da Educação do Campo: clarear, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam nossa compreensão e tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos (Caldart, 2008 p. 20).

A proposta é pensar sobre um projeto de educação do campo que esta sendo construído por sujeitos inseridos numa realidade peculiar. “A educação, que está a serviço do mercado e que chega ao campo, está distante de corresponder às necessidades dos agricultores [...] os jovens são prejudicados, pois não são preparados para o trabalho na terra, e nem, saem com condições de concorrer aos minguados empregos urbanos” (PEREIRA, 2004. p. 78).

Retomar um debate em torno de políticas públicas e da construção de arcabouços teóricos capazes de analisar criticamente o atual projeto político, tendo como uma das variáveis a análise crítica é necessário. Molina (2002, p.27) mostra a necessidade de fortalecer a Educação do Campo como área própria de conhecimento, e com isso causar “reflexões que acumulem força e espaço no sentido de contribuir na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade, do campo como lugar atrasado”.

É preciso inserir a problemática da educação do campo na agenda das universidades, pois das 212 produções científicas produzidas entre 1987 e 2010, disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tratam de elementos relacionados ao estado do Tocantins, somente nove dissertações de mestrado têm a educação do campo como seu elemento de pesquisa (BARROS, et. al. 2014).

Há a necessidade de se conhecer a realidade da Educação do Campo dentro do

município de Porto Nacional, na perspectiva de verificar o seu atendimento, obter parâmetros de discussões e ter base para propor ações que contribuam com os paradigmas de uma educação do campo que vise à emancipação de sujeitos sociais. Corroborando, assim, com a ideia de Almeida ao afirmar que:

A reflexão sobre educação do campo está na dimensão educativa das práxis política e social, retomando a centralidade do trabalho, da cultura, da luta social, enquanto matrizes educativas da formação do ser humano, e observando a intencionalidade dessas práticas pedagógicas em um projeto educacional que pretende ser emancipatório (ALMEIDA, 2016, p.25).

Dessa forma, a relevância da pesquisa reside em sua possível contribuição no entendimento educacional da realidade das escolas do campo no município de Porto Nacional e produção de subsídio teórico que poderá pautar ações governamentais nesse município. Além disso, traz a ampliação de debates que fortalecem os anseios por uma educação de qualidade nas escolas do campo.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo Geral**

- Analisar a dinâmica educativa e os conflitos que envolvem a educação do campo em Porto Nacional – TO.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- Verificar as estruturas pedagógicas de ensino nas escolas do campo;
- Identificar os desafios e perspectivas das escolas do campo;
- Conhecer a opinião da comunidade sobre uma possível proposta de nucleação e fechamento escolar.

### **4 METODOLOGIA**

Para analisar a dinâmica educativa e os conflitos que envolvem a educação do campo em Porto Nacional realizou-se um estudo descritivo que consiste em “conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua

educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). A abordagem desse estudo foi quanti-qualitativa. Quantitativa por empregar análise estatística no tratamento dos dados e qualitativa por “preocupa-se em analisar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (LAKATOS, 2011, p. 269) e, ainda, porque “implica no uso de estruturas interpretativo-teóricas” (CRESWELL, 2014, pag. 49 e 50).

Para obtenção dos dados primários foi feito um levantamento de campo, procedimento metodológico, caracterizado pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (GIL, 2008) . Em campo, utilizou-se como metodologia de coleta de dados: entrevista, observação e aplicação de questionários. De um total de 12 escolas municipais localizadas na zona rural de Porto Nacional, quatro constituem nosso objeto de estudo, a saber: Escola Faustino Dias dos Santos, localizada na Comunidade Matança; Escola Antônio Benedito Borges, no Assentamento São Francisco, Escola Ercina Monteiro Pereira, no Assentamento Córrego do Prata e Escola Pau D’Arco, no Assentamento Pau D’Arco. A escolha dessas escolas se deu por acreditar que as mesmas nos trariam a representação mais fiel da realidade municipal da educação do campo, uma vez que se escolheram as duas escolas com melhor funcionamento e as duas com mais dificuldades no funcionamento. As duas escolas que têm menor quantidade de aluno e estão sob perspectiva de fechamento e ou nucleamento são: Antônio Benedito Borges e Pau D’Arco. As outras duas escolas que estão com melhor funcionamento são: Ercina Monteiro Pereira e Faustino Dias dos Santos. Além disso, as escolas da amostra estão espacialmente bem distribuídas geograficamente, sendo que duas ficam a margem esquerda a aproximadamente 23 e 80 km de Porto Nacional e as outras duas a aproximadamente 50 e 30 km a margem direita do Rio Tocantins. O fator geográfico foi levado em consideração devido a questão da distância da cidade que pode influenciar no funcionamento das escolas, uma vez que as escolas mais próximas têm mais acessibilidade a insumos, livros, supervisão e o corpo docente chega mais facilmente.

Durante visitas nessas escolas foi observado: aspectos estruturais, de organização escolar, rotina, se existem práticas agrícolas, existência de políticas, práticas e princípios de fortalecimento da educação do campo, como ocorre à dinâmica do transporte dos alunos, entre outros. Para Ludke e André:

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (1986, p. 26).

Nesse estudo foi utilizada a estratégia do participante como observador. Nesse método o pesquisador não oculta totalmente suas atividades, revelando apenas parte do que pretende observar.

Os questionários foram constituídos de perguntas abertas e fechadas, sendo aplicados a 12 educadores das quatro escolas. A escolha desses profissionais foi feita pelo pesquisador durante as observações, após ter julgado quais seriam os mais aptos a contribuir com a pesquisa, ou seja, aqueles que se apresentaram mais informados, conhecedores da realidade escolar e com maior capacidade de argumentação. Questionários também foram aplicados aos alunos das turmas mais avançadas em série de cada escola, considerados mais preparados para argumentar sobre a realidade escolar. No total foram 80 alunos, que representa 20% do total. Esse percentual foi encontrado pela determinação do tamanho mínimo de amostra para o cálculo da proporção de uma população, como descreveu estatisticamente Barbetta (2006) na seguinte expressão genérica:

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$$

Onde:  $E_0$  = é limite superior provável para o erro amostral (10%),  $n$ = número de elementos da amostra e  $N$ = número de elementos da população (398). Considerando que:  $n=n_0$ , se o  $N$  é muito grande ou desconhecido e se  $N$  não for muito grande e for conhecido:

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

Na presente pesquisa o número de elementos da população eram 398 alunos (2017) nas quatro escolas estudadas. Como resultado, obtemos uma amostra de 78 estudantes, arredondamos esse número para 80, o que corresponde a 20% do total de alunos.

Os sujeitos entrevistados foram: um ex-gestor (2005 a 2009), um integrante da gestão atual da educação do campo do município, lideranças da comunidade (presidente de associação), pai de aluno e professores. As entrevistas foram semi-estruturadas “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34).

A quantidade amostral nas entrevistas foi determinada a partir da proposta de Minayo (2015, p. 48) chamada inclusão progressiva “sem demarcar *a priori* o número de participantes, que é interrompida pelo critério da saturação, ou seja, quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de

apresentação”. Ela explica que “a ideia de amostragem não é mais indicada para certas pesquisas sociais, especialmente aquelas de cunho qualitativo. Isso se deve ao fato que o ‘universo’ em questão não são os sujeitos em si, mas suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes” (MINAYO, 2015, p. 48). Nesse caso busca-se a participação de sujeitos sociais teriam uma participação mais significativa para o problema a ser investigado.

Para a obtenção dos dados secundários ocorreu análise de documentos que caracterizaram a realidade da educação do campo no município de Porto Nacional. Dentre esses documentos foram analisados: ofícios, relatórios de avaliações anuais, memorandos, avaliações de desempenho dos alunos, relatórios de formação continuada, Projeto Político Pedagógico de escolas e outros dados estatísticos disponibilizados pela na Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional- TO.

O processamento dos dados foi feito através categorização, porém a mesma não finalizou a análise. A interpretação e construção de reflexões e inferências é uma parte fundamental do processamento dos dados, pois como afirma Fonseca (2010 p. 22): “Ainda que alguns dados possam ser quantificados, o grosso dos resultados e conclusões é derivado de processos interpretativos, permitindo, assim, a organização de um esquema explicatório de cunho teórico”. Assim, buscou-se na organização dos dados acrescentar algo novo a discussão já existente.



## **CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

“Antes de tudo a educação é um campo social de disputa hegemônica (FRIGOTO, 1999).”

Neste capítulo são destaques a relação entre educação e capital, as consequências dessa ligação e as propostas alternativas de resistência ao contexto hegemônico. Posteriormente, são tratados os aspectos históricos, conjuntura política da educação do campo no Brasil, temas importantes que se inserem nesse contexto e a relação entre a escola do campo, território e vida camponesa. Nessa relação, compreende-se que a escola impulsiona transformações no campo a partir das relações contraditórias que ocorrem nesse território, face de uma sociedade capitalista.

### **1.1 Educação e Capital**

Compreender a natureza e a função social do processo educativo é complexo, pois dilemas, conflitos e distintos interesses de classe permeiam sua constituição e fazem desse processo um campo de luta e de construção da democracia. Por isso mesmo, é importante pensar no papel desempenhado pela educação na sociedade da globalização que trouxe profundas mudanças nas relações sociais, políticas e econômicas.

Sabe-se que o sistema escolar vive subordinado ao sistema econômico, que encontra no Estado um aliado forte na concretização de seus interesses, de forma que a educação tem seu papel carregado de limitações intelectuais e sociais. Sendo assim, será que no atual modelo de educação formal pública, o educando se realiza enquanto cidadão, ou perpetua a lógica de reprodução do capital?

Com face pública e privada, o Estado “[...] tem se constituído no grande fiador de uma burguesia oligárquica, protegendo latifúndios improdutivos, terra como mercado de reserva, subsídios sem retorno e especulação financeira” (FRIGOTTO, 1999, p. 37). Esse caráter dualista materializa-se pelos processos (dentre eles o educacional) que permitem a submissão, outrora do colonizado ao colonizador e atualmente do empregado ao empregador do operário ao patrão.

Santos (2014, p. 3), afirma que a escola tem assumido o papel de “aparelho ideológico responsável pela difusão de teorias, ideias e valores que permitem a reprodução do Capital e, portanto, a exploração do trabalhador, sua precarização e a reprodução de sua própria

existência enquanto meio indispensável à manutenção do sistema”. Ao explicar as ideias de Louis Althusser, Cassin (s/d, p. 18), afirma:

A luta de classes, no interior das escolas, é predominantemente luta ideológica, é a luta pela manutenção da ideologia hegemônica das classes dominantes e a luta de resistência à essa imposição e a busca da construção de uma nova hegemonia. A escola em seu papel de transmissora da cultura das classes dominantes se constitui em importante instrumento de construção e manutenção da hegemonia ideológica, através do ensino e de outras formas ideológicas no interior das mesmas.

Nesse contexto, como fica o papel da escola enquanto instituição social, espaço de formação política e humana, e não apenas de formação de mão de obra para exploração no mercado de trabalho? Como a escola pode construir um ambiente participativo e reflexivo, em que o sujeito é capaz de contestar sua realidade e ter desejo de transformá-la?

Na tentativa de refletir essas questões, trataremos a escola como: produto social, construída pelos homens e para os homens, e que se “reveste como categoria de análise à compreensão dos novos mecanismos de exploração e precarização do trabalhador na sociedade globalizada, levando em consideração a mão de obra que está sendo formada para a reprodução do sistema vigente” (SANTOS, 2014, p. 3).

É inequívoco considerar a relação educação e trabalho, sendo esse último constituinte do próprio ser humano. Para Mészáros (2008), as escolas mantêm a lógica do capital quando induz os estudantes a internalizarem sua hierarquia social, ou seja, manter a condição de pobreza ou de riqueza, de servidão ou exploração, sem questionar ou opor resistência ao sistema. Apesar de sua importância, o trabalho é cada vez mais concorrido e exigente “a rápida transformação tecnológica e a alta concorrência criam em todos os setores uma degradante exploração das capacidades humanas em prol de uma acumulação de riquezas [...]” (PINTO, 2007, p.10-11).

O trabalho é um importante *locus* de aprendizagem não formal. Pensar o trabalho sob a perspectiva do capital é reduzi-lo a um mero fator de produção, porém sob a perspectiva do trabalhador, o trabalho é constituinte de sua própria identidade e de sua essência. O trabalho tem um valor social, é constituinte das classes sociais, é por meio dele que se aprende a democracia. Sobre isso, Pinto afirma que:

O trabalho permite uma remuneração social. É fator de integração a determinado grupo com certos direitos sociais. Tem uma função psíquica, por ser um alicerce de constituição do sujeito e de sua rede de significados. Processos como reconhecimento, mobilização da inteligência, mais do que relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade (2007, p. 10).

A aprendizagem ocorre todo tempo em espaços não formais de aprendizagem, de forma que as atividades humanas são dotadas de intelectualidade, de forma que “todo ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante” (MÉSZÁROS, 2008, p. 49). Os conhecimentos não formais, que constituem maior parte do nosso saber intelectual, não podem ser facilmente manipulados como aqueles que recebemos na escola, assim os conhecimentos não formais devem ser valorizados, pois eles possuem capacidades formadoras essenciais que integram nosso ser cidadão.

Frigotto (1999, p. 31) afirma ainda que “a educação não pode ser reduzida a um fator social, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais”. Portanto, devemos considerar o papel do trabalho como lugar formativo, onde também se educa e se é educado.

A globalização avança sobre os territórios, amparado pelo capital internacional fisicamente representado pelas multinacionais, que dispõe de tecnologias avançada para produção de seus bens e serviços. Lucrar é o principal objetivo, ignorando os quadros de exploração e miséria que são criados pela ação do capital em diversas nações. Com essa tecnificação, aumenta o poder de exploração de recursos naturais, comunicação, transporte, e junto a esse pacote a facilidade para o consumo. Em consonância a esses “avanços”, ocorreu a concentração da riqueza e, conseqüentemente, aumento da pobreza, da fome, da miséria e dos conflitos pelo mundo.

Como se não bastasse o uso irracional dos recursos naturais, causa da degradação ambiental gerada pelos processos de produção, “o capital financeiro-especulativo globaliza-se a partir dos anos 1960, tomando conta dos fundos públicos nacionais, especialmente das economias do Hemisfério Sul. Os juros pagos mensalmente pelos países periféricos equivalem aos juros anuais dos países centrais” (SANTOS, 2014, p. 4). A forma como a dívida externa é cobrada e os juros a ela acrescidos, tornam os países devedores e impossibilitados de se desenvolverem uma vez que o fundo público não é investido em políticas públicas, e sim para pagar a dívida externa.

A “homogeneização do sistema capitalista tem tirado a autonomia de decisão de países periféricos em relação à soberania internacional, segurança alimentar, emprego, renda, educação, entre outros (PINTO, 2007, p. 8)”. Assim, os países mais pobres são mais explorados e mais subordinados aos países que dominam a economia, agravando o quadro de desigualdade. “A realidade econômico social que se está produzindo na América Latina torna uma das teses básicas da doutrina neoliberal de Hayek, que a desigualdade é fundamental para

a eficiência e produtividade capitalista – uma lastimável profecia que vem se realizando.” (FRIGOTTO, 1999, p. 90).

Apesar de sua hegemonia o mercado capitalista já demonstrou e demonstra sua fragilidade e insustentabilidade. A ideia de Estado e de Bem Estar Social foi criada como uma alternativa as crises capitalistas e também pelo interesse da criação do fundo público que acabasse por financiar a acumulação privada. A fragilidade do capital também está presente nos países ricos, onde trabalhadores se sacrificam para manter, à custa de altos impostos, os desempregados.

Figueiredo (2013) afirma que a desigualdade social teve origem quando o homem começou a produzir excedente para acumulação a partir da exploração de outro homem, daí surgem as diferentes classes sociais. Nesse contexto, o trabalho além de ser fator determinante na produção é também um promotor das relações sociais entre os homens. O desenvolvimento tecnológico, que elevou os patamares de produção de bens necessários à subsistência dos homens, não garantiu que ela fosse repartida de forma que passou a existir uma classe abastarda e dominante, enquanto a outra é dominada e sofre com a pobreza.

Nesta nova relação social pautada na divisão social do trabalho e na sociedade de classes, fundada na apropriação privada do excedente de produção por parte da classe dominante, são necessários complexos sociais para manter e legitimar a ordem social. Surge então todo um aparato coercitivo para obrigar aos homens a entregarem o excedente produzido socialmente a esta classe (FIGUEREDO, 2013, p.3).

Por isso mesmo, o Estado depende de meios ostensivos para garantir o excedente nas mãos da classe dominante, ou seja, o Estado existe para opressão e reprodução da desigualdade entre as classes. Nessa sociedade de classes, o trabalho perde sua condição ontológica de construção do ser humano e passa a ser apenas mercadoria a ser vendida aos donos dos meios de produção. Os homens vivem competindo para vender sua força de trabalho, e cada dia encontra mais dificuldades devido à redução dos postos de trabalho, onde muitos foram substituídos por máquinas e pela exigência de alta qualificação da mão de obra.

O desemprego estrutural deste fim de século demarca não apenas o aumento do exército de reserva, mas especialmente o excedente de trabalhadores, ou seja, a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores. Sob a vigência de relações de propriedade privada, isto significa aumento da miséria, da fome e da barbárie social (SANTOS 2014, p.4 apud, FRIGOTTO, 1998, p. 13).

Mas o mercado precisa que o sujeito saiba mais do que o saber especializado e tecnológico, ele precisa também de integrar conhecimentos específicos aos globais para

resolver situações inesperadas.

Para a aquisição de competências necessárias à inserção no mercado de trabalho, é sugerida, ao trabalhador, uma adaptação aos novos padrões tecnológicos, denominada de flexibilidade. Esta não sugere uma simples adequação do trabalhador às diferentes formas de produzir e agir produtivamente dentro das empresas, mas, sim, a um mecanismo de alienação que, por meio da escola, reproduz a ideologia do trabalho árduo como único caminho à ascensão social e de que todos devem adaptar-se às novas tendências do mercado de trabalho para garantir um emprego que lhes impõem novas formas de exploração e precarização (SANTOS, 2014, p. 9).

Na perspectiva da qualificação para o trabalho é uma ideia consensual apontar a educação como remédio para problemas sociais como combate ao desemprego e a violência. Porém, contrariando as ideias mais modernas da Teoria do Capital Humano Silva (2017, p.2), inspirados nas ideias do economista Adam Smith, diz que a organização econômica “... é fundamentada numa forma específica, historicamente determinada, de produzir e reproduzir materialmente a vida humana e o próprio mundo que, desde seu início, independeu do nível de escolarização da massa de seus produtores e consumidores”. Nesse caso, a educação não seria elemento essencial na dinâmica do sistema produtivo do capitalismo.

Quanto mais o processo produtivo é modernizado, mais se especializa determinadas funções, o que exige do trabalhador menos habilidade, menos aprendizagem. Com isso, menor custo de produção e maior lucratividade aos donos dos meios de produção. Silva (2017, p. 5), novamente citando Adam Smith, escreve que o ensino popular é ofertado em “doses prudentemente homeopáticas. Não há necessidade de indivíduos eruditos para operar máquinas, projetar ou fazer prédios, fábricas, estradas, galerias de ferro e vidro ou cidades inteiras, pelo contrário, muitas vezes é dada preferência aos mais idiotas”.

Em um estudo sobre capital humano, Kelniar et.al. (2013), apresenta ideia mais avançadas sobre essa teoria a partir de Alfred Marshall (1850), que reconheceu o termo e a importância do conhecimento para a realização do trabalho e via a educação como uma responsabilidade do Estado. Já Marx (1867), faz críticas a Teoria do capital Humano e a Smith ao afirmar que a especialização dos conhecimentos para determinado fim, reforça a divisão social do trabalho que só aumenta a exploração da força de trabalho e os lucros do patrão. Para Marx, investimento em educação é essencial para a modificação das relações sociais, pois o trabalhador poderia adquirir capacidade de ser sujeito formador do Estado.

Nesse mesmo estudo, Kelniar et.al. (2013) apresenta as ideias de Theodore Shults que consolidou a Teoria do Capital Humano ao considerar o conhecimento como forma de capital, desse modo a educação passou a ser vista como fator de desenvolvimento econômico da

nação. Por fim, a teoria do capital humano reconheceu a necessidade do processo de educação formal na formação da mão de obra para atingir melhor produtividade, capacidade competitiva das economias e estimulou políticas educacionais organizadas pelos organismos internacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB- Lei 9394/96) em seu artigo segundo estabelece que a educação tenha por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Desses três itens, o atual processo de educação formal está voltado para ao sucesso profissional, cuja maior preocupação é inserir o aluno no mercado de trabalho, o que acaba fortalecendo as contradições do capitalismo. Esse quadro parece se repetir atualmente com a Reforma do Ensino Médio.

A recompensa para o aluno do esforço escolar é um bom salário, que o torne um excelente consumidor, levando o ser humano a uma realização material. Quando para o sujeito a escola é apenas uma instituição que serve para inseri-lo na vida material de produção e consumo, ela terá pouca possibilidade de questionar a forma de organização social e econômica vigente. Tudo isso leva ao enfraquecimento institucional na formação de sujeitos críticos e revolucionários.

A dinâmica social é fortemente impactada por essa estrutura produtiva. A vida gira em torno da produção, o ser humano tem seu tempo quantificado, uma vida acelerada, assalariada e de consumo inconsciente. A cultura passa a obedecer à lógica da produção. Assim, o aspecto formativo é construído pelo sistema produtivo e não escolar. O ser social acaba por ser formado pela práxis material que determina sua cultura e consciência. Nesse contexto, como pode a educação promover a emancipação? Se no sistema vigente o indivíduo é formado para se inserir nele e não modificá-lo, sendo qualquer outra dimensão educacional crítica ou revolucionária desnecessária e até inibida.

A partir disso, observa-se o determinismo do capital sobre a função social da escola e sobre as relações interpessoais.

Desse modo, podemos dizer que acreditamos não haver poder emancipatório na educação escolar, tomada de forma solitária, no âmbito da sociedade produtora de mercadorias do capitalismo. A emancipação só pode ser conseguida para além de tal forma produtiva, em sua derrocada real que possibilitaria um espaço objetivo de práticas autônomas e experiências formativas e não semifformativas (SILVA, 2017, p.11).

Para Silva (2017), o discurso salvador da educação é parte do plano que sustenta a

manutenção de uma sociedade aparentemente estável (harmoniosa), que ao invés de questionar o sistema para mudar o modo de produção e distribuição de riquezas, se engana colocando essa responsabilidade na educação. Se a pessoa estuda, o objetivo principal é poder se inserir no mercado de trabalho, a dimensão da educação que trata a formação para questionar, do saber existente, das ideias, desenvolvimento da autonomia, bondade, justiça, fraternidade e encontro do sentido de sua existência enquanto ser social, tudo isso fica em último plano.

O pouco de consciência revolucionária formado é enfraquecido pelo sistema. Desse modo o discurso de emancipação através da educação

acabam por reforçar o que aparentemente desejam combater a miséria, a pobreza, a violência, a falta de humanidade, em suma, a própria forma capitalista de produção e reprodução do mundo econômico e social. Porque, ao divulgarem tal discurso, postulando a inserção social por meio da educação escolar, e estimulando as massas a acreditarem nele, ajudam também a fazer com que essas mesmas pessoas criem na possibilidade de inserir-se na organização econômica e social capitalista, como produtores e reais consumidores, como se nela houvesse lugar para todos (SILVA, 2017, p.13).

Contrariando, em parte, as ideias exposta por Silva (2017), Leite (1999) enfoca que a escola do campo é uma instituição social que tem um papel importante que colabora para o desenvolvimento do espaço agrário, seja através da formação de mão de obra, seja como promotora da difusão cultural diversa de seu povo. Um desafio enorme diante desse contexto é minimizar a distância entre educação do campo e os interesses do mercado. Leite, afirma que:

Para muitos é uma situação paradoxal. Para nós é dialética. Na realidade, o sistema escolar brasileiro evidência fielmente as forças sociais existentes em nosso grupo humano, que, entre tantos meios, buscam, na educação e no processo escolar formal, o veículo condutor e o caminho para a superação de deficiências impostas pela realidade circundante. Ou seja, se para alguns a escolaridade é o meio de manutenção do *status quo*, para outros é processo de independência sociocultural, política e econômica (LEITE, 1999, p. 38).

Nascimento (2004, p. 4), também demonstra que acredita na educação como fator de transformação social ao afirmar que “a educação de qualidade no campo, voltada aos interesses dos camponeses/as, pode ajudar na construção de uma agricultura alternativa, sustentável e familiar, que significa realizar a inclusão dos excluídos no seio da sociedade”.

Paulo Freire também acredita na educação transformadora e afirma “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). Assim, a educação sozinha não é capaz de resolver o problema do desemprego ou da

violência, pois ela pode ser usada como esfera do governo para camuflar as contradições do sistema. Porém, o enfraquecimento do sistema e alcance da emancipação depende de espaços alternativos de educação e outros seguimentos, que se farão através de forças organizativas e participação social na política, na economia e esferas decisivas da sociedade. A motivação para participação da construção desses espaços é o grande desafio, e ela pode acontecer no espaço escolar, no movimento social, no trabalho e em outros âmbitos da vida cidadã.

Diante do desafio exposto parece que chegamos ao “fim da história”, mas no fim da problematização não cabe apenas denúncia e resistência, é preciso criar alternativas. Nesse sentido, Frigotto (1999) e Mészáros (2008) apontaram algumas alternativas de combater o capitalismo, a saber: Ampliação da esfera pública.

A dilatação da esfera pública e a organização para deter o controle e o manejo democrático do fundo público, constituem-se no eixo de luta face ao neoconservadorismo que busca circunscrevê-los ao domínio privado do capital (FRIGOTTO, 1999, p. 136);

Disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arranca-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-la ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas” (*Op. Cit.*, 1999, p. 139);

Romper a lógica do capital, pois alguns fundamentos do capital são irreformáveis. Logo,

limitar uma mudança educacional radical às margens corretiva interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa e por isso que é necessário romper a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Os autores sugerem ainda: Desenvolvimento do trabalho desvinculado da lógica salário-trabalho, mediante cooperativas; Universalização da educação e do trabalho; Formação continuada dos indivíduos; Autogestão pelos produtores livremente associados; Educação como desenvolvimento contínuo da consciência socialista- revolução através das massas. “Educação como desenvolvimento contínuo da consciência socialista, que não se separa e interage com a transformação histórica geral” (MÉSZÁROS, 2008, p. 89); Articular e afirmar o projeto socialista de maneira consistente assim como faz o hegemônico. “Portanto a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora (*Op. Cit.*, 2008, pg. 76).”

No sistema capitalista quando a educação não é negada, ela é no mínimo negligenciada. “Desta forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser



destacados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 58 e 59)

A educação formal não consolida o capital, tão pouco, é capaz de contesta-lo. Esperar da sociedade, também refém do capital, uma saída frente as imposições é praticamente esperar um milagre. “Romper a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (*Op. Cit.*, 2008, p. 27).

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital (*Op. Cit.*, 2008, p. 48).

Sem a ruptura do controle do capital o sistema educacional não terá profundas mudanças. Pois há uma internalização de valores, conhecimentos, cultura que reproduzem o metabolismo social do capital. Por isso, é preciso construir um pensamento educacional contra hegemônico, antagônico, para que seja feito o combate e a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantis mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipadora (MÉSZÁROS, 2008 e FRIGOTTO, 1999).

A luta é justamente para que a educação não seja subordinada às leis do mercado e os organismos que o representa, de forma que alternativas educativas e sociais sejam criadas na perspectiva da libertação desse sistema de exploração. Pensado na criação de uma educação alternativa, capaz de contemplar um sentido mais amplo da vida em sociedade e que não represente apenas mais uma extensão do sistema econômico, discute-se a seguir sobre Educação Popular.

## **1.2 Educação Popular**

Na tentativa de definir os termos para então procurar entender a temática, consideremos educação como processo pelo qual a pessoa desenvolve suas capacidades e se torna capaz de atingir emancipação definida como “capacidade do homem desvelar e exercer a expressividade, perceber as contradições dialéticas do contexto social, interagir criativamente nas contingências e se restituir como sujeito a todo o momento, mediante o exercício de pensar sua condição humana” (SILVA, 2013, p.3).

Já o termo popular refere-se aquilo que é do povo, das classes sociais desprovidas de capital, excluídos e violentados. Porém, esses povos são “temidos quando organizados, em movimento e em luta, elogiados nos discursos em épocas de eleição, o popular é plural,

complexo, multifacetado, apresentando marcas de conformismo, mas também de resistência e rebeldia” (PALUDO, 2006, p. 49).

A educação popular foi se constituindo ao longo dos processos sociais juntamente com os campos populares que são movimentos contra hegemônicos e orientaram-se por utopias de transformação social. Paludo (2006) percebe que o campo popular e a educação popular precisam ser refundamentados através de um projeto global, e que uma série de elementos como a imposição do capital e crise das alternativas socialistas perpassa esse processo.

A educação do campo é um tipo de educação popular, que nasceu das lutas dos movimentos sociais na busca de uma escola que atenda as especificidades dos camponeses, e em oposição à educação rural, que reproduz o modelo de desigualdade, a partir de uma formação voltada prioritariamente, para a formação de mão de obra produtivista.

Nesse contexto, a educação do campo aparece como elemento de grande relevância social, expressa em sua forma de construção e materialidade, que a torna premissa da democracia e caminho para o desenvolvimento social do país. Uma escola do campo alinhada aos interesses e necessidades de seus sujeitos “torna-se cada vez mais necessária como instrumento de apoio técnico, intelectual e político nas lutas que os (as) trabalhadores (as) do campo travam diariamente” (PIRES, 2012, p. 110).

É eminente a ligação entre campo e cidade, e como essa relação traz mudanças socioculturais para o meio rural. Sabe-se que culturalmente o camponês possui valores sociais, tradições, modo de falar, modo de plantar, modo de trabalhar em grupo, trato com a natureza, que o caracterizam enquanto sujeito social.

Nesse caso, a escola, enquanto processo de educação e transmissão de experiências humanas, figura como elo entre o trabalho coletivo e as expectativas extra temporais do grupo; elo entre o individual e o grupal, entre gerações e/ou grupos diferenciados, conexão entre contexto e comportamento, em que o elemento valorativo não está na escola em si, mas naquilo que ela representa e significa (LEITE, 1999, p. 83).

Não é necessário escola para ser sujeito do campo, a experiência prática na comunidade já garante isso. Porém, inserido numa realidade que exige dele conhecimentos novos o camponês percebe na escola o lugar para adquirir conhecimentos e lidar com as técnicas utilizadas em sua realidade. O problema é que a escola com características urbanas não consegue alcançar esses objetivos, justamente porque a mesma adota um discurso de ensino universal. Isso também distancia a escola das questões políticas, de formação cidadã e promoção da igualdade social.

O fato é que a escola é vista como instrumento de conquista social, que dá capacidade e melhores condições para os sujeitos terem visibilidade da real situação que o cercam, e assim de como enfrentá-la. Por isso:

como proposta de politização e, ao mesmo tempo, como linha metodológica, a educação baseada no saber social, especificamente na prática rural, tende a um processo de não restrição cultural e política, isto é, de aproximação nas relações de trabalho, produção e de experiências sociais acontecidas no campo” (LEITE, 1999, p. 88).

Quando esse papel é retirado da escola, a cidadania é negada e a escola se torna apenas instrumento ideológico das classes hegemônicas, em que o homem é apenas mercadoria ao vender sua força de trabalho.

Na luta e resistência ideológica por uma formação que colabore com a promoção da justiça social, desenvolvimento territorial e combate ao sistema hegemônico, Paulo Freire escreveu a *Pedagogia do Oprimido*, obra que traz esperança a classe oprimida. Ligada a *Pedagogia Libertadora* a *Pedagogia do oprimido* é forjada pelo povo oprimido na busca pela recuperação de sua humanidade. A opressão e suas causas é objeto de reflexão do oprimido, que buscará formas de libertação. Mas ele tem medo da liberdade, pois lutar por ela, significa assumir riscos para si e para outrem. “A libertação, por isso, é um parto” (FREIRE, 1987, p. 35).

O autor diz que a constatação de desumanidades, tida não como destino e sim resultado de um sistema injusto que gera violência, é uma realidade concreta no mundo. A constatação desse fato faz questionar a possibilidade contrária: a humanização do mundo. Não se pode admitir que a desumanização seja vocação dos homens, se isso ocorre, nada mais se tem a fazer, a luta pela humanização, por uma sociedade mais justa e por uma educação libertadora não faria sentido. A ordem social vigente é geradora da desumanidade e da opressão por ela praticada e somente a força dos oprimidos será capaz de libertá-los.

O oprimido é tão imerso na sua realidade opressora, que chega até a admirá-la, o lugar do opressor é mais desejado do que a libertação de si e dos outros oprimidos. “Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para liberta-se, mas para passar a ter a terra e, com esta, torna-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados” (Freire, 1987, p.33).

A consciência da situação de opressão constitui a subjetividade do indivíduo e sua ação para transformar essa realidade constitui a objetividade. Nesse processo o sujeito está domesticado pela sua realidade e sair dela depende de uma práxis autêntica que é “reflexão e

ação dos homens sobre o mundo para transforma-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). O que interessa é inserção crítica (pressupõe prática) da massa oprimida na realidade opressora. “Quanto mais às massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (*Op. Cit.* p. 40).

FREIRE (1987) afirma que o oprimido admite uma posição de inferioridade ante ao opressor. A superação dessa posição começa quando se engaja na luta organizada, e que ela seja dotada de reflexão e não de mero ativismo. A educação tem um papel intencional nesse processo, pois ao desvendar a realidade, educador e educando (liderança e massa) se encontram numa tarefa de recriar a realidade a partir da práxis.

Contrário à existência de uma sociedade dialógica existe a manipulação e divisão das massas para manutenção do *status quo* dos dominadores. Há uma invasão cultural, em que um jeito de ser e viver são massivamente impostos. A manipulação existe quando deixa os sujeitos conformados na sua condição de vida miserável.

A construção da escola que irá contribuir na formação do cidadão que vai questionar o sistema e exigir seus direitos começa na construção da práxis (ação e reflexão) que irá produzir a organização social para mudanças sociais que chamamos de revolução. “A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.” (CALDART, 2008, p.21). Por acreditar nessa premissa, e dando continuidade à reflexão que busca pensar educação do campo a partir de conceitos geográficos, segue a discussão em que se fez aproximação entre educação e território.

### **1.3 Educação e Território**

O conceito de território acompanha as modificações reais do sistema político mundial, permitindo que ele possa ser analisado sob diferentes ângulos e sujeitos. As relações territoriais são marcadas de complexidades e antagonismos, a organização e a reprodução da realidade no território revelam a luta de classes e evidenciam de um lado à hegemonia e de outro a resistência (PUZIOL, 2012).

Puziol e Silva (2010) afirmam que o estudo do território não é novo e que o surgimento desse conceito tem por base estudos do geógrafo Friedrich Ratzel (1971), mais tarde o conceito foi sendo desenvolvido e aperfeiçoado por geógrafos como: o americano Jean Gottman, o francês Claude Raffestin, os brasileiros, Milton Santos e Bertha Becker. Em 1980,

pelo norte-americano, Robert Sack (1986), e mais atualmente (década de 1990) fazem o estudo do território, o norte americano David Harvey e outros.

Na geografia política, Ratzel escreveu sobre encontros culturais dentro de uma sociedade se referindo às migrações globais e as consequentes transformações e dominações no espaço, nessa relação ele definiu o território como área que deveria garantir o poder de um determinado grupo (*Op. Cit.*, 2010).

Ao explicitar alguns aspectos centrais da trajetória intelectual de Milton Santos, Saquet e Silva (2008) explicaram que para o autor seria uma tarefa árdua encontrar uma única definição para espaço e território, pois estas categorias possuem definições flexíveis que permitem mudanças. Continuando a análise, os referidos autores afirmam que para Santos (1978, p.122), o espaço precisa ser considerado como uma totalidade “um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”.

Para Santos (1978), “a utilização do território pelo povo cria o espaço”; imutável em seus limites e apresentando mudanças ao longo da história, o território antecede o espaço. Já o espaço geográfico é mais amplo e complexo, entendido como um sistema indissociável de sistemas de objetos e ações, em que a instância social é uma expressão concreta e histórica. O território é um conceito subjacente em sua elaboração teórico-metodológica e representa um dado fixo, delimitado, uma área. É importante notar que, se entendermos o território apenas como uma área delimitada e constituída pelas relações de poder do Estado, consoante se entende na geografia, estaríamos desconsiderando diferentes formas de focar o seu uso, as quais não engessam a sua compreensão, mas a torna mais complexa por envolver uma análise que leva em consideração muitos atores e muitas relações sociais. Assim, o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo (SAQUET E SILVA, 2008, p.8 e 9).

Assim, enquanto lugar receptor de todas as ações humanas, o território é a categoria geográfica que nos permite compreender que as relações de poder configuram o desenvolvimento do espaço social e que por isso “a materialidade do território é, assim, definida por objetos que têm uma gênese técnica e social, juntamente com um conteúdo técnico e social (SAQUET E SILVA, 2008, p. 17)”.

Tomando os autores clássicos como referência Fernandes (2008, p.4) entende que o conceito de território tomado apenas como espaço de governança “é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados”. Por isso ele reconhece outros tipos de territórios: fixos e

fluxos, material e imaterial, formados pelas diferentes relações sociais e classes sociais.

Nesse contexto, um exemplo de território material seria o Território do Camponato que produz diferentes formas de organização do território camponês, que se diferencia do território produzido pelo agronegócio. Enquanto o primeiro produz para sua existência desenvolvendo todas as dimensões da vida, o segundo produz mercadoria. A paisagem do primeiro é heterogênea e com muitas pessoas, diferentes culturas e formas de cultivo, a segunda é homogênea com monoculturas e plantio mecanizado.

Na mesma lógica, Fernandes (2008) conceitua a Educação do campo como um território Imaterial, uma vez que está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações.

Estudar, portanto, a realidade do território camponês e as possibilidades de transformações positivas, em prol do homem do campo, pressupõe a negação das condições de precariedade laboral e educação burguesa voltadas para a realidade da cidade, e a luta por uma formação profissional capaz de gerar novas estratégias para a organização da vida e do trabalho no campo, evidenciando a relação dialética da educação enquanto território imaterial com o território material de resistência no qual se constitui é tarefa que nos propomos (PUZIOL & SILVA, 2010, p. 3).

Diferentes conceitos de território enfocam a forte atuação do capital gerando desigualdades em todo globo. Com o fenômeno da globalização as atividades e os problemas mundiais tendem a uma homogeneização, “há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal” (SANTOS, 2008, p. 9). É nesse território que o camponato continua sua jornada por afirmação enquanto grupo social ampliando seus espaços de lutas e conquistas, e ainda tenta superar as imposições capitalistas buscando fortalecer sua identidade socioterritorial.

Desde o seu primórdio o campo revela relações profundas entre as sociedades humanas, ele não apenas é o responsável pela produção agrícola, mas enquanto território material é palco de lutas e resistências. Santos (2008) enfatiza que no último século houve uma mecanização do espaço geográfico, o que ele chamou de meio técnico-científico-informacional, que é característico da vida urbana e rural, de países ricos e pobres. Essa mecanização trouxe mudanças na produção agrícola e nas relações sociais.

Sobre essas mudanças no campo, Oliveira (2007, p. 8) diz que “esse processo contínuo de industrialização do campo traz na sua esteira transformação nas relações de produção na agricultura, e, conseqüentemente, redefine toda a estrutura socioeconômica e política no campo”. Ao tempo que se moderniza e se adequam as políticas de estado e interesses

multinacionais, o campesinato nega esse modo de produção quando se dá de forma contraditória, quando o povo luta por melhores condições de vida e por meios alternativos de produção.

É nesse contexto, de constantes mudanças geoterritoriais, que surge toda problemática na qual se insere a educação do campo. Visto que “o processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas” (FERNANDES, 2008, p. 15), considera-se importante conhecer os aspectos históricos e políticos sob os quais se definiram os rumos da educação do campo no Brasil.

#### **1.4 Aspectos históricos e políticas públicas da educação do campo**

A história da educação do campo no Brasil foi fortemente influenciada pela conjuntura política e econômica do país, de modo que a visão de educação ofertada aos camponeses surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Esse grupo importou um modelo de educação urbana caracterizado pela dominação das elites agrárias sobre os trabalhadores e por um ensino que estava direcionado para formação de mão de obra para agricultura produtivista, desenvolvimento urbano industrial, bem como para conter o êxodo rural (PIRES, 2012).

A implantação do modelo capitalista de produção para a modernização do Brasil colocou a educação escolar como necessidade para o desenvolvimento. Educação para o progresso era o lema da República Velha (1889-1930), mas um pouco antes desse período, congregações religiosas instalaram escolas nas províncias e ofertaram o ensino médio nas cidades para classes médias e baixas.

Com o início do processo de industrialização em 1930, houve um êxodo rural muito forte, o que causou uma preocupação relacionada ao que seria feito para conter esse fluxo migratório do campo para a cidade. Outras preocupações eram a dos patriarcas que perderiam sua mão de obra, e da elite urbana que via na inibição do êxodo rural uma forma de evitar problemas para a cidade como: inchaço populacional, marginalização, violência ocasionada principalmente pela falta de oportunidade de trabalho, doenças, entre outros.

E para combater os problemas causados pelo êxodo rural, surgiu o Ruralismo Pedagógico, que segundo Leite (1999, p. 29) foi um movimento destinado a fixar o homem no campo, mas a modificação no sistema agroexportador fez a educação tomar novos rumos, bem como sofrer influências progressistas trazidas pelos Pioneiros da Escola Nova, que

preconizava oportunidade escolar para todos.

No Estado Novo (1930 a 1945) houve uma introdução ao pensamento científico, introduzido pelo governo nacionalista de Getúlio Vargas, que manteve a educação voltada para a profissionalização, valorizando o ensino vocacional urbano, o que atenderia as necessidades das indústrias que estavam em ascensão e precisavam de mão de obra escolarizada. A educação do campo, porém continuava sem evolução, somente a obrigatoriedade e a gratuidade da escola foram direitos garantidos por lei para todos os públicos.

No fim da Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria fez grandes potências como Estados Unidos criarem alianças com países subdesenvolvidos como o Brasil a fim de evitar a expansão de ideologias comunistas, seu mercado de produtos agropecuários e com isso criou-se um interesse pela educação do campo. Ribeiro (2013), afirma que a materialização desse interesse foi a criação da Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR- 1945), Campanha Nacional de educação Rural (CNER- 1950), Serviço Social Rural (SSR- 1950). Mais tarde, já no governo militar, teve a criação da Superintendência Regional de Desenvolvimento – SUDENE; Centro de Treinamento; Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) hoje Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER.

Segundo Leite (1999), esses programas ofertaram educação não formal, de cunho assistencialista, incentivaram os camponeses a usarem técnicas para melhorar a produção e a qualidade de vida. Em parte esse objetivo foi alcançado, porém a subordinação aos ideais hegemônicos continuava. A aplicação desses programas procurou combater problemas esporádicos do interior, sem, contudo, se preocupar com as especificidades de cada lugar e em resolver a raiz do problema, assim os camponeses continuaram à margem, subordinado ao capital e tendo influências urbanas sobre sua cultura.

Entre os anos de 1950 e 1960 deu-se continuação dos trabalhos que buscava preparar o Brasil para um cenário industrial. Assim, ações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe- (CEPAL) e também da Comissão Nacional de Educação Rural trabalharam com projetos de educação de jovens e adultos e de erradicação do analfabetismo. A educação era o meio de formar a mão de obra, ela não era vista, porém, como instrumento de emancipação social (DALMAZ, 2013).

No campo da educação formal, criou-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases (4.024/61) que tentou expressar o sentido do Escolanovismo, mas entrou em colapso, com a tradição elitista que manteve o currículo anteriormente utilizado, de forma que as



características nacionais desenvolvimentistas foram mantidas assim como o ensino voltado para o público urbano (PIRES, 2013). A lei 4.024/61 municipalizou a educação de nível fundamental, mas com a precariedade das prefeituras, o que ainda se repete atualmente, não permitiu/permite o atendimento eficiente e suficiente aos alunos camponeses que então precisavam se deslocar para escolas urbanas.

Era grande o número de analfabetos no campo, que também eram explorados por parte da elite agrária. E para combater essa realidade, surgiram as Ligas Camponesas entre 1945 e 1964, movimento que representou o início da luta organizada pela terra e contra a exploração e dominação burguesa. Afirma Puziol (2012), que em 1955, em Pernambuco, surgiu a Liga Camponesa da Galileia, que diferente das demais promovia ações radicais, como a realização de ocupações, contrariando o Partido Comunista e a Igreja Católica que defendiam reforma agrária de forma pacífica. A Liga era composta por pessoas que lutavam pela permanência na terra e representou um marco na organização política dos trabalhadores.

As Ligas Camponesas levantaram o debate a respeito de legislação trabalhista, reforma agrária e contavam com o apoio do Partido Comunista do Brasil – PCB e da igreja católica em suas criações. Ribeiro (2013), afirma que além das ligas camponesas surgiram o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST em 1950, a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros – ULAB em 1954, Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – Contag em 1963, e paralelo a esses movimentos organizativos se fortaleceu o sindicalismo dos trabalhadores rurais.

Leite (1999) diz que na educação, surgiu o movimento de Educação Popular de Paulo Freire que com apoio de movimentos já existentes espalhou seu modelo de educação libertária, voltado para a conscientização da população trabalhadora, sobre a exploração do capital e ao mesmo tempo, valorizando as diferenças históricas e culturais construídas dentro dos processos educativo. O Movimento Educacional de Base – MEB e os Centros Populares de Cultura – CPC possuíam bases ideológicas formadas a partir das ligas camponesas e sindicatos de trabalhadores.

Apesar dessas alternativas educacionais, crises no campo ideológico, administrativo e econômico nos anos 1960 fez o país decrescer e esse cenário foi usado como justificativa do golpe de 1964. Saviani (2008, p. 293), afirma que:

Nesse contexto, a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, procuravam adequar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia. Na medida em que se ampliava a mobilização popular pelas reformas

de base, com as Ligas Camponesas no meio rural, lideradas por Francisco Julião, os sindicatos de operários nas cidades, as organizações dos estudantes secundaristas e universitários e os movimentos de cultura e educação popular, mobilizou-se também a classe empresarial.

Os militares aliados aos empresários assumiram então o governo, um pouco antes do Golpe Militar, João Goular apresentava ideias alinhadas a dos movimentos populares, favoráveis a reforma agrária, mas esse plano foi abortado. Assim que assumiram o poder, os militares, para obter consenso e exercer seu domínio, cederam e criaram o Estatuto da Terra em 1964, lei avançada, porém não foi colocada em prática (RIBEIRO, 2013).

Queiroz (2011) afirma que no período militar, o então governo de Castelo Branco deixou a questão agrária marcada pela propriedade privada da terra, expropriação e exploração, modernização dos grandes latifúndios, distribuição de terras para grandes comerciantes, industriais e multinacionais estrangeiras. Esse cenário impulsionou o crescimento das desigualdades resultante de uma intervenção maior do capital internacional. Nesse período, os movimentos que lutavam contra projetos do governo, foram fortemente reprimidos, “ocorreram muitas prisões arbitrárias, torturas, processos forjados, assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais, de membros de igreja e de partidos de esquerda” (QUEIROZ, 2011, p. 2). Houve fechamento de muitos movimentos de educação existentes em todo o Brasil.

Por outro lado, foi também nesse cenário de repressão, que em 1970 os movimentos populares retomam sua organização, de forma que reformas foram articuladas por grupos como: movimento operário e camponês, partidos de esquerda, e alguns setores da igreja, e tinham o objetivo de retomar direitos perdidos pelo regime militar (*Op. Cit.* 2011). Assim, em na década de 70, houve chegada da Pedagogia da Alternância e criação da Comissão Pastoral da Terra – CPT.

A CPT foi criada em 1975, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizado em Goiânia (GO). Em plena ditadura militar e como resposta à grave situação vivida pelos trabalhadores rurais, posseiros e peões. Essa comissão foi criada pra combater a exploração e auxiliar na organização dos trabalhadores do campo, que viviam em condições análogas ao trabalho escravo, sobretudo na Amazônia onde eram expulsos das terras que ocupavam (CPT, 2018).

Até hoje a CPT continua seu papel educativo e transformador junto aos povos do campo e também na luta pela reforma agrária. Na década de criação da CPT em 1970, o país segundo Mattei (2016), sofreu impactos com a políticas de agroindustrialização e fundos de financiamento que mudou a dinâmica produtiva e as relações rurais a partir de um processo

excludente que apenas os grandes e médios produtores conseguiram se incorporar nesse processo de mudança, ficando os pequenos proprietários desassistidos.

Em termos educacionais, em meados dos anos 1970, o Estado brasileiro vivia dentro de uma realidade agravante de analfabetismo, por isso conforme relata Leite (1999), o governo militar criou o Plano Setorial de Educação, Cultura e Despostos - (PSECD) que gerenciava e oferecia suporte para a criação de outros programas destinados a melhoria da educação nacional, incluindo, a educação rural. No PSECD III foi criado o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais (Pronasec) para o meio rural. O Pronasec propunha o combate à evasão, a repetência, a melhoria da qualidade de ensino ofertada pela educação rural, numa valorização da escola no campo e as manifestações culturais do universo do campo. Porém, o plano não se atentou para a questão da formação dos professores, que tinham sua formação voltada para as escolas urbanas e, portanto, não tinham vínculos com a realidade rural. Ainda em relação à formação, havia presença de leigos, atuando em salas multisseriadas e com instalações físicas precárias.

Outro programa foi o Edurural (1980-1985) criado no final da Ditadura Militar e instalado no nordeste brasileiro. Sua importância deve-se a adequação do currículo e do material didático, para contemplar a realidade do campo. De modo geral, (*Op. Cit.*, 1999) o Edurural, assim como os demais programas desenvolvidos pelo governo brasileiro, teve como maior interesse diminuir as tensões sociais resultantes de interesses econômicos e políticos do regime e não resolver de fato o grande problema do analfabetismo e outras questões inerentes ao campo.

O Governo Militar realizou reformas, mas elas não culminaram na reparação da crise que a educação passava, existia escassez de escolas e pouca qualidade no ensino. Esse período foi o auge do liberalismo na educação brasileira, o ensino no campo e na cidade era constituído por um currículo mínimo, sem criticidade, em que o ideário nacionalista militar era altamente propagado. Esse cenário parece se repetir hoje com a Reforma do Ensino Médio aprovada ditatorialmente em 2017.

Saviani (2008, p. 298), afirma que o “legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação”, ocasionando o favorecimento à privatização do ensino, menos qualidade no ensino devido sua organização estrutural que previa mais resultados e menos gastos. Mesmo assim, o autor afirma que essas ditas reformas, orientaram a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996 e o Plano Nacional de Educação aprovado em 2001.

Mas a luta não parou, movimentos sociais continuaram por questionar os modelos

hegemônicos de educação e para fortalecer os de resistência, em 1984, surge o Movimento Sem Terra (MST) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). O MST é reconhecido internacionalmente por sua atuação na luta pela reforma agrária e contribuição na construção da educação do campo. Esse movimento atua bravamente no combate a ação do capital, geradora de exploração, sofrimento e injustiça social. O MST contraria a teoria do fim da história de Francis Fukuyama, pois na sua luta traz a esperança e desconstrói a visão do capitalismo como único sistema de produção possível. Em 2019, o MST é considerado desde os finais da década de 90 o maior movimento popular da América Latina.

Com o fim da ditadura e promulgação da nova Constituição do estado brasileiro em 1988, houve um novo fôlego e um espírito de renovação que se tornou evidente diante da realidade dos anos de chumbo. Esse período é marcado também pelo início de uma nova era, a era da tecnologia, da informação e do acirramento das consequências de um mundo globalizado. Contudo, o Brasil ofertava um modelo de educação deficiente e precário, e, maiormente para o público camponês, apenas a “escolarização elementar por meio das classes multisseriadas de 1º a 4º série, historicamente oferecida aos filhos dos agricultores, aparece como apêndice da legislação educacional pelo menos até os anos de 1990” (RIBEIRO, 2013, p. 39).

Na Nova República o ensino técnico foi reformulado “a partir das exigências do Banco Mundial, desmantelando a educação unitária, e desvinculando o ensino profissional da formação geral [...]” (QUEIROZ, 2011, p. 4). Foi também nesse período que houve a revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9394/1996), que trouxe a primeira referência legal demonstrando alguma preocupação voltada para as especificidades da Educação do Campo, reconhecendo a diferenciação do custo – aluno e estabelecendo em seu artigo 28 a oferta de educação básica para a população rural, onde o sistema de ensino deveria promover as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, sendo elas:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996, pag. 11).

A partir daí, foram criadas outras referências legais: diretrizes, resoluções e juntamente com o movimento social, sindicatos, universidades, foram realizados encontros e conferências. Tudo isso, contribuiu para o alcance de políticas públicas que ao longo do

tempo vem construindo o paradigma da educação do campo.

### **1.5 O Paradigma da Educação do Campo**

A origem da educação no campo antecede a origem das cidades e sua consolidação sofre influências políticas nacionais e internacionais. Assim, Ribeiro (2013, p. 172) afirma que “a base de onde parte a análise da organização escolar para as populações rurais é a formação social do país”. Em meio a esse trajeto, cada período histórico contém um cenário político no qual a educação do campo irá aparecer. Mas foi na década de 90, após muitas lutas, que a educação do campo se fortalece através de um movimento.

Munarim (2008) afirma que existe um movimento sendo construído e ao mesmo tempo, formando o paradigma da educação do campo e que os sujeitos ligados a esse movimento estão diretamente ligados a questão agrária. Fazem parte dessa construção os movimentos sociais populares do campo, universidades, organizações institucionais, sociedade civil e outros. A nascente desse movimento encontra-se na luta pela reforma agrária e outros direitos, destacando-se à atuação do MST nas escolas de assentamentos e dos acampamentos.

A formulação do conceito de Educação do Campo se fortaleceu em 1997 no Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária – ENERA que ocorreu em Brasília, organizado pelo MST em parceria com Universidade de Brasília- UNB, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura UNESCO e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (FERNANDES E MOLINA, 2004). Nesse encontro fez-se um manifesto, em que se afirmava a luta por escolas que fortalecesse as novas formas de desenvolvimento no campo, em que a identidade do meio rural fosse preservada e que a educação fosse feita com base em princípios como a justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

Nesse mesmo encontro, um grupo de universidades<sup>1</sup> reuniu-se para discutir o papel das instituições de ensino superior no processo educacional dentro dos projetos de assentamentos. Desse encontro, foi elaborado um documento que foi levado ao fórum de reitores, e estes, tendo apoiado a proposta, viabilizaram para que o mesmo se tornasse a terceira fase da

---

<sup>1</sup> O grupo de universidades foi formado por: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

parceria existente entre o Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. Assim, em 1998, esse ministério criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, um programa que é visto como um “instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação na formação técnico-profissional de nível médio e superior que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2012, p. 9).

Em 1998 e 2004 ocorreram as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, ambas com a preocupação de aprofundar o debate e refletir se o projeto educacional responde às especificidades dos povos do campo. Precedida de conferências estaduais e unindo muitos parceiros e educadores, da 1ª conferência nasceu um movimento chamado Articulação por uma Educação Básica do Campo. E dos diversos encontros surgiram iniciativas importantes como: coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação – PNE, o estímulo à realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre Educação Básica do Campo, dentre outras ações (BRASIL, 1999, p. 8).

Na segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 2004, fez-se mais um dos cadernos temáticos que destacou conquistas como: escolarização dos sujeitos do campo, desenvolvimento de diversas atividades, aumentando a produção de materiais didáticos apropriados, possibilitando maior participação dos sujeitos em seminários locais, regionais e nacionais, criação de cursos novos e a difusão do referencial teórico nas escolas, que proporcionou experiências, reflexões, estudos e pesquisas. Foram criadas parcerias com instituições públicas como as universidades federais, estaduais e comunitárias de todas as regiões. Isso tudo contribuiu na construção do paradigma da Educação do Campo (BRASIL, 1999).

A Lei de Diretrizes e Bases, também, abriu precedentes legais para criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – 2002. Esse documento previu dentre outros, direitos a garantia à universalização do acesso da população do campo ao Ensino Fundamental e Médio, à Educação Especial, à Educação Indígena, à Educação Profissional de Nível Técnico e à Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Essa lei também considerou as demandas provenientes dos movimentos sociais, que são importantes para subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais.

Em 2008, foram estabelecidas novas diretrizes que previram a modalidade de

Educação Especial e de Jovens e Adultos para camponeses que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos no tempo certo. O transporte, quando necessário, foi previsto como indispensável, assim como a participação da comunidade nas decisões referentes às questões educacionais que melhor se adequem a realidade. “A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (RESOLUÇÃO – CNE, 2008, p.2).

Todos esses movimentos geraram impactos teóricos e práticos, como a criação de cursos em todos os níveis, realização de estudos e pesquisas em universidades, organização de eventos para discutir a temática e entre outros (FERNANDES E MOLINA, 2004). E a luta dos movimentos sociais continua e tem sido insistente no sentido de estruturar legalmente a Educação do Campo para que ela se torne uma política pública, mais ainda, para que deixe de serem propostas e passe a ser concretizada no mundo real. Para sistematizar a legislação vigente que ampara a educação do campo, segue o quadro 01.

Quadro 1 - Embasamento legal da educação do campo do Brasil

<b>LEI</b>	<b>DISPÕE SOBRE</b>
Lei 9394/96	Diretrizes e Bases da Educação: Em seu Artigo 28 atentou em separar a escola do campo da escola urbana, conforme suas diversidades.
Parecer nº 36 de 04/12/2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer CNE/CEB nº 1 de 02/02/2006	Institui dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB nº 3 de 18/02/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6123/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo,
Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei nº 11.947 de 16/06/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências.
Decreto nº 7.352 de 04/11/2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.

Lei nº 12.695 de 25/07/2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
Decreto nº 8.752 de 09/05/16	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

**Fonte:** Adaptado de Souza (2017).

Toda essa legislação tem pautado as ações governamentais, assim como tem servido de base para que os movimentos sociais e seus parceiros possam cobrar seu cumprimento. É também esperado que esse aparato legal sirva para efetivação do seguinte conceito:

Entende-se por Educação do Campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. (KOLLING, NERY, MOLINA. 1999, p. 63).

A concretização desse conceito, a garantia de uma sociedade civil mais igualitária passa pelo desenvolvimento social do país com base na equidade social, feita a partir de um projeto político de participação não excludente, que vise atender às peculiaridades, dentre elas, a dos camponeses. Nessa busca, conhecer a realidade é o primeiro passo para criação de metas, por isso, apresentaremos agora o contexto da educação do campo no Tocantins.

## 1.6 Educação do Campo no Tocantins

Sob a égide do atual paradoxo político e econômico, encontra-se o contexto educacional do estado do Tocantins, que em 2019, completa 30 anos. Em termos demográficos, o Estado apresenta uma população total de 1.383.445 habitantes dos quais 79% estão na zona urbana e 21% na zona rural (CENSO /IBGE/2010).

O estado tem problemas como falta de acesso e baixa qualidade da educação pública destinada à população camponesa. Segundo Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012) a



taxa de analfabetismo no campo é de 13,1% entre as pessoas com 15 anos ou mais e a escolaridade média da população de 18 a 29 anos era de 9,1 anos em 2014 (Anuário Brasileiro de Educação, 2016).

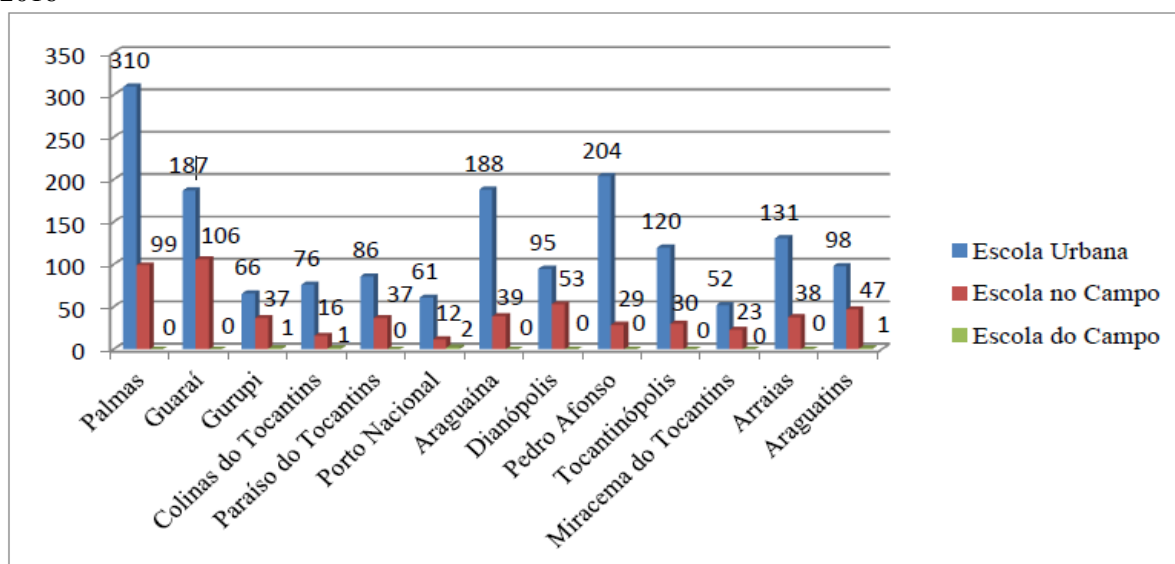
No Tocantins, os municípios são responsáveis prioritariamente pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a rede estadual por sua vez atende prioritariamente as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Segundo uma pesquisa realizada por Nunes (2008), o atendimento aos estudantes que moram em área rural e que estudam os anos finais do nível fundamental e o nível médio, na maioria das vezes, são transportados até uma escola urbana. Isso, porque o poder público considera que o número de alunos é reduzido e que transportar os alunos é a melhor solução.

Essa situação acaba convencendo os estudantes e os próprios pais, de que estudar na cidade é a melhor opção, mesmo que as escolas urbanas ofereçam formação que dificilmente dará autonomia ou mostrará ao jovem camponês a importância de sua permanência no campo, pois trazem um ensino desvinculado de sua realidade. Esse cenário não favorece o desenvolvimento do campo, pois um projeto de educação ideal teria que incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura do campo o que não ocorre em escolas urbanas.

De acordo com Souza (2017) o Estado do Tocantins tem no campo 566 escolas, das quais, 132 são mantidas pelo Governo Estadual, 2 (duas) pelo Governo Federal, 429 pelos Governos Municipais e 3 (três) pela iniciativa privada. Esses dados não diferenciam os termos escola do e no campo que é diferenciado da seguinte forma: “no” campo é aquela que fisicamente está em um espaço considerado rural pelo órgão de pesquisa (IBGE), mas sua metodologia pode ser urbana e alheia à problemática camponesa. Já para ser considerada uma das escolas “do” campo é preciso desenvolver um ensino baseado na relação do saber científico, modo de produção, respeito à natureza e a cultura camponesa. Nesse trabalho não levamos em consideração essa diferença, mas utilizaremos o termo “escola do campo” para sinalizar a escola que desejamos.

Para representar a diferença entre escolas urbanas, escola do e no campo no Tocantins, Souza, (2017, p. 97), apresentou o gráfico abaixo.

Gráfico 1 Quantidade de escolas urbanas, do campo e no campo/Regional de Ensino no Tocantins – 2016



Fonte: SOUZA (2017, p. 97) apud Tocantins (2016a).

De acordo com o entendimento de Sousa, existem apenas 5 escolas “do” campo no Tocantins. Sendo elas: Escola Família Agrícola de Porto Nacional (1994); Escola Estadual Brigadas Che Guevara de Monte do Carmo (2000); Escola Família Agrícola Zé de Deus, em Colinas (2016) e Escola Família Agrícola Pe. Josimo, Esperantina (2016) e Colégio Estadual José Porfírio de Sousa no município de São Salvador (2016). Essas escolas “possuem currículo diferenciado para atender as necessidades dos campestinos, incorporam prática das ciências agrárias às suas atividades e ofertam educação profissional integrada ao ensino médio” (SOUZA, 2017. p.98). Os cursos ofertados na Educação Profissional são em Agropecuária, Agroecologia e Agroindústria. As demais 551 escolas, localizadas no espaço rural que atendam a população campestina, não seguem uma estrutura e currículo anteriormente descritos, algumas, porém, ofertam disciplinas com curta duração relacionadas ao campo.

Com relação a ambiente escolar/infraestrutura/formação de professores, Souza (2017) diagnosticou que estamos longe de ofertar um bom ambiente escolar de aprendizagem, pois em 2016 para as 566 escolas existiam somente: 66 bibliotecas, 99 laboratórios de informática, nenhum laboratório de ciências, 23 quadras de esporte e 151 com internet. Sobre formação de professores, os dados revelam que aproximadamente 30% dos docentes da rede municipal e 8% da rede estadual não possuem o ensino superior completo e a maior parte deles estão lotados em escolas do campo.

Ao estudar o cenário da Educação do Campo no Tocantins, Nunes (2014 p. 2),

concluiu que “ainda persiste um atendimento precário para estas escolas situadas na zona rural, embora que se tenha observado o esforço no reconhecimento da importância do atendimento a esta população, considerando as questões específicas da realidade rural”.

A partir dessa perspectiva estadual buscou-se fazer um estudo centrado no município de Porto Nacional– TO, com o objetivo de analisar a dinâmica educativa e os conflitos que envolvem a educação nesse município. Espera-se que as descobertas possam fortalecer e embasar teoricamente um projeto de educação, assim como, tornar possível proposição e adequação de políticas públicas educacionais, apropriadas para os educandos.

## **CAPÍTULO II – DESAFIOS DAS ESCOLAS DO CAMPO EM PORTO NACIONAL - TO**

Nesse capítulo será apresentada a situação das escolas municipais do campo no município de Porto Nacional – TO, através da verificação das estruturas pedagógicas de ensino e identificação dos desafios. Na estrutura pedagógica de ensino foi verificada a existência de políticas, princípios e práticas necessários à construção da identidade de uma escola do campo. Para melhor identificação dos desafios e considerando que são diversos os fatores que influenciam a estrutura pedagógica, fez-se uma caracterização das escolas levando em consideração aspectos estruturais, alimentação, a existência de práticas agrícolas, como ocorre à dinâmica do transporte escolar e verificação de resultados em avaliações externas.

### **2.1 Parte Histórica**

Porto Nacional é uma cidade história que, em 2019, completa 158 anos de emancipação. Sua fundação ocorreu em função do transporte de passageiros, entre as margens do Rio Tocantins, que faziam a exploração do ouro na atual cidade de Monte do Carmo. Localizada no antigo Norte Goiano, a cidade contrariava o atraso que a região vivia, destacando-se por sua importância econômica em razão do desenvolvimento de atividades produtivas, como a lavoura, a pecuária, o comércio e navegação. Foi também considerada capital cultural, devido sua influência nos movimentos separatistas (meios de comunicação, movimentos estudantis) que dividiu o estado de Goiás e deu origem ao Tocantins.

Segundo Dourado (2010, p. 19), que faz um estudo sobre educação em Porto Nacional, a cidade se destacou em matéria de educação devido a sua “localização geográfica à margem do rio Tocantins, como também pela presença na educação daquele município da influência da cultura francesa e religiosa, por meio dos representantes da ordem dominicana que chegaram a Porto Nacional no final do período Imperial...”. Em 1929, o Tocantins (antigo norte de Goiás) tinha 161 escolas isoladas, sem sede própria, organizadas em casas cedidas por pessoas da comunidade, alugadas pelo governo ou ainda nas casas dos próprios professores. Eram escolas deficientes em seu atendimento, mas também eram a “solução mais rápida e barata” destinadas a atender as classes populares distantes da capital. Como exemplo da atuação da Congregação dominicana tem-se o Colégio Sagrado Coração de Jesus, fundado em 1904, que mantém-se ativo até os dias atuais.

Somente em 1934 (através do Decreto Estadual nº 10.640 de 1930 que previa

construção de sede própria para as escolas e uma equipe composta por: um diretor, três ou mais professores e um porteiro servente) é que foi criado o primeiro grupo escolar no Norte de Goiás, e em 1935 o primeiro grupo escolar em Porto Nacional. Esses grupos se desenvolveram de forma lenta, dado aos pouco recurso e pouca vontade política para aquela região. Dessa forma, as escolas isoladas, mesmo sujeitas a várias críticas foram as que prevaleceram. “Tomando como exemplo Porto Nacional, as fontes pesquisadas, referentes aos anos de 1930 a 1935, indicam somente sete (7) escolas isoladas nos distritos e zona rural do município de Porto Nacional” (DOURADO, 2012, p.5).

A autora conta que a educação em Porto Nacional recebia inclusive estudantes da região sul de Goiás, filhos de burgueses interessados em oferecer ensino catedrático aos filhos. Além do Colégio Sagrado Coração de Jesus, outra escola surgiu e foi importante para o desenvolvimento educacional da cidade: o Ginásio Estadual de Porto Nacional (1945), que posteriormente se transformou no Centro de Ensino Médio (CEM) Prof. Florêncio Aires, que recebeu estudantes vindos de diversas cidades e estados circunvizinhos, de forma que Porto Nacional se tornou referência educacional.

Na década de 1960, Porto Nacional era a única cidade do norte de Goiás a possuir uma instituição (Colégio Estadual de Porto Nacional que em 1983 se transformou em Colégio Estadual Florêncio Aires da Silva) pública com segundo ciclo. Lá era ofertado o Ginásio (5ª a 8ª série), e três cursos do segundo ciclo secundário, ou seja, o curso Científico (foi extinto), Normal e Contabilidade (curso técnico). Importante frisar que existiu forte influência da igreja católica e da política para a constituição dessa escola, assim como na tomada de outras decisões que influenciaram diretamente nos rumos educacionais da cidade.

Dourado (2010) relata ainda que, em 1988, Porto Nacional já tinha uma Delegacia Regional de Educação e Cultura composta por 32 escolas sendo 10 (públicas estaduais) nesse município. Contudo, existia pouco investimento em educação, resultando na ausência de instituições suficientes para atender a demanda da população e numa seletividade que deixava de fora as classes menos favorecidas.

Nesse contexto, é possível deduzir que as escolas do campo em Porto Nacional viviam uma realidade similar ou ainda com mais dificuldades do que as escolas urbanas, no que se refere à oferta de ensino, e estrutura e logística em geral. Dos anos 90 até os dias atuais, certamente essa realidade ainda é composta de muitos desafios e perspectivas.

## 2.2 O atual Cenário da Educação do Campo em Porto Nacional- TO

Atualmente, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional (SEMED) no ano de 2018, a mesma atendia a 6.537 alunos, incluindo o I e II período da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Desse total, 2.038 alunos estudam na zona rural e estão distribuídos em 12 escolas (Tabela 1). Para atender a todas essas escolas existem 131 professores. Segue a relação de escolas no campo em Porto Nacional – TO:

Tabela 1 - Relação de escolas municipais e quantidade de alunos do campo no município de Porto Nacional

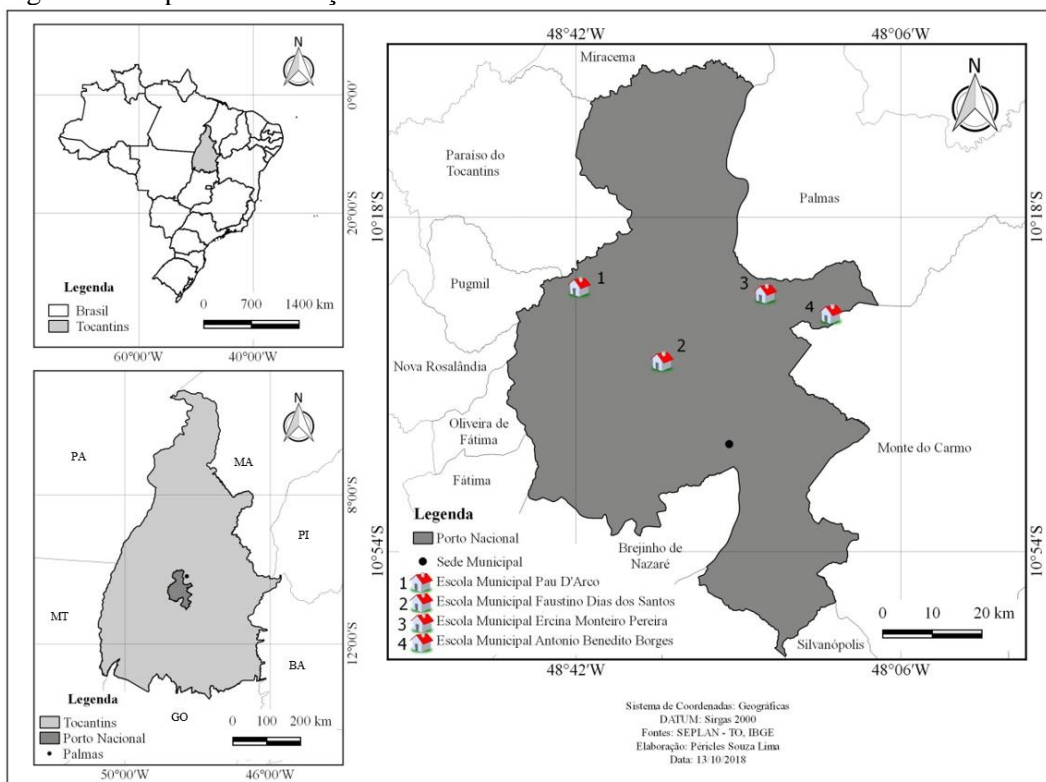
Nome da escola	Localização	Nº alunos	Turmas ofertadas	Turmas multisseriadas
Antônio Benedito Borges	Reassentamento São Francisco	42	I e II período 1º ao 5º ano	sim
Antônio Poincaré	Comunidade Jacotinga	43	I e II período 1º ao 5º ano	Sim
Carmecita Matos Maia	Reassentamento Flor da Serra	111	I e II período 1º ao 9º ano	Sim
Chico Mendes	Assentamento Santo Antônio	94	I e II período 1º ao 9º ano	Sim
Ercina Monteiro Pereira	Reassentamento Prata	168	I e II período 1º ao 5º ano	Não
Eliza Lopes Barros	Distrito Escola Brasil	65	I e II período 1º ao 4º ano	Sim
Eulina Braga	Assentamento Capivara	122	I e II período 1º ao 5º ano	Sim
Faustino Dias dos Santos	Comunidade Matança	141	I e II período 1º ao 9º ano	Sim
Maria de Melo Sousa	Reassentamento Luzimangues	553	I e II período 1º ao 5º ano	Não
Oswaldo Aires	Pinheirópolis	112	I e II período 1º ao 2º ano	Não
Pau D'arco	Assentamento Pau D'arco	33	1º ao 9º ano	Sim
Jacinto Bispo <sup>2</sup>	Luzimangues	700	I e II período 1º ao 5º ano	Não

Fonte: “Adaptado” de Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional (2018).

<sup>2</sup> A Escola Jacinto Bispo fica localizada no distrito de Luzimangues que apesar de ser urbano, ainda não possui essa categorização pelo IBGE.

Das 12 escolas municipais localizadas na zona rural de Porto Nacional, quatro constituem nosso objeto de estudo, a saber: Escola Faustino Dias de Sousa, Escola Antonio Benedito Borges, Escola Ercina Monteiro Pereira e Escola Pau D'Arco. A localização das mesmas está posta no mapa abaixo:

Figura 1 - Mapa de localização das escolas



Fonte: Lima (2018)

### 2.3 Quanto aos Aspectos Estruturais

A história de criação das escolas estudadas influenciou na qualidade de sua estrutura física. A escola Antônio Benedito Borges foi fundada em 1970 pela gestão municipal, mas com a construção da Usina da Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães pela Investco (empresa responsável por esse empreendimento), cerca de 60 famílias de agricultores e ribeirinhos, foram então mudados para o Reassentamento São Francisco e, por isso foi construída uma ampla e nova estrutura escolar inaugurada em 2002, substituindo a escola antes existente. A escola atual possui a seguinte estrutura:

Quadro 2 - Estrutura da Escola Antônio Benedito Borges

Dependências	Quantidade	Utilização	
		Adequado	Inadequado
Sala de aula	5	X	2 salas desativas
Biblioteca	1	X	-
Sala de Direção e Coordenação	1	X	-
Secretaria	1	X	-
Sala de professores	1	X	-
Banheiros	2	X	-
Cantina	1	X	-
Depósito	1	X	-
Espaço de lazer: pátio coberto.	1	X	-
Refeitório	0	-	-
Laboratório	0	-	-
Quadra esportiva	0	-	-
Outras dependências	1 Auditório e 1 casa de apoio ao professor abandonada.		

Fonte: Autor, (2018)

Figura 2 - Estrutura da Escola Antônio Benedito Borges



A) Sala de aula ABB; (B) Vista frontal da escola; (C) Biblioteca; (D) Pátio coberto.

Fotos: Autor, (2018).

A Escola Ercina Monteiro Pereira fica localizada no Reassentamento do Córrego do Prata, localizado a aproximadamente 50 km do Município de Porto Nacional, também surgiu



pela desapropriação, causada pela construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães. O Reassentamento Córrego do Prata, recebeu de início 50 famílias, vindas de diferentes localidades. Atualmente a escola atende 131 alunos e possui a seguinte estrutura:

Quadro 3 - Estrutura da escola Ercina Monteiro Pereira

Dependências	Quantidade	Utilização	
		Adequado	Inadequado
Sala de aula	8	X	-
Biblioteca	1	X	-
Direção e Coordenação	1	X	-
Secretaria	1	X	-
Sala de professores	1	X	-
Banheiros	3	X	-
Cantina	1	X	-
Depósito	1	X	-
Espaço de lazer: pátio coberto.	1		Revitalização do telhado
Refeitório	0	-	-
Laboratório	0	-	-
Quadra esportiva	1		Falta cobertura e revitalização
Outras dependências	Sala de informática dentro da biblioteca.		

Fonte: Autor (2018)

Figura 3 – Estrutura da Escola Ercina Monteiro Pereira



(A) Sala de aula; (B) Biblioteca; (C) Quadra de esporte; (D) Telhado danificado.

Fotos: Autor, (2018).

Já a Escola Faustino Dias dos Santos (EFDS), localizada a 23 km de Porto Nacional, tinha uma pequena estrutura e ficava na região da comunidade Matança, onde iniciou seus trabalhos na década de 70 em um barracão de palha e apenas uma turma, até que em 2011 a Secretaria Municipal de Educação fechou algumas escolas que então foram nucleadas, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e centralizar os recursos, melhorando a estrutura da unidade escolar que seria então a referência naquela localidade. Formou-se então a nova Escola Faustino Dias dos Santos, que atualmente atende 141 alunos, oriundos de 6 comunidades e 4 assentamentos, e possui a estrutura física abaixo:

Quadro 4 - Estrutura da Escola Faustino Dias dos Santos

Dependências	Quantidade	Utilização	
		Adequado	Inadequado
Sala de aula	5	-	Algumas necessitam de manutenção no telhado
Biblioteca	1	-	O espaço não organizado e não utilizado como biblioteca
Sala de Direção e Coordenação	1	-	Sala de coordenação dividida com a secretaria.
Secretaria	1	-	-
Sala de professores	1	-	-
Banheiros	2	-	-
Cantina	1	-	-
Depósito	0	-	-
Espaço de lazer: pátio coberto.	0	-	-
Refeitório	0	-	-
Laboratório	0	-	-
Quadra esportiva	0	-	-
Outras dependências	-	-	-

Fonte: Autor, (2018).

Figura 4 - Estrutura da Escola Faustino Dias dos Santos



(A) Sala de aula danificada; (B) Sala de aula conservada; (C) Vista lateral da escola; (D) Espaço para jogar vôlei improvisado.

**Fonte:** Autor, (2018).

A escola Pau D'arco é a menor e mais afastada, cerca de 80 km da sede do município, foi construída inicialmente pela associação da comunidade e posterior reformada pela prefeitura. Hoje a escola atende a 33 alunos e possui a seguinte estrutura:

Quadro 5 - Estrutura da Escola Pau D'arco

Dependências	Quantidade	Utilização	
		Adequado	Inadequado
Sala de aula	2	X	-
Biblioteca	0	-	-
Sala de Direção e Coordenação	0	-	-
Secretaria	1	X	-
Sala de professores	0	-	-
Banheiros	2	X	-
Cantina	1	X	-
Depósito	0	-	-
Espaço de lazer: pátio	0	-	-

coberto.			
Refeitório	0	-	-
Laboratório	0	-	-
Quadra esportiva	0	-	-
Outras dependências	-		

**Fonte:** Autor, (2018).

Figura 5 - Estrutura da Escola Pau D'arco



(A) Vista frontal da escola; (B) Sala de aula.

(B) **Fotos:** Autor, (2018).

De modo geral as escolas têm aspectos bons em sua estrutura, como apareceu nas imagens e opinião dos professores ao reconhecerem que é possível atender a demanda, que algumas têm salas amplas e arejadas, por outro lado, ainda apresentam insuficiências no que refere à falta de: climatização nas salas, banheiros próprios para servidores, acessibilidade e manutenção. Na opinião dos alunos as escolas possuem estrutura regular, pois em algumas há falta de: quadra esportiva, ventilador, biblioteca, salas, ar condicionado, muro, reforma, falta de manutenção (reformatar o banheiro, retirar a goteira do telhado). Ter quadra esportiva foi o item mais citado pelos alunos como uma prioridade, isso porque os alunos são crianças e adolescentes que veem a escola também como um lugar de diversão e lazer.

Figura 6 - Quadra improvisada na Escola Ercina Monteiro Pereira



**Fotos:** Autor, (2018).

Acredita-se que as escolas podem possibilitar, “além dos aprendizados relacionados aos conhecimentos formais, aprendizagens adquiridas por meio do lazer e do universo lúdico” (FONSECA, RECHIA e MORO, 2015, p. 3), assim a existência e o uso de espaço de lazer na escola é elemento essencial na formação cidadã dos educandos, pois potencializam as relações humanas, gera aprendizagens e humaniza.

Segundo entrevista dada pela professora Doris Kowaltowski da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Unicamp, ao Jornal Estadão, e publicada no site em 25 de fevereiro, o ambiente escolar funciona como o "terceiro professor". Ela explicou que o espaço físico influencia no convívio e na aprendizagem. Por exemplo, o aspecto bem ou mal cuidado do prédio cria uma percepção positiva e o aluno tende a se dedicar muito mais à atividade. Por outro lado se o prédio está mal cuidado, o aluno terá uma reação contrária. Ela também explica que a sensação de bem estar faz diferença, “se está muito calor ou muito frio, se o estudante precisa segurar as folhas do caderno para não voarem ou se não enxerga por causa do sol, ele não consegue se dedicar e se concentrar no ensino e não vai aprender tudo o que poderia”.

Diante dessa perspectiva e conforme observado em trabalho de campo, as escolas possuem muitas limitações estruturais, pois nenhuma das escolas municipais do campo de Porto Nacional possuem laboratórios, o que tira do aluno a oportunidade de fazer determinadas atividades experimentais como estratégia de ensino. Apenas uma escola, no período da pesquisa, estava recebendo um centro de informática, sendo que a disciplina informática faz parte da proposta curricular, mas as escolas não tem como trabalhar os conteúdos na prática. Apenas uma escola tem quadra esportiva, e não é coberta, o que dificulta seu uso e tira oportunidade de lazer, já reafirmado como meio de formação. A climatização das salas é feita majoritariamente com ventiladores que não proporcionam o

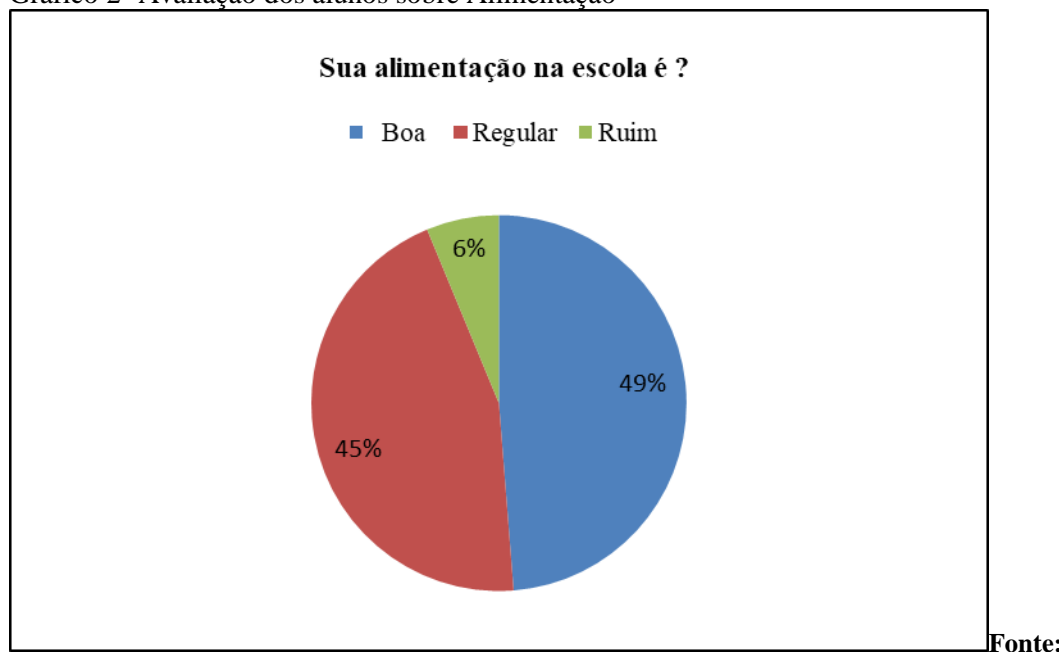
conforto necessário, uma vez que o clima do estado é muito quente. Das 12 escolas a minoria possui biblioteca o que gera uma carência de acesso e oportunidade de leituras e aprendizados. Apesar de uma das escolas ter aluno cadeirante, nenhuma delas tem adaptação para deficiente físico.

Portanto, a estrutura física verificada é insuficiente por não proporcionar todas as condições físicas necessárias ao processo de ensino aprendizagem dos alunos, constituindo-se desse modo um desafio a ser vencido nas escolas municipais do campo de Porto Nacional – TO.

## 2.4 Quanto a Alimentação

O item alimentação foi avaliado pelos alunos como boa, porém quase a mesma porcentagem considera regular, conforme verifica-se no gráfico abaixo:

Gráfico 2- Avaliação dos alunos sobre Alimentação



Autor, (2018).

Nas escolas existe acompanhamento de nutricionista, participação dos alunos na escolha do cardápio, porém os recursos repassados pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar são muito escassos, sendo destinados apenas 0,53 centavos por aluno/dia na pré-escola, 0,36 centavos por aluno/dia para o ensino fundamental e 0,71 centavos, aluno/dia, para alunos do Programa Mais Educação, não existente em todas as escolas.

Como os recursos são escassos, os diretores escolares acabam por adquirir uma alimentação mais barata, que caiba no orçamento, comprometendo dessa forma a qualidade da alimentação. Outro fator é que o tempo de permanência do aluno na escola ultrapassa o tempo regular, de 7:30 as 11:30 horas da manhã, pois a distância de casa até a escola e a dinâmica do transporte faz o aluno passar muito mais tempo que o previsto. Os alunos que moram mais distante precisam acordar antes das 5 horas da manhã, e saem as 11:30 horas, porém muitos tem que esperar a segunda viagem da van e chegam a ir para casa mais de meio dia, tendo nesse intervalo apenas um lanche que é servido por volta das 9 horas. Pensando nessa dinâmica, o ideal seria as escolas servir um segundo lanche ou almoço para os alunos.

O repasse de recursos via FUNDEB, que estipula o valor nacional por aluno/ano, precisa considerar que por estar na zona rural o custo educacional desse aluno é mais caro. A legislação já reconhece as especificidades da educação do campo, mas os recursos destinados a esse público precisam ser ampliados, só assim será possível aumentar a quantidade e melhorar a qualidade da alimentação.

## **2.5 Quanto ao Ensino e as Práticas Agrícolas**

Todas as 4 (quatro) escolas apresentam ensino majoritariamente tradicional, voltado para a transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados, com iniciativas tímidas no desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas nos princípios da Educação do Campo, que por sua vez devem considerar: transmissão do conteúdo clássico, a relação da vida camponesa com a terra, trabalho, cultura e vínculo com os movimentos sociais.

Para Caldart (2008), a educação do campo está fundamentada em três matrizes pedagógicas, a saber: Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento, a primeira ajuda pensar educação, trabalho e cultura como elementos de formação e emancipação humana, a segunda considera “os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo”, e a terceira constrói suas concepções e práticas ao passo que se forma a educação do campo. Todas estão ligadas entre si, pois se baseiam no diálogo e na relação com as matrizes formadoras da educação do campo: Terra, Trabalho e Cultura.

O entedimento da importância de uma formação diversificada e para a vida, permeia o texto do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo da Secretaria de Educação Mídia e Tecnológica, que segundo Ramos et. al. (2004, p. 39), produziu um material intitulado: Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de

subsídios, onde apresentou seis princípios da educação do campo, a saber: I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da Aprendizagem; IV) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento Sustentável; VI) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Sem conexão com a realidade a transmissão do conteúdo clássico por si só, remete a uma educação bancária, que se ocupa em depositar no estudante conteúdos vazios, sem criatividade, sem transformação, não ajuda na tarefa de libertação do oprimido. Antes, porém, o imobiliza, os coloca numa condição de passividade. “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 1987, p. 60).

A superação da educação bancária se dá na superação de suas marcas, nessa mudança o educador ensina e aprende numa relação dialógica. Não é apenas depositar conteúdo, o conteúdo deve ser problematizado, havendo reflexão sobre ele e sua importância na vida do aluno enquanto cidadão do mundo, havendo a possibilidade de criação, de transformação e não apenas de repetição.

A dialogicidade na educação começa quando o professor discute e escolhe o conteúdo programático a partir da realidade do aluno e com a participação deles. A educação tem que ser feita com os alunos e não para eles. A partir do conhecimento dessa realidade do pensar dos alunos é que Paulo Freire sugere o levantamento dos chamados temas geradores.

Pensando nesses princípios, as escolas do campo de Porto Nacional precisam desenvolver discussões, formações e reflexões a respeito destes princípios, para que as equipes escolares possam pensar em desenvolver em seu projeto pedagógico atividades formativas que criem estratégias e ações no intuito de alcançar uma formação emancipatória ao educando camponês. Em estudo sobre os princípios da educação do campo presentes nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica do projeto de assentamento Cipó Canaã, Esperantinópolis – MA, Alcantra (2017, p. 16) relata que:

Compreende-se que a educação presente no P. A. Cipó Canaã está distante de desenvolver práticas pedagógicas ancoradas nos princípios da Educação do Campo. Essa ausência da Educação do Campo engloba muitas escolas do campo,



especialmente as do Projeto de Assentamento Cipó Canaã. O problema está atrelado, de forma mais macro, à ideologia da classe dominante, que não tem necessidade de disponibilizar uma educação de qualidade para os trabalhadores camponeses. O fato envolve até a política de educação destinada à população do campo, cujos programas não se preocupam com um ensino que contemple a realidade do campo.

Uma formação voltada para o reconhecimento da educação do campo, suas bases e princípios é uma necessidade nas escolas do campo. Nesse processo o professor é a figura principal, porém a maioria deles, segundo Nascimento (s/d, p. 2)

não tem relação alguma com os movimentos sociais. São os professores concursados, funcionários públicos de determinados municípios que possuem um alto grau de desvinculação com o meio socioeconômico dos alunos/as o que impede um processo de interagibilidade, conhecimento e dialeticidade com as representações que se formam na história de cada comunidade.

A maioria dos professores não consegue ver as diferenças na educação do campo para além da questão geográfica (urbano/rural), desconhecendo princípios e práticas necessárias a efetivação da educação do campo, conforme preconiza as diretrizes. Em Porto Nacional ainda verifica-se essa realidade, porém um avanço foi detectado.

Durante a pesquisa uma turma de professores formada por representantes de cada uma das escolas do campo recebeu um Curso de Aperfeiçoamento ofertado com recursos da Escola da Terra que é uma das ações do PRONACAMPO, Programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, que é uma política de educação específica para o campo.

Figura 7 - Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra: para educadores das escolas do campo



**Fotos:** Autor, (2018)

O projeto foi escrito pela Universidade Federal do Tocantins que em parceria com as Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional organizou a logística do curso, que teve o objetivo geral de:

Promover a formação continuada específica de 200 professores para que atendam às

necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas pela oferta de recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas do estado do Tocantins (PROJETO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO, UFT, 2017, p.1).

No total participaram 23 educadores, que tiveram atividade teórica e prática, com aulas ricas em discussões a respeito de temas relativos ao campesinato e ao ensino. Acredita-se que a continuidade dessa política, materializada através do curso de aperfeiçoamento seja imprescindível para amenizar a defasagem de formação específica para os professores de escolas do campo. A nível nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução nº 1 de abril de 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, prevê em seu artigo 13 especificidades na formação de professores das escolas do campo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Assegurado em lei, a formação de professores foi um dos itens citado como principal desafio citado por um atual gestor da educação do campo do município de Porto Nacional, que também falou de valorização de professores, da importância de ter concurso específico para professores do campo, mas reconheceu que essa discussão ainda não é firme na secretaria.

Outro empecilho para a efetivação dos princípios da educação do campo em Porto Nacional e na maioria das escolas brasileiras é que a proposta curricular usada não difere da proposta das escolas urbanas, com exceção da disciplina Técnicas Agrícolas, presentes nas escolas que ofertam a segunda fase do ensino fundamental. Tal fato, somado a falta de formação de professores e escassez de recursos financeiros inviabiliza que ocorram ações, conteúdos, práticas vinculados à realidade camponesa.

No entanto, um avanço foi verificado durante a pesquisa, pois ocorreu a reunião do Fórum de Educação do Campo com a presença de representantes de Cooperativa de

Assistência Técnica e Extensão Rural - COOPTER, do Movimento de Atingido por Barragens (MAB), da Federação dos Trabalhadores na Agricultura- FETAET, dos Professores/as e alunos/as da Universidade Federal do Tocantins, estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Colégio Agrícola Che Guevara, profissionais das EFA de Porto Nacional, Colinas, São Salvador e EFA de Campos Lindos (GO), que discutiram além da criação da Associação Tocantinense das Escolas Famílias Agrícolas, a construção das Diretrizes da Educação do Campo do Tocantins, tendo em vista que isto se configura como uma demanda antiga. Sobre o assunto, o encaminhamento foi para que essa proposta das diretrizes seja encaminhada para os *e-mails* dos representantes das instituições presentes a fim de que cada um possa contribuir com a construção do texto.

Esse documento seria então fundamental para a criação das propostas curriculares das escolas do campo dos municípios tocantinenses, que em Porto Nacional encontra-se em construção. É importante lembrar que a construção desse documento deve contar com a participação dos professores, pais, alunos, movimentos sociais, e representantes da comunidade acadêmica, de preferência professores pesquisadores da área.

Nascimento (s/d, p. 12) diz que o currículo seria a quarta transformação que precisa ocorrer nas escolas do campo. Para ele o currículo deve se adequar a realidade, e a escola não pode ser mera transmissora de conhecimentos teóricos de memorização e de informação e sim, de formação humana. Nesse documento é preciso conter conteúdos e ações que contemplem as relações com o trabalho na terra, o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade.

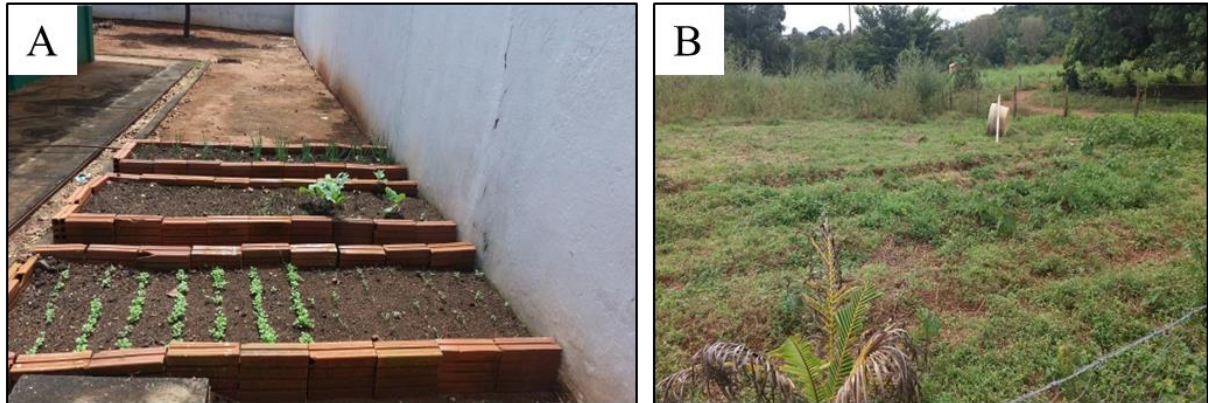
Em Porto Nacional no currículo das duas escolas pesquisadas, que ofertam a segunda fase do ensino fundamental existe a disciplina Técnicas Agrícolas, que é trabalhada uma vez por semana. Segundos relatos dos alunos são vistos conteúdos como: agricultura; agricultura familiar, avanços tecnológicos, solo, horticultura, paisagem; noções agropecuárias entre outros. Na prática, quando perguntado, a maioria dos educandos responderam que trabalham na horta na execução das seguintes atividades: fazer canteiros, capinar e plantar; molhar a horta; plantio de sementes, adubação e limpeza dos arredores da escola. Mesmo tímidas, as hortas são os únicos pontos de apoio para a realização de práticas, porém as escolas, em estudo, não dispõem de recursos financeiros, profissionais e estrutura para ampliar ou mesmo desenvolver com mais efetividades as práticas. Em uma das escolas uma pedagoga é a responsável pela disciplina, em outra uma professora formada em geografia, ambas sem formação técnica. Além disso, há problemas com escassez de água nas escolas.

Figura 8 - Horta da Escola Ercina Monteiro Pereira.



Fotos: Autor, (2018)

Figura 9 - Hortas das Escolas Antônio Benedito Borges e Escola Pau D'arco



(A) Horta ativada EABB; (B) Horta desativada EPD.

Fotos: Autor, (2018).

Figura 10 - Horta da escola Faustino Dias



Fotos: Autor (2018).

As práticas agrícolas nas escolas do campo são essenciais para vinculação do estudo à realidade. Nesse sentido, a existência de unidades produtivas que possam promover a prática de atividades agropecuárias é essencial na formação e despertar dos educandos das escolas do

campo. É preciso mexer na terra, plantar, colher, fazer enxerto, apartar o gado, tirar o leite, fazer inseminação artificial, castrar os suínos, abater os frangos, fabricar queijo, dentre outras, para que o educando possa começar a pensar que pode desenvolver essas atividades em sua propriedade de acordo com sua realidade, que ele pode conseguir produzir e criar uma condição de permanência no campo, ao invés de migrar para a cidade atrás de um subemprego. Esse é o sentido, a missão principal de uma escola do campo, e para reafirmá-lo o CNE (2002, p.1) escreveu em seu parágrafo único que:

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

Com base nesse parágrafo, sem vinculação dos conteúdos à realidade, sem pensar nas nuances dela derivada e nas alternativas de desenvolvimento e organização da vida no campo, a escola no campo apenas será mais uma instituição com papel ineficaz.

Para os professores o maior desafio se relaciona a melhorar as questões pedagógicas e tecnológicas como: incentivar os alunos a estudar, o trabalho em sala multisseriadas, melhorar a relação com a comunidade, possuir internet e mais recursos tecnológicos. Em resposta aos questionários afirmaram que falta material essencial como: livros didáticos, materiais lúdicos, computador, mapas, jogos, livros auxiliares, laboratório de informática, brinquedos pedagógicos e materiais esportivos.

Junto a estas demandas, pode-se acrescentar a necessidade de melhorar a condição de trabalho dos professores que também acordam cedo para enfrentarem diariamente estradas ruins, longas distâncias, alguns debaixo de chuva e sol, e que ao chegar à escola ainda tem que pagar por sua alimentação. Por essas dificuldades muitos professores efetivos pensam em sair da escola no campo e ir para a cidade, também porque a gratificação existente de apenas 100,00 reais (paga somente aos professores concursados) não é motivadora. Essas dificuldades na condição do trabalho geram outro problema que é a rotatividade de professores, fator que atrapalha o bom funcionamento das escolas, pois não se cria vínculo nem experiência, não há continuidade nos processos de formação.

Outro fator também observado como fundamental para o bom funcionamento das escolas, que é um desafio do âmbito pedagógico, é a gestão escolar. O trabalho da equipe diretiva e a forma com ela se articula no sentido de cobrar e motivar a realização das

atividades por toda equipe, com a exploração de todos os recursos materiais disponíveis na escola, faz toda diferença no desempenho e andamento da escola.

Figura 11 - Recursos didáticos utilizados e não utilizados

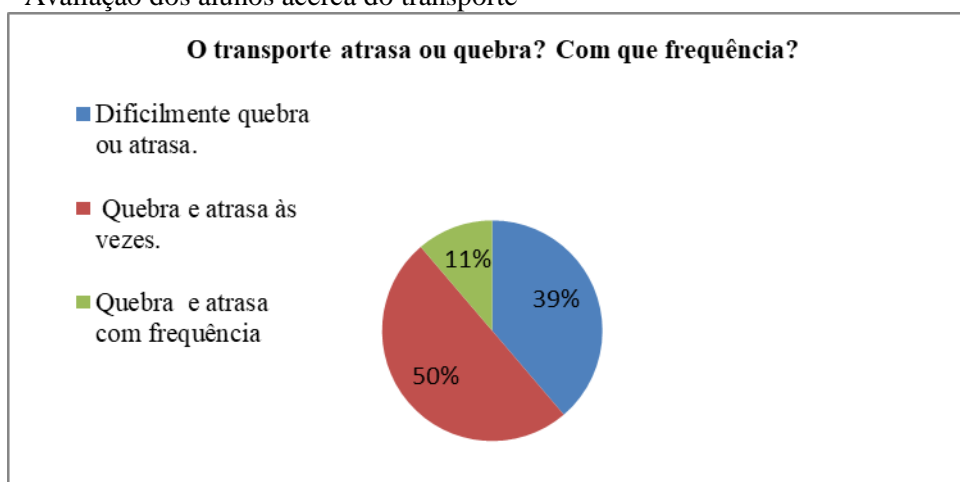


Fotos: Autor (2018).

Para o ex-gestor de educação do campo de Porto Nacional o maior desafio é a formação de professores, ele afirmou que “há uma cultura que o campo é ruim, o próprio pai diz para o filho estudar pra não ter a vida que eu tive de trabalho duro, que tem que estudar pra fugir disso, porque a vida na cidade é mais fácil.” A sensibilização do jovem estudante camponês nesse contexto torna-se um desafio, que é fazê-lo acreditar que pode ter uma vida boa no campo, para o ex-secretário isso é um processo que depende de como a escola trabalha essas questões, e os professores são nesse caso os principais agentes.

Para o representante da atual gestão da educação do campo do município o maior desafio é o transporte escolar, usado por 71% dos alunos. É necessário resolver a questão da rota, das estradas vicinais que impedem que uma van com ar trafegue, a questão tempo que o estudante fica no carro, o clima quente, os veículos não têm ar condicionado. Quando perguntado aos alunos se o carro quebra e qual era a frequência, obtemos o seguinte resultado:

Gráfico 3 - Avaliação dos alunos acerca do transporte



**Fonte:** Autor (2018)

O gráfico mostrou que 100% dos alunos confirmam quebra e atraso dos veículos, uns mais outros menos, mostrando a necessidade de fiscalização e melhor distribuição dessas rotas por parte da empresa do transporte, cujo trabalho deve ser cobrado pela secretaria para o cumprimento do serviço com qualidade.

Também foi visto que o município possui apenas quatro escolas no campo que ofertam a segunda fase do ensino fundamental (6º a 9º ano) e nenhuma de nível médio. Logo, sabe-se que esses estudantes são transportados até as escolas da cidade, onde recebem um ensino urbano sem vínculo com sua realidade, alheio ao que propõe as diretrizes de educação do campo e a todos os princípios, leis e normas que foram conquistados, a duras penas, a fim de garantir educação do/no campo. Nesses casos o transporte já não é mais uma opção e sim uma imposição.

A escola do campo é uma riqueza para a comunidade, um espaço de encontros de gerações. Quando levados para cidade os estudantes, muitas vezes, perdem sua referência de camponês, podendo ser discriminados pelos cidadãos, uma vez que o ideário do camponês como roceiro e jeca tatu ainda é presente. Além disso, geralmente escolas da cidade são superlotadas o que dificulta a aprendizagem. Contrariamente, no campo as escolas não tem problema de lotação, e a escola valoriza a história, tradições, e a cultura dos trabalhadores e suas comunidades. Outro fator a ser considerado, é que quando se fecha uma escola do campo, e não se tem alternativa, famílias inteiras acabam mudando para a cidade, onde enfrentam o desemprego, a violência e uma vida precária nas periferias.

Outro fator que se destaca nesse trabalho como um desafio é a pouca, ou inexistente relação das escolas pesquisadas com algum movimento social, mesmo sendo as comunidades

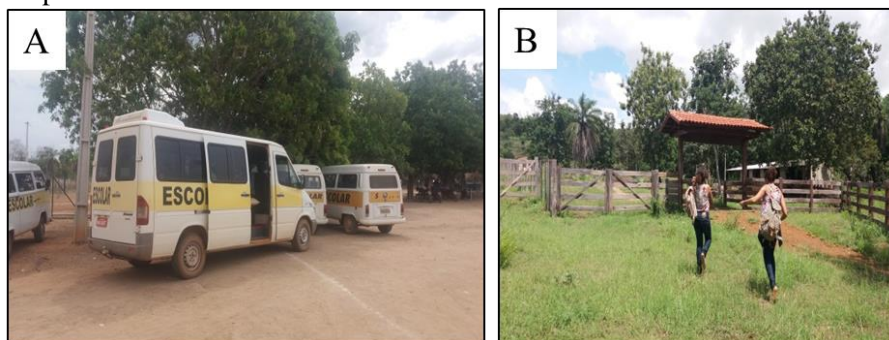
formadas majoritariamente por assentamentos. Para Caldart, (2008, p. 21)

o vínculo da Educação do Campo com os Movimentos Sociais aponta, além disso, para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias.

Nesse sentido, as poucas formas de organização comunitária existentes como associação e a própria escola, precisam buscar essa parcerias com os movimentos sociais, só assim a comunidade escolar terá condições de se fortalecer e reivindicar as melhorias necessárias.

Em meio à verificação da estrutura pedagógica e identificação dos desafios constatou-se uma evolução na educação de Porto Nacional como bem registou o Educador (nº. 8, 2018) “vem havendo evolução a passos lentos, foi trocado o barraco de palha por um prédio razoável, o varões que assetávamos por cadeiras, o chão batido por piso, o pote por bebedouro elétrico”. Além da melhora na estrutura física, consideramos a evolução dos itens: professores com nível superior, todos os carros do transporte escolar são fechados e tem-se eleição para diretor com participação da comunidade.

Figura 12- Transporte escolar



(A) Carros do transporte Escolar; (B) Entrega dos estudantes em sua residência.

**Fotos:** Autor (2018).

Por último, outro fator que chama atenção na Tabela - 1 é a presença de três escolas com número de alunos reduzido. Esse fato que fez com que a equipe pedagógica e administrativa da Secretaria Municipal de Educação discutisse e cogitasse a possibilidade de nuclear ou fechar duas dessas escolas, a saber: Antônio Benedito Borges e Escola Municipal Pau D’Arco. E o que será que a comunidade acadêmica e escolar pensa sobre nucleação e fechamento? Essa é a questão que será respondida no próximo capítulo.



### **CAPÍTULO III – FECHAMENTO E NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS DO CAMPO DE PORTO NACIONAL – TO**

Nesse capítulo será apresentado o que a comunidade acadêmica (mestrandos, doutorando, professores pesquisadores) tem analisado e concluído sobre a questão do fechamento de escolas do campo no Brasil. Também sobre o assunto, será exposta a opinião da comunidade escolar que estão sob perspectiva de nucleação e/ou fechamentos no município de Porto Nacional. E para fortalecimento, reafirmação e renovação dos motivos pelos quais o Movimento por uma Educação do Campo não pode parar, será apresentado às perspectivas dos sujeitos das comunidades escolares envolvidas nessa pesquisa, em relação à educação do campo.

#### **3.1 Visões da Comunidade Acadêmica Sobre o Fechamento de Escolas do campo no Brasil**

Janata e Anhaia (2015) entendem que o fechamento ou nucleação de escolas do campo e a adoção do transporte é resultado de políticas neoliberais dos anos 90, que se basearam em preceitos de gestão educacional de mais eficiência e menos gastos, resultou em medidas de racionalização do dinheiro público. No início dos anos 90, auge da expansão do capitalismo mundial, políticas neoliberais se espalhavam pelo mundo em especial pelos países em desenvolvimento como o Brasil. Várias políticas foram criadas no sentido de promover a universalização escolar, mas ao mesmo tempo a influência e ação do capital internacional consolidou o neoliberalismo, resultando na promoção de um Estado minimalista, que levou à privatização de estatais, desmantelamento dos serviços e cortes de gastos em investimentos públicos.

A primeira política implementada que contribuiu para o fechamento é o repasse de recursos via Fundos de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que estipula o valor nacional por aluno/ano, sem considerar que por estar na zona rural, o custo educacional desse aluno seja mais caro. Mariano & Sapelli, (2014, p. 9) também consideram que os poucos recursos destinados às escolas são responsáveis pelos fechamentos e afirma:

O repasse de recurso via FUNDEB que estipula o valor nacional por aluno/ano que representa um referencial mínimo a ser complementado pela união em conjunto com o estado ou município. O valor anual mínimo nacional por aluno, em 2013 foi de R\$

2.243,71 (dois mil, duzentos e quarenta e três reais e setenta e um centavos). Essa estipulação de valor *per capita* por aluno levou muitos gestores municipais e estaduais a fechar escolas em função do número reduzidos de estudantes.

Nogueira & Ramires (2017), entendem que a questão do fechamento de escola está diretamente relacionada com a política de governo e com a política agrária que temos no Brasil, e acredita que foi uma estratégia para desarticular e enfraquecer as lutas pela terra, em um movimento contrário agora, não de contenção, mas de levar as crianças para a cidade e fazê-las acreditar que este é o melhor lugar para que permaneçam e empreguem a formação que receberam para atender ao mercado.

A questão agrária no Brasil é marcada por injustiças. A distribuição de terras feita através das capitâneas hereditárias no Período Colonial beneficiou apenas quem já era detentor de recursos e podia pagar taxas ao governo, após independência em 1822, mais uma vez “a demarcação de imóveis rurais ocorreu através da lei da violência e do poder econômico do mais forte, resultando em grande genocídio da população brasileira e concentração de terras para poucos proprietários, e famílias abastadas, sendo esse problema prolongado até os dias atuais” (GUIMARÃES, 2017, p. 52).

O Estatuto da Terra criado em 1964 também não garantiu distribuição democrática da terra, de forma que a modernização da agricultura, fortalecida na ditadura militar, priorizou os latifundiários, que receberam terra, financiamento, subsídios e assistência técnica para sua produção. Já os pequenos proprietários de terras não tiveram assistência do governo e muitos ainda foram expulsos.

Até hoje a violência é fato evidenciado nos relatórios anuais de conflitos no campo feitos pela CPT. Em 2017, foram 71 assassinatos, o maior número de assassinatos dos últimos 14 anos, os noticiários jornalísticos registram acontecimentos trágicos como o massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996 no sul do Pará, onde ocorreu o assassinato de dezenove sem-terra.

Figura 13 - Enterro dos Sem Terra, assassinados em Eldorado dos Carajás



Foto: João Roberto Ripper (1996).

Assim, a questão agrária sofreu forte influência do capital, fortalecendo o controle de empresas transnacionais sobre a agricultura, concentração da propriedade da terra, resultando na precarização do trabalho, expropriação e ou exploração da mão de obra do camponês fragilizado, aumento da desigualdade social, a precarização das condições de vida no campo, o que também atinge as escolas do campo, razão pela qual o êxodo rural é ainda presente.

Guimarães (2017, p. 91) em seu trabalho sobre fechamento de escolas do campo, considerou que:

o fechamento das escolas na comunidade seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo, com base na agricultura do monocultivo, para atender os industriais e a economia de mercado alienígena.

Todos esses entendimentos mostram que a garantia de uma política pública de educação do campo depende diretamente da Política de Reforma Agrária, porém ela ainda não é consolidada no Brasil.

Portanto, hoje, já não dá e não há como esconder os desmandos, o descaso, a barbárie patrocinada pelo projeto do capital no campo, em nome de uma agricultura de negócios – agronegócio, principalmente com os muitos problemas (destruição do ambiente; mortes; vazios populacionais, dentre outros) mostrados mundo afora, principalmente nos últimos tempos. (PERIPOLLI & ZOIA, 2011, p. 2).

A educação do campo se contrapõe a esse modelo de campo e de sociedade, em que há concentração de terras e riquezas. Por isso a importância da luta dos movimentos sociais na garantia e cobranças dos direitos e combate a um projeto de campo sem camponês, sem escola, sem saúde, cultura, lazer e outros.

O agronegócio não só concentra grandes áreas nas mãos de poucos donos, seu projeto de campo está sustentado em um “campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação e sem escola” (Erivan Hilário- MST, *in* Boletim da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, 2015). Sem escolas no campo, as famílias saem do campo abrindo mais espaço para expansão do agronegócio, que também expropria pequenas propriedades para aumentar produção e lucro.

Mariano & Sapelli (2014), também inferiram que o avanço do agronegócio no campo seja a principal causa do fechamento das escolas. Por isso, as autoras expõem dados que fazem refletir sobre a desigualdade fundiária no Brasil e mostra que: 1% do total das propriedades rurais detém 44,42% das terras e 3,35% detém 61,57% das terras; que o índice de Gini (indicador dessa concentração) aumentou de 0,836 em 1967, para 0,854 em 2006 (Censo Agrário- IBGE, 2006). Diante dessa realidade desigual, é possível enxergar como é difícil a classe trabalhadora possuir terra no Brasil, e que ainda estamos longe da tão sonhada reforma agrária comprovadamente necessária. Enquanto isso não ocorre, os dados mostram a crescente elevação do número de escolas fechadas no país.

O censo demográfico do IBGE e o censo escolar do Ministério da Educação – MEC em parceria com o INEP (2013) mostraram que existem mais de 70 mil escolas no campo, porém o fechamento escolar é um grave problema que vem reduzindo esse número. Foram fechadas mais de 37 mil escolas do campo no Brasil, entre 2003 e 2013 o que significa uma queda de 31,4% do total. Em 2003 havia 103.300 escolas do campo e, em 2013, 70.816 escolas. O quadro mostra a situação do fechamento por estado:

Quadro 6 - Fechamento das Escolas no Campo no Brasil – 2003 - 2012

ESTADOS	TOTAL ESCOLAS DO CAMPO		QUANTIDADE DE ESCOLAS FECHADAS
	2003	2012	
Rondônia	1.780	630	1.150
Ceará	7.890	3.922	3.968
Goiás	1.146	600	546
Tocantins	1.340	707	633
Santa Catarina	2.569	1.464	1.105
Rio Grande do Sul	4.447	2.586	1.861
Espírito Santo	2.225	1.328	897
Paraná	2.313	1.554	759
São Paulo	2.167	1.458	709
Rio Grande do Norte	2.565	1.727	838
Piauí	5.793	3.924	1.869
Mato Grosso	1.326	900	426
Alagoas	2.504	1.709	795
Paraíba	4.410	3.055	1.355
Bahia	17.056	11.984	5.072
Minas Gerais	6.749	4.773	1.976
Sergipe	1.576	1.161	415
Rio de Janeiro	1.652	1.254	398
Pernambuco	6.447	4.895	1.552
Pará	10.353	8.329	2.024
Distrito Federal	93	78	15
Maranhão	10.578	9.550	1.028
Roraima	566	514	52
Acre	1.310	1.294	16
Amazonas	3.857	3.997	-140
Amapá	456	481	-25
Mato Grosso do Sul	160	238	-78
<b>TOTAL</b>	<b>103.328</b>	<b>74.112</b>	<b>29.459</b>

Fonte: Censo Escolar -MEC/INEP (2003 e 2012)

Observamos que no estado do Tocantins 633 escolas foram fechadas, o que representa um número muito alto. O quadro a seguir mostra a situação do fechamento por região.

Quadro 7 - Fechamento de escolas no campo, por região, no Brasil – 2003-2012

Região	2003	2012	TOTAL Escolas Fechadas
Nordeste	58.819	41.927	16.882
Norte	19.662	15.952	3.710
Sudoeste	12.793	8.813	3.980
Sul	9.329	5.604	3.725
Centro-Oeste	2.725	1.816	908

Fonte: Censo Escolar -MEC/INEP (2003 e 2012)

Diante dessa situação, as comunidades camponesas juntamente com o Movimento Por uma Educação do Campo têm se articulado para impedir o desmonte da educação do campo. Antes mesmo da divulgação desse cenário alarmante, Mariano & Sapelli (2014, p. 6), contam

que o MST já havia deflagrado uma campanha de combate ao fechamento de escolas em 2011, e que tinham como reivindicações que: As escolas devem estar perto das residências dos estudantes; As escolas devem ser nucleadas no próprio campo; O transporte escolar não é suficiente para resolver o problema da falta de escolas no campo; As escolas do campo devem ser no campo; As escolas do campo devem ter todos os níveis e modalidades de ensino; O MEC deve ter uma ação para garantir, nos estados e municípios, a construção de escolas; As escolas devem ser construídas com áreas de esporte, cultura, lazer e informática; As esferas do Poder Executivo, Legislativo, o Ministério Público, Conselhos de Educação devem barrar imediatamente o processo sistemático de fechamento das escolas (MST, 2011, s/p).

Também pensando nos dados alarmantes do fechamento o Boletim da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (nº. 1, 2015, p. 7), sugeriu algumas estratégias de combate ao fechamento, que seguem numeradas:

1. Organizar uma assembleia geral na comunidade escolar (pais e responsáveis, alunos, professores, funcionários em geral), comunidade externa (imprensa, universidades, movimentos sociais) e os responsáveis pela educação do município para juntos discutirem o assunto. Nessa reunião devem ser elaborados dois documentos: Uma ata com a decisão da comunidade de não fechar a escola e a justificativa, assinada pelos participantes da assembleia. O segundo documento é um Abaixo-assinado solicitando a permanência da escola, da turma ou turno. Todos os presentes devem assinar, assim como todos os moradores da comunidade.
2. Organizar uma comissão. Após a assembleia uma comissão deverá ser formada com representação dos pais, mães, educandos, lideranças e professores para encaminhar os documentos ao Ministério Público e ou a Secretaria Municipal de Educação ou equivalente. A ata feita na assembleia comunitária e o Abaixo Assinado devem ser protocolados, oficializando a denúncia no Ministério Público.
3. Solicitar reunião com a Promotoria Pública. Após protocolar a denúncia no Ministério é importante fazer a denúncia pessoalmente com os membros da procuradoria e comissão formada na comunidade.
4. Fazer reunião com autoridades (vereadores, responsáveis da secretaria de educação) e apresentar os documentos (ata e abaixo assinado) solicitando a revisão do encaminhamento do fechamento da escola.
5. Fazer divulgação na imprensa local (rádio e jornal), e outros meios para se ter o apoio da sociedade em geral.

Além do fechamento, ocorre nucleação de escolas que se dá quando pequenas escolas

são concentradas numa escola maior com a promessa de serem mais estruturadas e com mais qualidade, o que nem sempre ocorre, continuando as escolas sem estrutura, internet, quadras de esportes e laboratórios. A nucleação enfraquece a educação do campo, pois com isso aumenta-se a necessidade de usar o transporte escolar e traz toda problemática dele derivado.

Além dessas ações, o direito a educação do campo está legitimado e assegurado em diversos documentos legalmente constituído que também abordam a questão do fechamento, como: Constituição da República Federativa do Brasil (1988) - Art. 6º: que garante educação como direito de todos; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996) - Art. 28: que reconhece as especificidades da educação do campo e diz em seu parágrafo único:

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

- Resolução do CNE, nº 2, de 28 de abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo que diz:

Art. 3º: A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

Art. 10: O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos finais do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade. § 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciado

### **3.2 Sobre o Fechamento e Nucleamento de Escolas do campo em Porto Nacional-TO**

Apesar do aparato legal, o fechamento e nucleamento escolar é uma realidade em Porto Nacional, que provocou o aumento do uso do transporte escolar, elemento muito necessário e ao mesmo tempo problemático na educação do campo. A cidade de Porto Nacional fica a 60 km da capital Palmas, na região Norte do país, que juntamente com a região Nordeste lideram o ranking de fechamento de escolas do campo no Brasil. De acordo

com o ofício nº. 80 da Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional, expedido no dia 28 de janeiro de 2018, foi possível identificar uma relação de 31 escolas do campo fechadas em 24 diferentes comunidades. Discutir os motivos desses fechamentos e descobrir a opinião da comunidade escolar possivelmente impactada por novos fechamentos ou nucleamento constituiu um dos objetivos dessa pesquisa.

Segundo registro disponibilizado pela SEMED de Porto Nacional, as escolas do campo foram fechadas nesse município entre 2001 a 2014, a justificativa para o fechamento da maioria das escolas é, segundo a secretaria, o pequeno número de alunos, dificuldade de manter o alto custo da manutenção dessas escolas, uma vez que o recurso destinado a cada unidade escolar é calculado de acordo com o número de alunos e ainda pela possibilidade de oferecer um ensino melhor através da nucleação. O que se questiona, porém é: por que se reduz o número de crianças e jovens e adultos no campo? A resposta dessa pergunta é levada em consideração antes da execução de políticas de nucleamento ou fechamento? O ensino passou a ter mais qualidade após nucleamento das pequenas escolas? As estruturas de escolas nucleadas são melhores que as demais?

Durante a pesquisa foi possível saber um pouco mais sobre a história do fechamento de algumas escolas. Um entrevistado atualmente vinculado a Escola Faustino Dias dos Santos- EFDS1<sup>3</sup> (2018), contou que: “No ano 2002 eles fecharam a Escola Santa Maria, na região do São José, sem ter feito uma reunião na comunidade, os professores foram levados para a escola Faustino em cima de uma caminhonete”. Interessante, que ao fazer esse relato o entrevistado se emocionou, ao lembrar-se da forma autoritária com que foram removidos. Esse relato mostra o descumprimento, por parte dos governantes, da legislação que exige a discussão e consenso da comunidade (LDB, art. 28, parágrafo único) para que uma escola possa ser fechada.

Outra história de fechamento foi da Escola Manoel João (EMJ), que foi fechada em 2013. Em depoimento o entrevistado EMJ1, em 2019, relatou que a referida escola tinha aproximadamente 20 alunos, todos da comunidade. Era uma única turma multisseriada e ele era o único professor, e que inicialmente a comunidade não queria que fechasse a escola, mas diante de muitas promessas a comunidade acabou concordando e os alunos foram levados para a Escola Elisa Lopes Barros (EELP) que fica a uns 20 km da comunidade Manoel João, em um distrito chamado Escola Brasil. O entrevistado foi também transferido para a escola

---

<sup>3</sup> A identificação dos entrevistados está colocada de acordo com a escola a qual ele se relaciona, já que a identidade real foi resguardada. Além disso, a numeração, após a sigla do nome da escola, refere-se a sequência de entrevistado de uma mesma escola.



atual e ao ser perguntado sobre a diferença da qualidade do ensino no multisseriado e fora dele, ele considerou que a qualidade é a mesma, pois apesar da EMJ ser multisseriado os alunos eram frequentes. Ele relata ainda as dificuldades com o transporte no deslocamento para escola atual, que ficou mais longe e cansativo, que o carro já chegou há ficar duas semanas sem funcionar quebrado ou por falta de pagamento. Relatou ainda que na atual escola a estrutura é pequena e tem salas repartidas.

Em entrevista ao ex-gestor de educação do município de Porto Nacional, no período de 2005 a 2009 sobre o assunto fechamento, o mesmo informou que foi responsável pelo fechamento de muitas escolas. Ele informou que no ano de 2005, o município tinha 48 escolas na rede municipal e a maioria estava no campo, mas segundo ele sem condições de funcionamento devido a estrutura com instalações precárias, algumas na residência da professora, com um professor para executar várias funções, salas multisseriadas, e baixo quantitativos de alunos. A partir daí, deu-se continuidade ao fechamento de mais escolas e criação de uma escola polo no campo, que funcionaria por alternância, chamada Chico Mendes. Mas teve também, segundo ele, quatro escolas que foram fechadas porque não houve alunos para matricular.

O ex-gestor informou que para criação dessa escola polo, foram fechadas 10 escolas multisseriadas, nesse processo ele afirma que houve conflito por parte de algumas comunidades, houve escola que o supervisor não conseguiu conversar, ele teve que ir pessoalmente, teve escola que foi para a justiça, e não conseguiu fechar, a exemplo temos a EFDS que é objeto dessa pesquisa. Segundo o ex-gestor a justiça representada pela figura do promotor, determinou que a escola só pudesse ser fechada se houvesse acordo com a comunidade, o que não ocorreu. Depois disso a escola cresceu e aumentou o número de alunos, pois outras escolas foram fechadas naquela região.

Sobre o fechamento das 10 escolas para a criação da escola por alternância (semanal) Chico Mendes e as implicações que foram geradas, como fato de estudantes da primeira fase do ensino fundamental (4 a 12 anos) terem que sair de sua comunidade e serem transportados para outra, e na situação em questão serem levado para outra comunidade rural, distante aproximadamente uns 60 km pra passar uma semana longe dos pais, foi perguntado ao ex-gestor se mesmo assim ele estaria convicto que essa tenha sido a melhor opção no que se refere a qualidade de ensino, ele afirmou que sim, e argumentou que foi mais vantajoso para os alunos, pois estudavam em escola com 8 alunos de 1ª a 4ª série, dois de cada série, numa sala multisseriada com um único professor e sem nenhum recurso tecnológico, material didático, enquanto os alunos que foram levados para a Escola Polo Chico Mendes tinha:

computador, televisão, alimentação, salas seriadas e melhores condições de aprendizado.

Após, expor ao ex-gestor a opinião de autores que consideram o fechamento de escolas, uma forma de enfraquecimento do campesinato e incentivo ao êxodo rural, ele concordou plenamente, e colocou que a mudança feita em sua gestão fechou escolas, mas levou os alunos de campo para o campo, e considerou que a escola polo criada pudesse ter mais condições de discutir as questões referentes ao campo, do que as “pequeninhas”.

A então escola nucleada Chico Mendes iniciou seus trabalhos em agosto de 2007 e chegou a ter 180 alunos. Em 2018, a escola tinha 94, e conta com uma estrutura básica, sem laboratório, centro de informática desativado, o ensino majoritariamente tradicional, com as disciplinas diferenciadas de Técnicas Agrícolas, Zootecnia e Agricultura, com unidades de produção de horticultura e criação de suínos e aves, e tem à disposição um técnico em agropecuária que cuida da produção. Outra questão é que a alternância para séries iniciais dificulta o processo de alfabetização, pois se estuda uma semana na escola e na outra nem sempre os pais acompanham o filho em casa, de forma que o aluno tem mais dificuldade em aprender. Além disso, as crianças são muito pequenas para ficar longe da família, pois ainda não possuem autonomia para se cuidar. Por isso é importante considerar o que preconiza a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo em seu Art. 3º que diz: A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

Vimos que nem sempre a nucleação é garantia de melhores estruturas e qualidade no ensino, que continua tradicional. Já no que se refere às práticas agropecuárias a escola Chico Mendes apresenta melhor condição de funcionamento do que as demais escolas do município, tendo um técnico agropecuário a disposição e maior produtividade. Porém, a escola não avançou nas discussões de temas referentes ao campo, mesmo utilizando instrumentos da Pedagogia da Alternância como o Plano de Estudo, que em tese poderia promover e aprofundar tais discussões.

Sobre a Escola Faustino Dias dos Santos que após fechamento se tornou também uma espécie de escola nucleada, o entrevistado EFDS1 (2018) contou que para nucleação foram fechadas sete escolas, a saber: Santa Marta I, Santa Marta II, Bom Jesus da Larva Grande, São João Bosco, São João do Bejuí, Frei Gil, a última ela não recordou o nome. Ela acredita que o fechamento dessas escolas tem como ponto positivo ter saído do multisseriado e porque os professores são agora mais qualificados, e como ponto negativo tem-se todos os problemas

gerados pelo transporte.

Já o entrevistado EFDS2 (2018) mostra posição contrária ao entrevistado anterior ao afirmar que: “Apesar das escolas serem pequenas, os alunos tinham melhor rendimento e mais aprendizagem”. Isso porque segundo ele a condição do transporte é muito ruim, sendo necessário o aluno sair de madrugada, enfrentar estradas ruins, calor, isso atrapalha no rendimento pelo stress físico.

A percepção dos entrevistados foi confirmada em campo, durante observação na EFDS, onde foi constatado que a escola atualmente tem as turmas seriadas, com execução do I e II período, todos os professores com nível superior e o problema do transporte: alguns carros que atrasam diariamente 20, 30 e até 45 minutos (tempo de uma aula), tráfego em estradas ruins, carros que quebram e a estrutura física limitada.

Mesmo com o processo de fechamento presente no município de Porto Nacional percebe-se ainda que mais da metade das escolas possuem turmas multisseriadas. Após análise de classe multisseriadas no Tocantins feita por Barros, Moreira e Finco (2014, p. 122), foi concluído que:

A classe multisseriada, em vez de restrição, podem (e é positivo para o campo que assim seja) ser analisadas como possibilidade de organização de ensino e aprendizagem, postura necessária a um posicionamento em prol de ações capazes de tornar a educação nessas escolas um processo caracterizado pela qualidade: escolas onde, professores qualificados, desenvolvendo práticas promotoras de aprendizagem significativa, considerando a realidade local do campo.

Além da posição apontada pelos autores acima, quando comparado o resultado em avaliações externas o SAEMP- Sistema de Avaliação da Educação de Porto Nacional feita por alunos de 4º ano de turmas multisseriadas e seriadas em 2018 não teve diferença significativa como mostra o quadro:

Quadro 8 - Desempenho dos alunos na prova do SAEMP

Escola	Tem turma seriada?	Nota em matemática	Nota em português
Chico Mendes	Sim	4.8	3.3
Antonio Poincaré Andrade Sales	Sim	3.6	4.2
Pau D'arco	Sim	5.3	4.1
Antonio Benedito Borges	Sim	5.8	6.4
<b>Média</b>		<b>4,8</b>	<b>4,5</b>
Carmecita Matos Maia	Não	3.8	4.3
Eulina Braga	Não	4.1	4.6

Elisa Lopes Barros	Não	4.0	4.1
Ercina Monteiro Pereira	Não	6.5	5.9
Média		4,6	4.7

**Fonte:** “Adaptado” de Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional- TO (2019).

Interessante destacar que a maior média de nota nessa prova é da turma da Escola Ercina Monteiro Pereira (EEMP), que conta com a melhor estrutura no município, a única que tem quadra esportiva, sala de informática, além disso, conta com um diretor escolar que juntamente com sua equipe vem se destacando. As Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução (CNE/CEB nº 1/2002) em seu artigo 10, § 2º também considera as escolas multisseriadas uma opção viável, mas ressalta que “para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

Dado o exposto, o fechamento de pequenas escolas tendo como justificativa acabar com o multisseriado para melhorar a qualidade do ensino é um argumento questionável, que não se verificou efetivamente na prática. Sobre essa constatação, Janata & Anhaia ( 2015 , p. 7) afirma que:

Embora a nucleação tenha ocorrido sob o argumento de elevação da qualidade do ensino com a concentração dos alunos e a separação em turmas seriadas, de acordo com as idades e níveis de escolarização, isso não se verificou. O que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas. Daí conclui-se que esse processo teve como motivador central o financiamento da educação, desconsiderando as questões pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo, reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira, sob a pecha das reformas neoliberais.

Fecha-se escola e se junta turmas, pelo pequeno número de alunos, e porque eles são poucos? Segundo o Boletim da Articulação Paranaense Por uma Educação do Campo (nº. 1, 2015), informou que o esvaziamento do campo é a principal causa do fechamento de escolas, e que esse esvaziamento se dá pelo avanço do agronegócio e pela implementação de políticas educacionais que influenciam na quantidade de verbas que chega à escola.

Considerando a influência da questão agrária e expansão do agronegócio sobre o fechamento de escolas, é importante perceber que o município de Porto Nacional passou por significativas mudanças em seu espaço agrário. O primeiro empreendimento que impactou esse município foi à criação da Usina Hidrelétrica de Luiz Eduardo Magalhães, construída em

2002, transformando o que era rio em lago, e por consequência alagando uma grande extensão de territórios, antes habitados por camponeses, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e algumas populações urbanas. Muitos assentamentos foram então criados pela empresa Investco, já outras famílias migraram para a cidade.

A chegada do agronegócio impactou o município, segundo Rocha (2018) a partir de 2005 com uso de instrumentos, insumos e maquinário modernizado, começa a expansão da soja, que ganha força com a chegada de multinacionais. O autor apresenta uma relação de 13 empresas que atuaram em Porto Nacional de 2003 a 2012, dentre elas estão: Bunge, Fiagril, Granol, Cargill, Agrex entre outras. Essas empresas fazem serviços como: financiamento, fornecimento de agrotóxicos e outros insumos, armazenamento, comercialização, logística, dão assistência técnica e compram a produção da soja. Nesse contexto, a demanda pelo grão aumentou o que atraiu grande número de produtores, muitos de outros estados, que encontram aqui terras baratas e melhores condições de trabalho.

Mas a expansão do agronegócio em Porto Nacional, não trouxe apenas impactos econômicos, ela trouxe também consequências negativas, que foram evidenciadas na pesquisa de Cunha (2018), que pesquisou a sobre a produção agrícola em quatro comunidades camponesas no município de Porto Nacional. Ela afirmou que:

Além das dificuldades relacionadas à escassez hídrica e ao solo pouco fértil, pode se juntar ao dilema dos camponeses das três comunidades a problemática da convivência em meio ao cerco de grandes propriedades produtoras de soja em larga escala. Tal fato ocasiona sérios problemas ao modo de vida camponês, como os problemas respiratórios e poluição dos cursos d'água devido à utilização de agrotóxicos nas plantações de soja, essa é uma das práticas mais corriqueiras da agricultura patronal; o desmatamento também assola o campesinato, pois ele desencadeia uma série de problemas ao meio físico, como a seca e o assoreamento das nascentes dos cursos d'água, que são de suma importância para a permanência das famílias em suas propriedades (Cunha, 2018, p. 92).

A modernização da agricultura, proletarizou o detentor da pequena propriedade familiar, “acredita-se que neste contexto umas das estratégias utilizadas pelo capital para beneficiar o agronegócio e enfraquecer a luta dos camponeses seja o fechamento das escolas” (NOGUEIRA & RAMIRES, 2017, p. 2). O latifúndio vai tomando conta do espaço agrário, muitas vezes desapropriando o pequeno proprietário que se vê obrigado a vender a terra e mudar para a cidade.

Figura 14 - Agronegócio x agricultura camponesa



A) Colheita da soja no agronegócio; (B) Plantio de arroz na agricultura camponesa.

**Fotos:** Autor (2018).

A figura A mostra a imponência do agronegócio, essa foto foi tirada em uma das comunidades, a qual Cunha (2018) se refere, que é o Assentamento Pau D’arco, que está cercada de plantios de soja, mas ao mesmo tempo existe a resistência da agricultura camponesa expresso na figura B na mesma comunidade. No assentamento tem uma pequena escola: Pau D’arco (EPD), objeto dessa pesquisa, com duas turmas multisseriadas e sob perspectiva de fechamento. A relação entre agronegócio e fechamento já foi inferida por muitos atores, e nesse caso podemos acrescentar que a ausência de políticas públicas como lazer, saúde, assistência técnica, subsídios agrícolas, transporte, pavimentação e outros, juntos contribuem para o esvaziamento dessa comunidade e conseqüente esvaziamento da escola. Nesse caso, a escola deve fechar, ou essas políticas públicas devem alcançar o campo, para que as pessoas que lá habitam consigam produzir alimento e reproduzir suas vidas e formas de cultura?

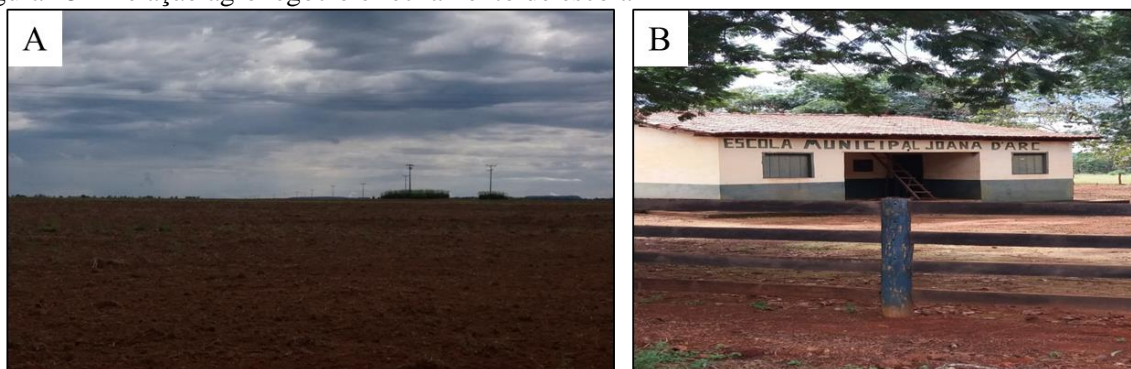
A SEMED de Porto Nacional sugere o fechamento da Escola Pau D’arco e que seus alunos sejam transportados para a escola Faustino Dias dos Santos, que fica a aproximadamente 50 km do assentamento em outra comunidade rural. Ao ser perguntado sobre o fechamento da escola, o entrevistado EPD1 (2018) afirmou que não é de acordo e justifica dizendo que o campo já tem uma população envelhecida, e os alunos da escola são filhos de camponeses que podem fazer a sucessão familiar e os pais podem fazer um melhor acompanhamento dos filhos, que também ajudam os pais “Se o pai vai roçar ele vai, se o pai vai pegar uma vaca ele vai”. Além disso, ele acredita que pode haver um ensino de qualidade no campo, e destaca também a questão da má qualidade do transporte e da má inspeção, por isso é contra transportar os alunos para fora do assentamento. Ele afirma sua preferência em manter os alunos na escola da comunidade, que é uma questão social que o gestor, a prefeitura

tem que olhar com mais atenção e respeito para os alunos, pais e comunidade. Ele deseja que sejam feitas melhorias na escola, e relata que já teve experiência de alunos que saíram para escolas externas e retornaram. Ele contou que: “tem aluno que mora a 30, 40 km daqui, tem dia que o carro está funcionando tem dia que o carro quebra, aluno perde aula” (ENTREVISTADO EPD1, 2018). Ele disse ainda, que a ida para outra comunidade, traria ainda mais dificuldades e informou que a secretaria já esteve alertando a comunidade sobre a possibilidade de levar os alunos para outra escola, mas a comunidade não concordou e conta com o apoio do Ministério Público para barrar o fechamento.

O entrevistado EPD2 (2018) reafirma este posicionamento e comenta que na escola da comunidade a equipe tem o compromisso em alfabetizar e querer crescer, que o fechamento, prejudicaria o aprendizado, pois os alunos teriam que sair muito cedo de casa, a viagem seria um transtorno além de ter que ficar longe da família. Ele ressalta a importância de tornar a escola mais atrativa, ampliar a estrutura para que possa aumentar a quantidade de aluno, ao invés de querer fechar a escola.

Outra sugestão de fechamento pela SEMED de Porto Nacional é o da Escola Antônio Benedito Borges (EABB), também com por lavouras de soja no seu entorno como mostra a figura A. Na figura B fez-se registro de uma escola Fechada.

Figura 15 - Relação agronegócio e fechamento de escola



(A) Área preparada para plantio de soja; (B) Escola Fechada.

**Fotos:** Autor (2018).

A Escola Antônio Benedito Borges fica a 42 km de Porto Nacional, e em 2018 tinha 42 alunos, a sugestão da SEMED é levá-los para a Ercina Monteiro Pereira que fica no Assentamento Córrego do Prata, a aproximadamente 30 km da comunidade. Ao ser questionado sobre seu posicionamento em relação ao fechamento da escola o entrevistado da EABB1 (2018) disse que essa ideia deve - se a falta de planejamento do município, que

deveria deixar a escola mais atrativa, ter mais suporte, criar parcerias, e tentar de todas as formas fazer a escola melhorar seu funcionamento e só depois, caso nada funcionasse, falar em fechamento. Ele afirma que “a escola é única riqueza que a gente tem no assentamento, porque vêm eventos, pessoas do município... se fechar aqui nós vamos ficar esquecidos” (ENTREVISTADO EABB1, 2018).

O entrevistado EABB2 (2018) reafirmou esse posicionamento dizendo: “Aqui já é difícil imagina ir para o Prata, pra essas criança de quatro anos, andar com as crianças uma distância dessas, pra trazer aqui pra escola do assentamento os últimos alunos já chegam em casa 13: 30 hora da tarde” (ENTREVISTADO EABB2, 2018). O entrevistado EABB3(2018) relatou que:

“[...] eles alegam que os alunos são poucos e o gasto é mais, né? Para mim seria assim: vocês querem fechar uma escola? tem que ser na presença das autoridades, não na presença da secretaria porque eu não confio muito neles [...] você sabe que para a prefeitura eles fechavam por conta própria.”

Ele não concorda em levar seus filhos para o Prata porque é longe, as crianças são pequenas, não tem segurança, não tem lanche reforçado, não tem um banho, não tem lazer para as crianças e ainda disse que dentro da comunidade o “carro vive quebrado” imagina para levar mais para longe. Relata que a escola sendo na comunidade é mais fácil para ele acompanhar porque ele vai a pé.

O entrevistado EABB1, (2018) explicou ainda que a secretaria justifica o fechamento devido à questão de gastos, mais acha que é mais falta de interesse. Ele conta que tem um carro do estado que passa dentro da comunidade e leva os alunos para Palmas, onde as escolas têm mais recursos e oportunidades e na escola da comunidade só tem o básico: o livro, o escrito, o ler e escrever. Por outro lado, o integrante da atual gestão da educação do campo do município de Porto Nacional afirma que:

A escola Antônio Benedito Borges não tem criança no assentamento para estudar, por isso a escola possui apenas 42 estudantes e o custo mensal da escola é de 30 mil reais, é quase 9 mil reais aluno/ ano. É um alto investimento, e a escola continua a funcionar com o multisseriado pelo baixo número de alunos. (INTEGRANTE DA ATUAL GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PORTO NACIONAL, 2018).

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional informou que em 2018 gastou mensalmente 440.668,99 reais com manutenção do transporte escolar, que os carros que fazem as 62 rotas passaram por processo de licitação e que há uma fiscalização. Mas apesar



do investimento, o retorno não apresenta a qualidade que deveria, pois durante a observação na escola, e tendo feito o trajeto na van que transporta os alunos, conclui-se que tem muitos pontos a melhorar, e o principal deles é a pontualidade no horário que os alunos devem chegar à escola, pois os atrasos são diários, o que compromete o tempo de estudo dos alunos.

O entrevistado EFDS1 (2018), afirmou que: “o problema do transporte é a rota que o motorista não dá conta de fazer, ele pega uma quilometragem sabendo que não vai conseguir entregar o aluno naquele tempo”. Para ele, a solução seria fiscalização por parte dos órgãos competentes, que fizessem vistorias, que fossem dadas somente rotas que o motorista realmente conseguisse cumprir. Outro fator agravante desse problema é a péssima condição das estradas trafegadas, que são estreitas, cheias de buracos, algumas com pontes degradadas e no período chuvoso com atoleiros.

Figura 16 - Condição das estradas



**Fotos:** Autor (2018).

Outra questão do transporte é o desgaste físico dos alunos que acordam de madrugada e fazem trajetos extensos, passando horas chacoalhando em estradas ruins, o que compromete o rendimento e o aprendizado. Em pesquisa Vieira problematiza e pergunta:

Qual o pai ou a mãe não se sente mais tranquilo/a tendo seus filhos e as filhas por perto, sem os riscos do transporte? Além disso, as crianças não ficariam menos cansadas e mais liberadas para as lidas do campo sem a necessidade de dispensar muito tempo dentro de um ônibus<sup>10</sup>? E por último como andam as condições das estradas do campo? Principalmente nos dias de chuvas intensas, crianças são deixadas longe de suas casas porque os meios de transporte não conseguem se aproximar das comunidades mais longínquas. Em outros casos, quando chove as crianças ficam impossibilitadas de comparecer as escolas (VIEIRA, 1999, p. 59-60).

Diante desses conflitos propomos que haja melhor diálogo entre essas escolas e secretaria de educação, observação da legislação vigente e organização comunitária, para que

juntos cheguem ao acordo que melhor atenda o interesse educacional e social do educando e sua comunidade. Mas, tendo observado a realidade de ambas as escolas e com base no depoimento de pais, alunos, professores, lideranças da comunidade, assim como o resultado de outras pesquisas sobre fechamento de escolas do campo no Brasil, inferimos que o não fechamento nesses dois casos, seja a decisão mais acertada.

Reafirma-se a importância de escola do campo, dado que a maioria dos educandos (75%) confirmou que gostam de morar no campo e eles dizem que isso tem a ver com relação com lugar e seus atrativos como podemos observar nas seguintes respostas: “Eu acho bom, pois é bom fazer atividades do campo, é bom curtir o ar natural, andar a cavalo, ajudar meu pai a cuidar dos animais, tipo vaca” (EDUCANDO N°. 31 2018); “Bom porque ajudo meu pai, coloco comida para os bichos, antes eu morava na cidade e roubavam nossas coisas, aqui é mais seguro” (EDUCANDO N°. 5 2018); “Muito bom, só aqui temos mais paz, mais alegria, descanso e muito mais, eu amo morar no campo” (EDUCANDO N°.79, 2018).

Conforme Tavares (2016, p. 5) “O modo de vida camponês é caracterizado tanto pela história de luta pelo acesso a terra como pelas especificidades de suas práticas produtivas e culturais. Entretanto, a ligação com a terra está na base da reprodução social”. Vimos essa ligação na resposta dos educandos.

Apesar de 75% de crianças e jovens terem afirmado que gostam de morar no campo, quando perguntados se eles querem permanecer apenas 46% disseram que sim, 9% não sabem, 5% deram respostas incoerentes com a pergunta e os outros 40% responderam que não e justificaram dizendo: “Pretendo morar na rua porque tem mais oportunidade de trabalho” (EDUCANDO N°. 79, 2018); “Aqui vida é muito difícil” (EDUCANDO N°. 30, 2018); “Porque eu em minha família não temos mais terra” (EDUCANDO N°.76, 2018); “Porque preciso estudar e no campo não tem mais estudo pra mim” (EDUCANDO N°.41, 2018); outros afirmaram achar a cidade mais atrativa. Por isso a necessidade e importância da escola do campo como espaço consolidado de aprendizagens e afirmação da identidade e cultura camponesa.

### **3.3 Perspectivas**

Apesar das dificuldades verificadas na percepção dos educandos e ao longo de toda pesquisa, evidenciada na fala dos sujeitos e através da observação em campo e outras vivências, todos os envolvidos têm perspectivas futuras positivas. Quando perguntado em questionário aos educadores e educandos como eles queriam que fosse sua escola os mesmos

responderam: Com estrutura física excelente (maior, com mais alunos e quadra de esportes, bola, campo gramado, reformada) e “adequada à realidade do campo” (EDUCADOR N.º. 12, 2018). Continuaram dizendo que queriam sua escola com políticas pública para o campo; Com profissionais mais valorizados e recursos pedagógicos mais atuais; Trabalhar fora do multisseriado; (contradiz meu discurso) Mais apoio dos supervisores; Com mais variedades de lanches; Com acesso com adaptação para cadeirantes; “é importante lembrar que é necessário investir em espaço físico, melhorar condições de trabalho, proporcionar instrumentos pedagógicos, recursos tecnológicos para contribuir com a prática pedagógica” (EDUCADOR N.º. 12, 2018). Outras perspectivas ditas foram: “Que tivesse aviário, gado leiteiro como nas escolas agrícolas” (EDUCADOR N.º. 2, 2018); Que fosse “mais organizada, que desse lanche para os alunos que ficam na segunda rota, como eu, o sino bate as 11hs e eu só vou embora as 12:17 horas”. (EDUCANDO N.º. 56, 2018); Que ensinasse passos de dança (EDUCANDO N.º.32, 2018); “Que tivesse livros didáticos” (EDUCANDO N.º.33, 2018); “Uma aula mais dinâmica, que envolva os alunos, uma aula que me faça querer aprender mais e mais” (EDUCANDO N.º. 49, 2018). Eles desejam uma escola “com mais alunos e mais brincadeiras (EDUCANDO N.º. 61, 2018)” e que tivesse o ensino médio.

A perspectiva do integrante da gestão atual da Educação do campo do município é vencer esses obstáculos, que a gestão pública possa olhar o campo como um espaço de produção de conhecimento e valorizar o conhecimento já existente, valorizando o profissional, dando sequência em suas formações.

Meu sonho é que as escolas do campo sejam de fato escolas do campo, e não escola que está no campo com as características da cidade [...]. O que tem que levar para o campo e transformar aquela em escola em do campo de fato do campo é dar condições adequada dela funcionar com estrutura física, com professores qualificados, com capacitações, com matérias pedagógicos, investimento tanto no conhecimento material e imaterial [...] Tem que haver garantia de direitos... (INTEGRANTE DA ATUAL GESTÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICIPIO DE PORTO NACIONAL,2018)

A perspectiva dos pais é ver seus filhos estudando perto de casa, numa escola boa, indo e vindo com segurança, com mais possibilidade de acompanhamento, que a escola proporcione um futuro melhor. São essas expectativas que provocam a resistência diária dos trabalhadores, educadores, educandos, movimentos sociais, universidades e que os motivam a lutarem pela consolidação da educação do campo e de outras políticas públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reafirmou a luta dos trabalhadores por educação do campo, o quanto as prioridades do Estado estão alinhados aos interesses das classes dominantes, como o contexto histórico social dificulta a universalização do ensino e a garantia de políticas públicas e como mudar esse quadro requer forças políticas avançadas e um alto poder de organização social. Tudo isso, justificou a análise da dinâmica educativa e os conflitos que envolvem a educação do campo em Porto Nacional – TO, que constituiu-se aparato teórico capaz de enxergar criticamente o atual projeto educativo, quando verificou seu atendimento e obteve parâmetro para pautar ações governamentais que contribuam para efetivação da educação do campo e emancipação de seus sujeitos sociais.

Durante a verificação da estrutura pedagógica de ensino no município de Porto Nacional, em que foi analisada a existência de políticas, princípios e práticas necessários à construção da identidade de uma escola do campo, constatamos que o ensino é majoritariamente tradicional, voltado para a transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados, com iniciativas tímidas no desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas nos princípios da Educação do Campo, que por sua vez devem considerar: transmissão do conteúdo clássico, a relação da vida camponesa com a terra, trabalho, cultura e relação com os movimentos sociais. Por isso, o município precisa desenvolver discussões, formações e reflexões a respeito destes princípios, para que as equipes escolares possam pensar em desenvolver em seu projeto pedagógico atividades formativas que criem estratégias e ações no intuito de alcançar uma formação emancipatória ao educando camponês. A inserção e ou fortalecimento dos Princípios da educação do campo não ocorrerá sem a formação continuada de professores e incentivos financeiros que diminuam a rotatividade desses profissionais nas escolas do campo.

Em relação às práticas, as hortas, mesmo tímidas, são os únicos pontos de apoio para a realização de atividades agropecuárias, tão necessárias ao despertar do educando para um aprendizado que envolva a terra, o trabalho, que o leve a pensar na possibilidade de desenvolver condição de permanência no campo. Sem vinculação dos conteúdos à realidade, sem pensar nas nuances dela derivada, nas alternativas de desenvolvimento e organização da vida no campo, a escola no campo apenas será mais uma instituição com papel ineficaz.

Foram verificadas políticas de transporte, alimentação e formação de professores, todas, porém, precisam ser aperfeiçoadas e fortalecidas, como mostram os desafios identificados: O transporte, apesar de ter evoluído do ponto de vista que agora todos são

carros fechados, precisa de maior fiscalização, manutenção e de rotas bem distribuídas, de forma que não quebre e não atrase. A quantidade de recurso destinado à alimentação é insuficiente para o fornecimento de uma alimentação com mais qualidade e em maior quantidade, os recursos destinados via FUNDEB, que estipula o valor nacional por aluno/ano, precisa considerar que por estar na zona rural o custo educacional desse aluno é mais caro, de forma que o recurso seja ampliado.

O Financiamento da educação básica das escolas do campo, apesar de estar garantido em lei (Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71) inclusive visando suas especificidades (Dietrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Art. 14 e 15, 2002), se tornou um dos fatores condicionantes que impede a efetivação de políticas públicas destinadas aos povos do campo. No entanto, considera-se que os governos devem pensar em educação como investimento e não como gasto, e considerá-la como forma de garantir dignidade aos sujeitos, sem a necessidade de sair do seu lugar de origem e de perder a identidade, criada na lida da terra e sua cultura.

Outros desafios identificados durante a pesquisa foram: Estrutura física insuficiente por não proporcionar todas as condições físicas necessárias ao processo de ensino aprendizagem dos alunos; Necessidade de construção de uma proposta curricular específica para as escolas do campo; Melhorar as questões pedagógicas e tecnológicas como: Incentivar os alunos a estudarem; Melhorar o trabalho em sala multisseriada; Melhorar a relação com a comunidade; Possuir internet e mais recursos tecnológicos; Melhorar a condição de trabalho dos professores que também acordam cedo para enfrentar diariamente estradas ruins, longas distâncias, alguns debaixo de chuva e sol, e que ao chegar na escola ainda tem que pagar por sua alimentação; Melhorar a gestão escolar e equipe diretiva no sentido de motivar a realização do trabalho pela equipe, com a exploração de todos os recursos materiais disponíveis na escola; Abrir nas escolas turmas de nível médio e mais turmas da segunda fase do ensino fundamental para que os estudantes tenham a opção de estudar na comunidade e por último aproximar as organizações comunitárias: associação, igrejas e a escola dos movimentos sociais para que juntos possam buscar essas melhorias.

O combate ao fechamento de escolas também se mostra um grande desafio, a existência de um aparato legal, não é suficiente para barrar o fechamento de escolas no campo, o mais importante é a organização comunitária. Somente unidos é que os sujeitos podem promover ações que venham a barrar o fechamento. Além desse aporte legal, outros motivos podem ser apresentados para não se fechar uma escola do campo, pois além de ser

um direito garantido por lei, estudar próxima a residência, facilita o acompanhamento da educação dos estudantes pelos pais, que podem participar das festividades, reuniões, ajudando a tomar decisões; reduz a evasão escolar, pode dispensar o transporte que quebra, atrasa, é cansativo e pode afetar no aprendizado, além dos riscos em estradas ruins.

O fechamento de pequenas escolas tendo como justificativa acabar com o multisseriado para melhorar a qualidade do ensino é um argumento questionável, que não se verificou efetivamente na prática. Além disso, o multisseriado continua e pode ser uma opção viável, visto que nas avaliações do SAEMP, os alunos de turmas multisseriadas não tiveram desempenho com diferença considerável em relação aos de sala seriadas. Mas as escolas multisseriadas precisam ter as condições (professores com formação pedagógica, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados) de funcionamento e assistência pedagógica permanente no sentido de pensar metodologias adequadas para tal realidade.

Como já é garantido por lei o fechamento de uma escola implica na observação da legislação existente. Considerando o respeito a essa legislação, respeitando o tempo máximo de permanência que o aluno pode passar no transporte escolar, é ainda necessário fazer um estudo em torno dos potenciais da escola e sua comunidade, sobre o que causou a evasão dos alunos e o esvaziamento da comunidade, o que fazer para a escola se tornar mais atrativa. Assim, deve haver estudo de cada caso e diálogo entre essas escolas e secretaria de educação, para que juntos cheguem ao acordo que melhor atenda o interesse educacional e social do educando e sua comunidade.

É preciso considerar que o número reduzido de alunos em muitas escolas do campo, se relaciona diretamente com o reduzido acesso as políticas públicas que poderiam garantir a permanência das famílias na comunidade. Esse fator não pode ser ignorado pelos governos quando fazem propostas de fechamento escolar, pelo contrário, esse deve ser um motivo para garantir a permanência, muitas vezes da única política pública que existente na comunidade, a escola.

A escola do campo deve funciona pautada em princípios da solidariedade, sustentabilidade, valorização da cultura camponesa, vinculação dos conhecimentos historicamente sistematizados com a realidade, aprendizado através do trabalho na terra e vinculo com os movimentos sociais. Somente essa escola pode desempenhar o papel de contribuir com a formação de cidadãos conscientes de sua realidade e que seja capaz de atuar sobre ela na consolidação de um campo mais justo.

Portanto é necessário reafirmar a necessidade da organização coletiva da luta dos

movimentos sociais, universidades e sociedade civil pelo acesso a terra para quem nela vive e trabalha, desenvolvimento da agricultura camponesa, a importância da escola do campo com todos os níveis de ensino, políticas públicas de lazer, saúde e cultura, de forma a assegurar melhores condições de permanência do campo, evitando o êxodo rural e conseqüentemente combate à ampliação da miséria urbana.

O atual cenário político do país por si só é desafiador. Nesse sentido, é importante lembrar que essa luta ameaça as classes dominantes, que se apropriam dos fundos públicos para garantir seus privilégios. Por isso, as práticas educativas da educação do campo têm, e as que não têm, precisam ter, como princípio um horizonte formativo em que haja alternativas de combate as formas de exploração do trabalhador, propagação da solidariedade e justa distribuição de riqueza entre os homens. A missão é gigante, mas movidos pela esperança da vitória, resistiremos e seguiremos em marcha até que sejamos livres!

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcia Bastos de. STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky; **Fundamentos do Processo Educativo no Contexto Histórico Filosófico**. Editora: UNOPAR; Palmas, 2014.

ALCANTARA, Helson do Carmo. Quais os princípios da educação do campo presentes nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica do Projeto de Assentamento Cipó Canaã, Esperantinópolis – MA? **In: InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. 2017.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html)> Acesso em 13 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. **Manual de operações, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 2012. Disponível em <[http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa\\_nac\\_educacao\\_reforma\\_agraria.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf) >. Acesso em 22 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica Resolução CNE/CEB. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. 2008. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_2\\_de\\_28\\_de\\_abril\\_de\\_2008.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf)>. Acesso em janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo Agropecuário**, 2006. Disponível em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=1464&t=censo-agro-2006-ibge-revela-retrato-brasil-agrario&view=noticia>>. Acesso em: dezembro de 2018

\_\_\_\_\_. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios**. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, Brasília, 2004. p. 48.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas (Cadernos SECAD 2)**. Brasília, 2007.

BARBETTA, Pedro A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 6ed. Editora da UFSC, 2006.



BARROS, Luzani Cardoso; MOREIRA, Flavio; FINCO, Macus Vinícius Alves. **Políticas públicas e educação do campo no município de Dianópolis - TO: uma análise das escolas multisseriadas**. Editora: UFT; Palmas, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **In: Revista Trabalho, Educação e Saúde** [online]. Mar./jun. 2009. v.7 n.1, p. 35-64. ISSN 1981-7746.

\_\_\_\_\_. Elementos Para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **In: Cadernos temáticos: educação do campo** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

CASSIN. Marcos. **LOUIS ALTHUSSER E O PAPEL Político/ideológico da escola. Tese de doutorado**. Universidade estadual de campinas - Faculdade DE Educação. 2002. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253635/1/Cassin\\_Marcos\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253635/1/Cassin_Marcos_D.pdf) <

CRESWEL, John W. **Pesquisa Qualitativa e Projeto de Pesquisa**. 3º edição. Editora: Penso. Porto Alegre, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile**. Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, 2000. Texto não publicado.

CUNHA, Edinaura Rios. **Dinâmica Produtiva e as Dificuldades que Envolvem a Produção Familiar no Campo em Porto Nacional – TO**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Porto Nacional, 2018.

DOURADO, Benvinda Barros. **Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional**. Tese de Doutorado em Educação. Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 2010. Disponível em < <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1071> > Acesso em maio de 2018.

FERNANDES, Bernado Mançano. **Sobre a tipologia dos territórios**. Artigo. [2009]. Disponível em:<<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes.php>>. Acesso em fevereiro de 2018.

FERNANDES, Bernado Mançano. e MOLINA, Monica Castagna. O Campo da Educação do Campo. **In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, Brasília, DF: 2004.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. **In: Por Uma Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação** / Bernardo Mançano Fernandes ... [et al.] ; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Incra ; MDA, 2008 109 p.

FIGUEIREDO, Joseane Gomes. **Desigualdade social e capitalismo: os limites da igualdade sob a ordem burguesa.** Universitária da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo-desigualdadessociaisepoliticaspUBLICAS/desigualdadesocialecapitalismooslimitesdaigualdadesobaordemburguesa.pdf>> Acesso em janeiro de 2019.

FONSECA, Fabiana Bechara da. **Cursos de Graduação à distância: Motivos e Critérios de sua oferta em universidades públicas.** (Dissertação) programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. 2010. Disponível em <http://portal.estacio.br/media/3483924/fabiana-becharadafonsecacompleta.pdf>> Acesso em: Junho de 2013.

FONSECA, Fernando Richardi da; RECHIA, S.; MORO, L. “Possíveis” espaços de lazer do Colégio Estadual do Paraná. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer.** Belo Horizonte, v.2, n.2, p.78-98, mai./ago. 2015. Disponível em <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/viewFile/1476/1340>>. Acesso em 02 de janeiro de 2019.

FREIRE, Paulo (1998). **Pedagogia do Oprimido.** 25<sup>a</sup> ed. (1<sup>a</sup> edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 3<sup>o</sup> ed; São Paulo, Cortez, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Fábio de Oliveira. **Políticas Públicas e Fechamento das Escolas do campo no Brasil.** Dissertação. Mestrado em Educação Agrícola. Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ, 2017

JANATA, Natacha Eugênia & ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo. **Revista Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>>. Acesso em agosto de 2018.

KELNIAR Vanessa Carla; LOPES, Janete Leige; PONTILI, Rosangela Maria. A Teoria do Capital Humano: revisitando conceitos. **In: VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica.** Universidade Estadual do Paraná, 2013. Disponível em<[http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_viii\\_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf)>. Acesso em dezembro de 2018.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica do Campo**. Vol. 1. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

KOWALTOWSKI, Doris. A arquitetura escolar e seu papel no aprendizado. **Estadão**. 25 de fevereiro, 2018. Entrevista concedida a Isabela Palhares. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,a-arquitetura-escolar-e-seu-papel-no-aprendizado,70002202508>>. Acesso em 26 de dezembro 2018.

LAKATOS, Eva Maria, & MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6º ed. São Paulo, Atlas, 2011.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Urbana e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999-coleção versão da nossa época; v. 70.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Fechar Escola é Crime Social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo**. Artigo. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014. Disponível em: < [http://cac.php.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais/TC\\_FECHAR\\_ESC\\_CRIME\\_SOCIAL\\_CAUSAS\\_IMPACTO\\_ESFOR\\_COLETS\\_CNTRA\\_FECH\\_ESCS\\_CAMPO.pdf](http://cac.php.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais/TC_FECHAR_ESC_CRIME_SOCIAL_CAUSAS_IMPACTO_ESFOR_COLETS_CNTRA_FECH_ESCS_CAMPO.pdf). Acesso em: 28 de outubro de 2018>. Acesso em janeiro de 2019.

MATTEI, Lauro. In: O debate sobre a reforma agrária no contexto do Brasil rural atual. **Revista Política & Sociedade** - Florianópolis - Vol. 15 - Edição Especial – 2016.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2º Edição. Editora: Boitempo; São Paulo, 2008.

MINAYO, Maria C. D. S. , DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34º Edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

MOLINA, Mônica, C. **In: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerio-li, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). **Coleção Por Uma Educação do Campo**, Brasília, DF: 2002. n.º 4. Disponível em <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em 22 de janeiro de 2015.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. 17f. **31ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em abril de 2018.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela**

educação básica do campo em Goiás. **In: Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), Universidade Estadual de Goiás (UEG), S/d. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/752Godoy.PDF>>. Acesso em agosto de 2018.

\_\_\_\_\_, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas Para Além do Capital: Hegemonias em disputa**. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Brasília- UNB, 2009. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Tese%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo.pdf>>. Acesso em agosto de 2018.

NOGUEIRA, Ariane Martins; RAMIRES, Júlio Cesar de Lima. O Agronegócio e o Fechamento das Escolas Rurais no Brasil: algumas reflexões. **Anais do Congresso Interinstitucional Brasileiro de Educação Popular e do Campo**, UFG, Catalão, 2017.

NUNES, Klívia de Cassia Silva. **Políticas educacionais e formação de professores no sistema neoliberal: uma análise da educação rural no município de Pedro Afonso – Tocantins de 2002 a 2006**. Dissertação de Mestrado em educação da Universidade Católica de Goiás, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p. Disponível em: <[http://www.gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/modo\\_capitalista.pdf](http://www.gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/modo_capitalista.pdf)>. Acesso em Abril de 2018.

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). **In PONTUAL, Pedro & IRELAND, Timothy (orgs.). Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Coleção educação para todos. UNESCO; Coleção Educação para Todos; v. 4, 264 p.; Brasília, 2006.

PEREIRA, Erialdo Augusto. **Formação de Jovens e Participação Social: Um estudo sobre a formação de três jovens da Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Nova de Lisboa. Porto Nacional, TO, 2004.

PERIPOLLI, Odimar João & ZOIA, Alceu. O Fechamento das Escolas do Campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/viewFile/435/273>>. Acesso em dezembro de 2018.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. Editora Cortez; São Paulo, 2012.

PINTO, Geraldo Augusto. **A Organização do Trabalho no Século XX: Taylorismo, Fordismo e Toyotismo** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PONTUAL, Pedro. Educação Popular e Democratização das Estruturas Políticas e Espaços Públicos. In PONTUAL, Pedro. IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Ministério da Educação: UNESCO; Coleção Educação para Todos; v. 4, 264 p. Brasília, 2006.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira & SILVA, Irizelda Martins de Souza. Artigo. **O campo enquanto território de resistência**: o papel da educação do campo e do trabalho. Grupo de pesquisa sobre Educação do Campo, UFSCAR, 2010. Disponível em: <file:///D:/PeopleWare/Downloads/O%20campo%20enquanto%20territorio%20de%20resistencia%20%20o%20papel%20da%20educacao%20do%20campo%20e%20do%20trabalho%20(1).pdf >. Acesso em maio de 2018.

\_\_\_\_\_, Jeinni Kelly Pereira. **Políticas Para Educação Do e No Campo e os Territórios de Resistência do MST no Paraná**: forças contra hegemônicas. 138 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, PR, 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Jeinni.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera** – ano 14, nº. 18 – janeiro/junho de 2011. Artigo. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf>. Acesso em 02/04/2018.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAMOS, Marise Nogueira, MOREIRA, Telma Maria, SANTOS. Clarice Aparecida dos. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios** / coordenação: – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004..

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, Milton A. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2008.

SANTOS, Dionys Morais dos. Trabalho, educação e capital: é possível uma educação mais humanizadora? In: **Revista Equador** (UFPI), Vol.3, nº1, p. 109 - 127 (jan./jun.,2014). Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/equador/article/view/1643>. Acesso em janeiro de 2019.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA Sueli Santos da. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. In: **Revista Geo UERJ** -, v.2, n.18, 2º semestre de 2008. P. 24-42. Disponível em <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/download/138

9/1179>. Acesso em janeiro de 2019.

SILVA, Carla Holanda da. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social. **Revista Geografar**. Curitiba, v.4, n.1, p.98-115, jan./jun. 2009. Disponível em < [www.ser.ufpr.br/geografar](http://www.ser.ufpr.br/geografar) >. Acesso em dezembro de 2018.

SILVA Cesar Augusto Alves da. Educação e Não Emancipação: os limites objetivos da educação escolar no capitalismo industrial contemporâneo. In; **Revista Educação e Sociedade Campinas**, v. 39, nº. 143, p.439-454, abr.-jun., 2017. Disponível em Scielo: < <http://www.scielo.br/pdf/es/2018nahead/1678-4626-es-es0101-73302018164078.pdf> >. Acesso em janeiro de 2018.

SILVA, Luiz Etevaldo. O Sentido e Significado Sociológico de Emancipação. **Revista e - Currículum**, São Paulo, n.11 v.03 set./dez. 2013. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em fevereiro de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Regime Militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em agosto de 2018.

SOUZA, Thiago Ferreira dos. **Desvelando Cercas: o cenário da educação básica do e no campo no estado do Tocantins**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, 2018.

TAVARES, Silvaldo Quirino. **Modo de vida camponês na contemporaneidade de lutas e resistência na comunidade angical – Paranã/TO**. Dissertação Geografia da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Porto Nacional, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. – 19. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, Josimar de Aparecido. O significado do agrupamento de escolas do campo – nucleação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 02, 1999. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5736111.pdf>>. Acesso em janeiro de 2019.