



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS**  
**CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR**  
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO ARTES VISUAIS E MÚSICA**

**EDIVALDO BARBOSA DE ALMEIDA FILHO**

**ESCOLA MUNICIPAL JUVÊNIA URCINO DE SANTANA EM TAGUATINGA**  
**(TO): EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO RURAL?**

Arraias /TO  
2022

**Edivaldo Barbosa de Almeida Filho**

**Escola Municipal Juvência Urcino de Santana em Taguatinga (TO): Educação do  
Campo ou Educação Rural?**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins/Campus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo. Área: Códigos e Linguagens. Habilitação: Artes Visuais e Música.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Suze da Silva Sales

Arraias /TO  
2022

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

---

A447e Almeida Filho, Edivaldo Barbosa de.

Escola Municipal Juvência Urcino de Santana em Taguatinga (TO). /  
Edivaldo Barbosa de Almeida Filho. – Arraias, TO, 2022.

56 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Arraias - Curso de Educação do Campo, 2022.

Orientadora : Suze da Silva Sales

1. Educação do campo. 2. Ruralismo Pedagógico. 3. MST. 4. Projeto  
Político Pedagógico. I. Título

**CDD 370.91734**

---

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).**

**Edivaldo Barbosa de Almeida Filho**

**Escola Municipal Juvênia Urcino de Santana em Taguatinga (TO): Educação do  
Campo ou Educação Rural?**

Trabalho de conclusão de curso apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins/ Campus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo. Área: Códigos e Linguagens. Habilitação: Artes Visuais e Música.

Defendida e aprovada em: 09 de novembro de 2022.

Banca examinadora formada pelos professores:

---

Prof.(a) Dr. (a) Suze da Silva Sales – Presidente – UFT  
Orientador

---

Prof. Ms. Bruno Henrique Detomazi Almeida – UFT  
Examinador

---

Prof. Ms. Edinho Benésio Santos – UFT  
Examinador

Dedico este trabalho aos profissionais da educação escolar básica, que de forma direta ou indireta contribuíram para a concretização desta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, ao curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins e aos professores que dedicam parte de suas vidas a desenvolver a práxis na formação de seus educandos, de maneira a formar educadores conscientes para a profissão docente.

À minha orientadora Professora Dra. Suze da Silva Sales, pelos conselhos, ideias e sugestões desde o projeto desta pesquisa. Obrigado por todo carinho, apoio e compreensão diante dos desafios superados.

À minha família, em especial minha avó Albertina Barbosa de Almeida, pelos ensinamentos dos princípios do bem viver, da renovação da fé, sempre acreditando na esperança de construirmos um mundo melhor.

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. E uma dessas realizações é a cidade [...] (WILLIAMS RAYMOND, 1989).

## RESUMO

Este trabalho parte do pressuposto da necessidade de uma educação específica para a população que vive e trabalha no campo, a partir da proposta “Por uma educação do campo”, formulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para os dados foram analisados documentos da educação nacional, o PPP da Escola Municipal Juvência Urcino de Santana, documentos direta e indiretamente relacionados à educação no campo e outros elaborados na defesa de uma educação diferenciada para essa população. O intuito foi de refletir sobre pertinência da proposta para uma educação do campo, bem como observar a realidade das escolas do campo, durante a pandemia. Neste sentido, identificou-se, com base na bibliografia, o quanto ainda se faz pertinente pensar na necessidade de uma educação no ou do campo, uma vez que os índices educacionais apontam uma defasagem educacional bastante elevada para a população residente em áreas rurais, tendo como parâmetro a urbana. A pesquisa apontou que os documentos nacionais possibilitam que a educação para grupos específicos leve em consideração suas especificidades culturais, políticas e regionais, prevendo no PPP das unidades educacionais ações que as concretize, mesmo em condições emergenciais. Concluímos que, por mais que se faça necessário pensar em uma proposta de educação no campo, o ideal, a longo prazo, é que se pense em uma educação que seja de qualidade para todos, inclusive a parcela rural.

**Palavras-chave:** Educação do campo. Ruralismo Pedagógico. MST. Projeto Político Pedagógico.

## **ABSTRACT**

This work is based on the assumption of the need for a specific education for the population that lives and works in the countryside, based on the proposal “For an education in the countryside”, formulated by the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). For the data, documents of national education were analyzed, the PPP of the Municipal School Juvência Urcino de Santana, documents directly and indirectly related to education in the countryside and others elaborated in defense of a differentiated education for this population. The aim was to reflect on the pertinence of the proposal for rural education, as well as to observe the reality of rural schools during the pandemic. In this sense, it was identified, based on the bibliography, how much it is still pertinent to think about the need for an education in or from the countryside, since the educational indexes point to a very high educational gap for the population residing in rural areas, having urban as a parameter. The research pointed out that the national documents make it possible for education for specific groups to take into account their cultural, political and regional specificities, providing in the PPP of the educational units actions that materialize them, even in emergency conditions. We conclude that, as much as it is necessary to think about a proposal for education in the countryside, the ideal, in the long term, is to think about an education that is of quality for all, including the rural portion.

**Keywords:** Field education. Pedagogical Ruralism. MST. Pedagogical Political Project.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos da América
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OEА	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PPFC	Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>RURALISMO PEDAGÓGICO</b> .....	<b>13</b>
<b>2.1</b>	<b>Marcha para oeste</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>Campanhas rurais</b> .....	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO / CONTEXTO HISTÓRICO</b> .....	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>Legislações no espaço rural</b> .....	<b>26</b>
<b>3.2</b>	<b>Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo</b> .....	<b>28</b>
<b>4</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TAGUATINGA-TO</b> .....	<b>35</b>
<b>4.1</b>	<b>Projeto político pedagógico da escola</b> .....	<b>38</b>
<b>4.2</b>	<b>Apresentação e análise de dados da pesquisa de campo</b> .....	<b>43</b>
<b>4.3</b>	<b>A investigação junto aos professores</b> .....	<b>44</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>50</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O direito à educação pública e de qualidade, na história da educação rural, é marcada por intensos conflitos. O ruralismo pedagógico tornou-se propulsor de uma educação rural a partir de 1930. Isso com proposta curricular e pedagógica direcionando a volta do homem da cidade ao campo, exaltando o valor do trabalho, com a ideologia de fixação do homem no campo, por meio da pedagogia.

Nesta especificidade, manifestou-se uma educação caracterizada pela precariedade, pois foi destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples (RIBEIRO, 2012). Assim sendo, estavam associados a ela professores leigos, distantes dos recursos urbanos e marcados pela ausência de transporte escolar, de recursos didáticos, entre outros, como partes inerentes de um sistema obsoleto na/da educação rural do país. Dentro deste contexto, Souza (2008) adverte que na trajetória da educação rural o sujeito foi externado como exemplo de atraso sociocultural, pois as políticas educacionais sempre estiveram alinhadas aos interesses burgueses urbanos.

Neste sentido, após longos períodos de organização e articulação social, movimentos camponeses e outras entidades, passam a problematizar a educação básica que mais tarde é denominada de movimento por educação do campo. Assim, interrogando a tradicional escola rural, na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que dentro dela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (MOLINA; FREITAS, 2011).

Diante deste quadro, a pesquisa buscou aprofundamentos sobre a luta pela Educação do e no campo, bem como refletir sobre os procedimentos metodológicos nas possíveis ações político-pedagógicas previstas na proposta curricular pedagógica da Escola Municipal Juvênia Urcino de Santana, localizada no Assentamento São Miguel, município de Taguatinga (TO). Ademais, o trabalho se desenvolveu considerando suas limitações e a existência (ou não) de consolidação das diretrizes operacionais das escolas básicas para a educação do campo e como são articulados esses conceitos na prática, mesmo em momentos de intensa incerteza, como no advento da pandemia da Covid19.

A pesquisa se justifica pela aproximação deste pesquisador com lideranças sindicais, e por ter residido durante três anos em projeto de assentamento de reforma agrária no município de Dianópolis (TO). Em 2017, o pesquisador ingressou no curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Arraias, adquirindo uma

compreensão mais sólida sobre as políticas públicas educacionais para a educação básica voltadas para as escolas do campo.

Por esse modo, nasceu o desejo de aproximar os conhecimentos teóricos da prática, sendo esse intuito viabilizado pela materialização do “tempo comunidade” realizado pelo curso de Educação do Campo, no segundo semestre de 2018, na Escola Municipal Altamira, localizada no Povoado Altamira em Taguatinga (TO), onde o pesquisador foi aluno e concluiu o Ensino Médio.

Com as atividades da alternância pedagógica do curso, foi oportunizado o conhecimento da realidade da instituição, tanto quanto a ciência das dificuldades e dos aspectos problemáticos em relação à convivência com alunos e moradores. Esses acessos despertaram a curiosidade e o desejo de intensificar o conhecimento dos princípios e fundamentos que norteiam a educação do campo, tendo a escola como objeto de estudo.

Mas, no decorrer do percurso investigativo, ocorreram alguns entraves, como, por exemplo, não foi obtido acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola Altamira. Assim sendo, o fato levou à segunda opção para a pesquisa, direcionando o estudo, então, para outra unidade escolar campesina da Escola Municipal Juvência Urcino de Santana, que prontamente aceitou contribuir com a realização e conclusão da pesquisa. Estudar o PPP dessa escola revelou a importância que o documento expressa em sua estrutura administrativa e pedagógica. Pois, percebeu-se, no PPP, que a escola deve aferir suas práticas, valores e crenças constantemente implicando uma gestão democrática, oportunizando ao educando e à comunidade ocupar espaços na construção e socialização do saber.

Com base nessa compreensão, a pesquisa teve como objetivo geral identificar a operacionalização das resoluções funcionais para a educação do campo na proposta pedagógica da escola, seu entrelaçamento com o trabalho pedagógico realizado durante a pandemia. Isto é, compreendido entre 2020 e 2021, período de aulas remotas. Expresso da seguinte maneira: Analisar o projeto pedagógico da Escola Municipal Juvência Urcino de Santana, localizada no meio rural do município de Taguatinga (TO), no intuito de perceber se houve a materialização dos pressupostos das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, no documento e posteriormente na prática.

Para a responder as inquietações propostas foram adotadas as seguintes metodologias: estudos bibliográficos, pesquisa documental e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica proporcionou uma revisão de literatura para obtenção de dados teóricos, por meio de uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, com autores como Barreiro (1989), Carvalho

(2011), Bezerra Neto (1999, 2003, 2012, 2013), Prado (2013), Sales (2018), Veiga (1995), Caldart (2003).

Na pesquisa documental foram realizados levantamentos acerca das Leis, Decretos e Diretrizes educacionais. O Projeto Político Pedagógico foi colhido na escola com a finalidade de avaliar a consolidação das ações político-pedagógicas, correlacionando com as diretrizes operacionais para as escolas de educação básica no campo. Para o estudo de caso, através da observação, foram selecionados treze docentes atuantes na unidade escolar para aplicação de questionários entre professores e dirigente. Os questionários objetivaram analisar as ações desenvolvidas durante a pandemia, considerando as especificidades de uma escola no campo. Por esse modo, verificou-se, também, a necessidade de atualização e adaptação do projeto político pedagógico (PPP), compreendido como elemento norteador do ato educativo.

Este trabalho organiza-se em três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo trata de uma revisão bibliográfica visando a uma melhor compreensão e fundamentação da pesquisa, quanto ao percurso educacional das políticas de educação rural. Já no segundo capítulo, a discussão se desenvolve sobre a trajetória política da educação do campo e suas políticas públicas institucionais para as escolas da educação básica no campo. O terceiro capítulo apresenta a caracterização da escola e a sistematização dos resultados da pesquisa. E, por fim, apresentam-se as considerações finais, como uma reflexão sobre os resultados desta pesquisa. Isso considerando que são conclusões parciais, ao ter conhecimento que a gestão democrática escolar é um processo e, por isso, nunca estanque e passível de modificações, ou alterações.

## 2 RURALISMO PEDAGÓGICO

A colonização no Brasil se caracterizou pela monocultura, no plano de desenvolvimento econômico mantido pela exploração e exportação de recursos naturais e baseado na mão de obra escrava a serviço do capitalismo, segundo Barreiro (1989). Mas, em meados de 1940, o cenário se transversaliza para um processo de industrialização e urbanização, ou seja as práticas agrícolas se modernizam e o mercado financeiro começa a expandir o setor imobiliário urbano.

Com isso, após a Primeira Guerra Mundial, imigrantes de países populosos povoaram o Brasil atraídos pelo desenvolvimento econômico, substituindo a mão de obra escrava pela mão de obra livre e contribuindo para o desenvolvimento da agricultura. Logo adveio a crise comercial externa, um fator primordial para impulsionar o Brasil na produção de itens manufaturados que até então eram importados. Ainda de acordo com Barreiro (1989), a indústria brasileira viveu momentos de fracasso entre 1924-1930, motivados pelo fato das subsidiárias estrangeiras, que operavam para a importação de seus produtos pelo Brasil, usufruírem da mão de obra barata, oferecendo serviços de montagem automobilística.

Porém, com o objetivo de elevar o campo da modernidade, a expansão industrial não se restringiu apenas ao meio urbano. A agricultura passou a receber tecnologias mecanizadas na produção, arrancando o atraso cultural de produção.

Sendo assim, programas de qualificação foram desenvolvidos para o meio rural com objetivo de aumentar a produtividade da lavoura e de superar os estereótipos em relação à vida urbana, o que ficou denominado de “[...] *modernização no campo* via instalação de indústrias de insumos agrícolas, [...] fertilizantes químicos, rações, medicamentos veterinários etc.” (BARREIRO, 1989, p.55, grifo nosso).

O Estado Novo, também conhecido como Revolução de 1930, durante o governo Vargas, consolidou um processo de urbanização e industrialização do país. Com isso, o estado abre mercado para o capital internacional e estimula a economia que, até então, era baseada na produção agrícola com a exportação de bens primários para a Europa, em especial para a Alemanha. A principal atividade agrícola era a cana-de-açúcar, café, algodão e fumo. Com o avanço da civilização ocorreram mudanças significativas nos valores sociais a partir da cultura do meio urbano, em detrimento da cultura do meio rural. (BARREIRO, 1989).

Esse acontecimento passa a distinguir o homem urbano do homem rural, por meio de estereótipos negativos que passaram a ser empregados e utilizados até os dias atuais. De acordo com a autora, a veiculação desses estereótipos no meio rural transformou-se num grande

instrumento de dominação, assim é adjetivada conotação pejorativa aos sujeitos do campo como, ingênuo, atrasado, preguiçoso maltrapilho entre outros. (BARREIRO, 1989, p.61).

O escritor e contista Monteiro Lobato foi um dos precursores em veicular esses estereótipos, à época, exercendo forte influência em retratar o homem do campo através do seu personagem Jeca Tatu, publicado em 1914. “O Jeca é a cara da feiura, da pobreza, da infelicidade, que contrasta com a imagem do homem urbano, que aparecia sempre sorridente, de terno e gravata, símbolo da cultura é da civilização [...]” (CARVALHO, 2011, p.58). Outros escritores como Euclides da Cunha, Olavo Bilac teceram concepções sobre o homem sertanejo em prol de campanhas de higienização e medicamentos milagrosos que tornasse o homem forte e viril libertando o campo da improdutividade rumo ao progresso.

Figura 1- Jeca Tatu



Fonte: Instituto Oswaldo Cruz (1914)

Tais insinuações provocaram nesse homem o desejo de se emancipar, de se livrar dos estereótipos e o levaram a adotar um estilo de vida urbano. Sendo assim, “o homem do meio rural se moderniza, quando se transforma num consumidor urbano” (BARREIRO, 1989, p.63).

A ilusão do moderno começa a inchar os centros urbanos, com a crescente migração rural-urbana denominada de êxodo rural, em busca por melhores condições de vida e trabalho. Neste período, a população agrária brasileira era semianalfabeta, fator primordial para os surgimentos dos problemas urbanos como saneamento básico, saúde e formação de malocas no entorno das cidades. A indústria não conseguia absorver a mão de obra barata sem qualificação para o trabalho mecanizado.

Em razão desse desvirtuamento nasce a importância de problematizar uma solução, a fim de enxotar os imigrantes e conter o fluxo social. Então, a classe dominante e os intelectuais da época passaram a preocupar-se com a instabilidade social provocada pelos operários com a reivindicação de direitos coletivos através de greves, desse modo a elite desenvolveu a campanha nacional de educação rural com objetivo de pensar em uma escola que valorizasse a vida no campo. E o ruralismo pedagógico foi uma das condições para que o problema fosse resolvido com um ensino integrado às condições locais, de caráter regionalista, que propusesse a volta do homem ao campo.

Foi, nesse contexto, que se desenvolveu a ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2003, p.15).

O campo que até então era sinônimo de atraso, local torpe, começa a ser exaltado pela pedagogia com temas que pudessem despertar nos sujeitos um sentimento de pertencimento ao espaço rural. Tudo isso calcado na ideia de fixação do homem ao campo, sendo a pedagogia a solução para erradicação do analfabetismo. “É neste contexto que ocorre a criação de Escolas Normais Rurais, projeto de formação docente influenciado pelas ideias nacionalistas e ruralistas” (ARAÚJO, 2011, p.238).

Além do currículo como eixo central na fixação do homem no campo, era necessário a metodologia e um educador motivado que propagasse as ideias do movimento no campo. Pois dessa forma, a proposta do movimento se concentrava em torno de três elementos fundamentais para uma educação diferenciada: o professor, o método de ensino e o currículo” [...] (SÁ, SILVA, 2012).

O projeto revolucionário tinha todas as características para ser um ideário de educação rural, mas não obteve o êxito esperado. Houve a dificuldade de encontrar professores que se dispusessem a lecionar nas escolas rurais. Assim, optaram pela criação de um curso com vista à formação de educadores. O curso seria “feito após o término do curso normal e [que] visaria à formação de professores especializados para o meio rural. Sua duração seria de três ou quatro meses, com aulas teóricas e práticas”(LEX, 1973, p.249). A formação ficou conhecida como ruralismo, versando entre o pedagógico e o sanitário, fundamentado na higiene rural, na manipulação de alimentos, cuidados corporais, sociologia rural, apresentando os principais

problemas da vida social no campo e a educação rural, com uma transversalidade em leitura, jogos atividades física entre outras.

Segundo Prado (2013),

[...] o discurso ruralista pedagógico é percebido como produto ideológico dos grupos e indivíduos que, em postos governamentais importantes e/ou representando, fora do poder, interesses direta ou indiretamente relacionados com o desenvolvimento rural, demonstram preocupação com a racionalidade do quadro econômico e político nacional. Esta parece passar pela resolução da questão educacional, dentre outros aspectos. O discurso sobre o papel da educação está entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna é apresenta papel de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar. (PRADO, 2013, p.02).

Bezerra Neto (2003) corrobora com o fato de atribuir à educação um papel que ela jamais poderia ter, que seria o de criar mecanismos de conservar o homem em um habitat considerado hostil e sem nenhum atrativo para o homem civilizado da cidade. O movimento pedagógico era dividido em duas fases, sendo a primeira de 1930 a 1940. A segunda fase iniciou em 1940, mas logo perdeu relevância dando espaço para outros movimentos que protagonizaram a importância do ensino rural por meio de convênios firmados entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA), financiados pela Organização das Nações Unidas (ONU).

## **2.1 Marcha para oeste**

A Marcha para o Oeste surge no ano de 1938, durante o Estado Novo, também conhecido como a Era Vargas, que perdurou de 1930 a 1945. A Marcha foi um projeto integralista e nacionalista com atuação em diversos setores, divulgando as ideologias do regime ditatorial centralizando o estado na figura do então Presidente da República. Além de centralizador “a proposta governamental incluía a construção de escolas, hospitais, estradas, ferrovias e aeroportos no interior, com objetivo de integrar e consolidar o País, de acordo com uma visão de unidade” (GALVÃO, 2011, p.2). Assim:

Dois “eventos” de destaque demonstram, no Estado Novo, a importância atribuída à interiorização e à conquista, pelo governo e por suas instituições, de territórios do interior brasileiro. O primeiro deles foi o movimento apelidado de Marcha para Oeste. O outro foi a realização do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, na cidade de Goiânia. (PRADO, 2013, p.06).

A expansão pelo interior do país parecia ser necessária, em virtude da concentração econômica no eixo Rio-São Paulo e demais capitais litorâneas, Salvador e Recife. Por meio da Marcha o governo buscava não só a integralização, mas a pretensão de controlar todo o território

nacional, libertando os sertões das colônias além de “[...] defender as portas do litoral à infecção ideológica - liberalismo e comunismo - pois sua ação dissolvente prejudica a originalidade brasileira” (COELHO, 2010, p.60).

Um dos idealizadores do movimento, buscando em seus ideais a generosidade de uma nova democracia, foi Cassiano Ricardo, com o novo bandeirantismo, sustentada na tese da junção de liberdade e autoridade, formando, assim, um par garantidor de uma democracia tipicamente brasileira. Para ele, as regiões pouco integradas ao modo de vida urbana seria espaço fértil para apropriação dos modernos processo de cultura. Nesse contexto, o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação concretizou os valores ideológicos do estado como o patriotismo e a volta do homem ao campo. Segundo Prado (2013), o evento foi:

Realizado por ocasião da comemoração da inauguração da cidade de Goiânia (nova capital do Estado de Goiás, no mês de julho de 1942), o *Oitavo Congresso Brasileiro de Educação* teve caráter emblemático, pois, por tudo que o envolveu, desde a escolha da cidade sede, como pela temática principal - A Educação Primária Fundamental - representou de maneira muito expressiva o panorama de discussões travadas naquele momento acerca das questões educacionais. (PRADO, 2013, p.10, grifos do autor).

Nessa ocasião, Goiânia foi escolhida para ser a nova capital do estado de Goiás na região central do país, concretizando o discurso de expansão governamental a regiões tipicamente atrasadas de bens culturais modernos, como educação de qualidade, energia elétrica e principalmente o automóvel. "Para os goianos, a nova capital se relacionava diretamente com o desenvolvimento econômico, social e cultural e a um pertencimento maior à nação brasileira.” (COELHO, 2010, p.145).

O ruralismo pedagógico se concentrou nas regiões metropolitanas da região sudeste do país, com o viés de situar os povos do campo em seu território de origem. O 8º Congresso em Goiânia não foi diferente. Sobre o fato, Prado (2013) ainda ressalta:

O governo e seus intelectuais mobilizaram-se em torno da bandeira da interiorização e buscaram, por meio do pensamento ruralista pedagógico, [...] a importância de uma escola (adequada ao tempo e espaço) no Estado Novo pretendia denotar homens e instituições comprometidos com projetos governamentais, em relação aos quais, em realidade, a grande maioria dos brasileiros encontrava-se completamente alienada. (PRADO, 2013, p.11).

Alguns intelectuais retomam os princípios conservadores do ruralismo pedagógico na construção de um estado com homens produtivos e eficientes para o desenvolvimento econômico, sendo essa uma proposta para além de conservadora. Estimular o pensamento crítico do homem do campo é fundamental. Contudo, é necessário que a construção do

pensamento seja coletiva. E como vimos, a proposta era estrutural, os indivíduos seriam doutrinados para atender aos anseios da elite governamental.

De acordo com o texto conclusivo, de autoria dos relatores do Tema Geral, o primeiro objetivo da educação primária deveria ser de caráter individual: desenvolver a personalidade; caráter nacionalista: integrar o educando à sociedade brasileira em geral; caráter humano: formar o sentimento de solidariedade humana; e caráter vocacional: ajustar o estudante ao ambiente regional em que vive. (ABE, 1944 apud PRADO, 2013, p.12-13).

Como vimos, o debate radiado no congresso em torno da educação rural fixou-se no princípio do ensino profissionalizante, abdicando dos princípios de ensinar a ler, escrever e contar. Mas, no entendimento dos doutos “educar é mais do que alfabetizar, é preparar para a meio”, assim acreditavam os educadores (ABE, 1944, p. 325).

Pelo observado, o currículo com conteúdo e temas relacionados ao campo constitui uma proposta totalmente diferente da escola urbana, se diferenciando também pelo método. Esse último era primordial para plantar o homem no campo como uma erva. A função da instituição de ensino era unicamente promover no sujeito o bem estar e a disposição para as atividades demandadas pelo campo, ou seja, para a lida com os animais e agricultura.

Sobre isso, a Associação Brasileira de Educação (ABE) destaca que “O povo inteiro deveria saber que o mais educado não é o que mais sabe, e que fazer as coisas é mil vezes melhor do que receber informações sobre elas” (ABE, 1944 p.117). Ou seja, a sabedoria do homem do campo não poderia se desviar do pragmatismo que a escola lhe atribuía em conceito preponderante de natureza humana aprovado e homologado. Os conceitos que a educação rural propunha para o homem rural fugia das crenças e valores contraídos pelos camponeses.

Assim sendo, ficava implícito, nos objetivos da escola rural, que o ruralismo não era destinado apenas aos camponeses que migraram para os centros urbanos e posteriormente retornando ao campo por meio da pedagogia. Mas a classe pobre dos centros urbanos também fora exportada para o campo e a pedagogia deveria lhe atribuir conhecimentos relacionados à vida no campo.

Para Prado (2013), o maior objetivo da escola rural, no período do Estado Novo, era fixar o homem à terra em que vivia, por meio da educação, adaptando-o ao seu meio. Tal atribuição também poderia ser dada à escola nos centros urbanos, objetivando preparar mão de obra qualificada para o serviço industrial e urbano. Dessa forma, adaptava-se o homem ao progresso que a modernidade tanto anunciava. Com isso, o conceito de educação assumia a ideologia e os interesses dos grupos dirigentes. Isto é, na conjugação que Vargas fazia do

objetivo de fixar o homem ao campo aos objetivos políticos e econômicos de ocupar regiões rurais pouco populosas.

Assim sendo, a educação rural tinha a função de integrar a escolarização a conhecimentos que valorizassem o cultivo da terra, com conteúdo e temas relacionados à vida no campo. Além disso, assim, fixar o sujeito no campo, retendo o êxodo rural. Por certo, entendia que o homem deveria se libertar das impurezas que o campo lhe ofertava, como certas doenças endêmicas. As atividades sanitárias seriam fundamentais para transformar os povos em enérgicos, engajados em trabalhar para viver melhor e ser feliz. A escola, dessa forma, deveria exercer um trabalho cívico, econômico e patriótico, integrando os sertões ao território nacional colonizado com condições e meios para sua permanência no campo. Desse modo, a escola estaria desempenhando papel de sanear para depois educar.

## **2.2 Campanhas rurais**

Nas cinco primeiras décadas do século XX, o Brasil passou por mudanças estruturais, também conhecidas como Reformas do Estado Brasileiro. Nesse tempo a educação obteve avanços significativos na construção de um sistema nacional de educação pública. Bittar e Bittar (2012) acreditam que o período compreendido entre 1930 e 1960 foi marcado por projetos distintos de nação. De um lado, diante da esfera de poderes progressistas, representados pelo populismo de Getúlio Vargas. Esse tinha o apoio dos trabalhadores e defendia políticas nacionais pelo progresso industrial urbano do país.

De outro lado, os projetos antagônicos da oligarquia defendiam um desenvolvimento privado, agrário exportador, ou seja, um crescimento subordinado aos Estados Unidos da América, polarizando lutas ideológicas entre capitalistas e socialistas. E a educação esteve nesse binômio de poder pela supressão do analfabetismo. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, chefiada por Francisco Campos, foi precedida de reformas educacionais:

A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, teve como diferencial a criação, pelo menos em lei, de um Sistema Nacional de Educação, além de ter criado o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação. O texto da Reforma determinou que o ensino secundário ficasse organizado em dois ciclos: o fundamental, de cinco anos, e o complementar, de dois anos. (BITTAR; BITTAR, 2012, p.158).

A reforma proporcionou o avanço no ensino do primário para o secundário, favorecendo o acesso ao ensino superior para aqueles considerados aptos para ingresso. Para Bittar e Bittar (2012), a reforma marginalizou as minorias do primário e o curso normal de formação de

professores implantado pelo ruralismo. Com a constituição de 1934, o direito à educação passa a ser mencionado na Carta Magna declarada gratuita e obrigatória, porém menciona-se apenas o ensino primário de quatro anos, ministrado pela família e pelos poderes públicos.

Entretanto, em 1949, alguns movimentos protagonizaram a educação rural no país, como as Missões Rurais de Educação, as quais firmaram o acordo bilateral entre Brasil e Estados Unidos. Ainda assim, em troca do Desenvolvimento de Comunidade, resultado de cooperação firmado pelo Ministério da Agricultura e a Interamericana Education Foundation, proporcionou a criação de uma comissão de educação das populações rurais composto por técnicos americanos e brasileiros responsáveis pela execução do programa, com interesses e ideologias capitalistas dos Estados Unidos. (BARREIRO, 2013).

Não se pode deixar de dizer que instituições como a Organização para as Nações Unidas (ONU), através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) foram primordiais na execução de atividades com fins de solucionar os problemas da educação do Brasil.

A primeira experiência foi feita na cidade de Itaperuna, no estado do Rio de Janeiro, configurando em uma tentativa de se criar uma tradição de política educacional desenvolvida em áreas rurais do país, como projeto de desenvolvimento, criando uma política educacional condicionada ao fracasso. (SILVA, 2015).

Outros movimentos também contribuíram para a disseminação do ensino, com projetos alfabetizadores rurais, adequando o homem às novas realidades políticas econômicas e sociais, enfatizando que a educação rural pode ser compreendida como uma estrutura de ensino ofertada aos lavradores. Dessa forma, é entendido que seu trabalho está associado ao capital, entende-se que o sistema de ensino é meramente tradicional.

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO/ CONTEXTO HISTÓRICO

O presente capítulo tem a finalidade de analisar o contexto histórico e político da educação para os povos do campo, partindo da premissa das lutas sociais que se realizaram no âmbito educacional. O estudo parte do pressuposto de que para compreender as políticas públicas para a educação do campo, e sua definição atribuída aos povos do campo, torna-se essencial que retomemos os principais eventos da trajetória dos movimentos que protagonizaram os conflitos e contradições ocorridas, nas elucidações da classe trabalhadora.

A abordagem histórica, em um primeiro momento, originou-se no final da década de 1980, período de uma redemocratização política com o fim da ditadura civil-militar no país. Tempos esses em que movimentos sociais e partidos políticos começaram a protagonizar no cenário social. Em especial para este capítulo tratamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em que constituía em sua gênese de organização orgânica a reforma agrária.

As ações do MST chamaram a atenção da mídia e caíram no conhecimento popular, tornando-se um marco na luta pela retomada de terras improdutivas a partir de 1984. Dentre as pautas do MST, a seguridade da educação aos acampados e assentados, condizente com a cultura e a vida dessas populações, apareceu e aparece com lugar de destaque no projeto de país almejado pelos militantes. (SALES, 2018, p.54).

A partir dessas mobilizações, o movimento começa a refletir a situação das famílias que não tinham condições de manter as crianças estudando na zona urbana, devido a vida retirante e distante dos espaços escolares. Foi nesta ocasião em que essas pessoas começaram a se organizar e incluir como pauta no MST o direito à escolarização, passando a compreender que com a conquista da terra de nada adiantaria, se não estivesse acompanhada de uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores em geral. (BEZERRA NETO, 2012a).

Por outro lado, não podemos isolar a participação de outros coletivos como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), contribuindo na problematização da questão educacional, condições de vida, trabalho e direitos sociais para o meio rural. Por considerar a educação para os povos do campo como uma política social afirmativa, com um currículo que estivesse relacionado a identidade dos sujeitos camponeses, rompendo com a cultura patrimonialista de uma escola urbano/ rural.

A partir de 1990, o princípio educativo ganha evidências com a realização de seminários, fóruns, conferências, discutindo a precariedade das escolas do meio rural e a situação social dos sujeitos a ela vinculados, apontando uma proposta que segundo seus defensores, abordassem uma nova forma de ensinar e aprender por meio da pedagogia.

Foi nessa organicidade que a mobilização começou a articular a produção de uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar nesta perspectiva. (CALDART, 2004). A autora ainda reitera que na pedagogia do MST o princípio educativo está no próprio movimento de organização. Esse jeito pelo qual vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra* que, no dia-a-dia, educa as pessoas que dele fazem parte, partilhando saberes práticos e pedagógicos (CALDART, 2004). Com essa dinâmica, o movimento evidencia a necessidade da construção de uma escola que se preocupe com a formação do sujeito mediado pelos princípios da transformação social.

Assim, a formação integral do homem seria cultural para se tornar sujeito-militante, protagonista de sua totalidade produtiva. E para conseguir essa transformação, a escola deveria ser mantida pelo Estado e gerenciada pela comunidade, com a função de administrá-la de acordo com suas necessidades e peculiaridades locais, como ratifica Bezerra Neto (2003). Ainda para o autor, a proposta educacional sugerida pelas organizações sociais aponta para:

Uma escola, [...] que contribua com os destinos da história da humanidade onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno sejam companheiros e trabalhem juntos aprendendo e ensinando; uma escola que se organize criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentive e fortaleça os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tenha como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um mundo novo. (BEZERRA NETO, 1999 p. 78).

A partir desta compreensão, constata-se que a educação do campo, em sua gênese pedagógica, ao propor uma nova forma de educar, se baseia nos estudos de Paulo Freire, na práxis do existencialismo cristão da pedagogia do oprimido. Um projeto no qual exclui-se a totalidade e fixa-se na realidade do indivíduo como produtor do próprio conhecimento. Ou seja, a escola se faz no coletivo social, valorizando os saberes populares, abstendo-se dos princípios científicos. “[...] A gente foi vendo que queria era uma proposta de educação que não trouxesse as coisas prontas para a criança, e sim que ela construísse a sua própria educação, e que fosse participativa para a escola e os pais.” (MST, 2005, p. 17).

Com isso, o compromisso do movimento está atrelado a uma educação cujo propósito seja assumir papel social no processo de formação humana, a partir de suas experiências, individual e coletiva, seus antagonismos, suas proezas e fracassos. Educação que seja ímpar frente ao estado e ao capitalismo neoliberal, nos quais “propõe uma educação para o conformismo e concordância com a ordem econômica capitalista, que constantemente busca a reposição da mão de obra e explora aqueles que não detêm os meios de produção.” (BASSO;

BEZERRA NETO, 2014, p.10). Por outro lado, o autor salienta o protagonismo do MST, frente à pedagogia, pois, para Bezerra Neto, Bezerra (2012b):

A pedagogia não pode ser responsabilizada pelo êxodo no setor rural, pois esta não tem a incumbência de fixar o homem nesse ou naquele meio. Se as condições econômicas não forem favoráveis à manutenção dos trabalhadores rurais na roça, não há pedagogia que garanta sua permanência na área. (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2012, p.257-2058).

Nota-se que a pedagogia proposta pelo MST, muito se aproxima do ruralismo pedagógico, ao materializar a ideia de fixação do homem no campo, por meio de uma pedagogia eficiente capaz de exaltar no homem o bem estar social e o prazer pela vida rural. Assim sendo, pauta na dicotomia urbano/rural, como espaços desconexos, na defesa de uma vida baseada na agricultura familiar, que valorize os saberes tradicionais e culturais, e uma educação peculiar à vida dos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, os defensores do ruralismo pedagógico propunham uma educação nos mesmos moldes com metodologias e currículos específicos para o meio rural. Entre elas havia apenas a diferença de que o projeto do ruralismo pedagógico era uma educação profissional tecnológica, para o desenvolvimento de práticas agrícolas. Assim, contrapondo os defensores da educação do campo, por entender que a educação rural desempenhou uma educação cultural capitalista urbana.

Neste sentido [...] “os ideários dos movimentos sociais que defendem a educação do campo buscam um desenvolvimento que traga transformações nas condições de vida das pessoas e das comunidades, sem, contudo, reivindicar que estas se deem (*sic*) fora dos marcos do capitalismo.” (BEZERRA NETO, 2012, p.155-156a).

Partindo do pressuposto desenvolvimentista, pode-se afirmar que a realidade urbana e rural, nos dias atuais, é resultado de um processo histórico nos modos de produção capitalista, que proporcionou o avanço técnico científico em ambos espaços que pouco se diferem, enquanto unidades opostas.

Há de se considerar que a educação do campo nasceu para transformar as relações homogêneas presentes no meio rural de exclusão social da educação, saúde, bens culturais entre outros. Com uma concepção que fragmenta a cosmologia de organização da educação rural, motivada pelo atraso, pobreza, sujeitos endêmicos, preguiçosos, maltrapilho, espaço distante das políticas públicas.

Na sua essência, a proposta da educação do campo pode ser compreendida em sua diplomacia como uma luta por direitos sociais em favor dos desgarrados da terra,

marginalizados pelo analfabetismo, pela evasão escolar de crianças jovens e adultos, professores leigos, classes multisseriadas, conteúdos e currículos inadequados e desvalorização do magistério.

A Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. (FONEC, 2012, p.01).

Em meio às reivindicações dos movimentos sociais, e discussões com entidades parceiras, consubstanciaram o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), no ano de 1997. O evento ocorreu em Brasília, juntamente com demais entidades promotoras, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO).

O propósito desse encontro era de discutir as políticas públicas para a educação do campo [...] “que garantisse o direito a educação às populações do campo e que as experiências político-pedagógicas, acumuladas por estes sujeitos, fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes” (FONEC, 2012, p.01).

Naquela ocasião, a educação rural foi ponto de pauta e o termo “Educação do Campo”, assim batizado pelos intelectuais, como marco significativo da organização dos trabalhadores e trabalhadoras na luta por uma educação que reconhecesse a realidade dos sujeitos e promovesse uma emancipação sociocultural.

Segundo Maria Antônia de Souza (2006), o termo educação do campo:

É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo destacando os aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais com a ideia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra. (SOUZA, 2006, p. 51).

Historicamente, a educação do campo se constituiu a partir das reivindicações do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra, com o propósito de uma reforma agrária social no país. Contudo, a demanda educacional se intensifica no movimento como uma necessidade urgente. E esse processo de mudança de nomenclatura aponta para uma reforma educacional no campo, pois as especificidades de uma educação rural ofertada pelo Estado não atendiam à carência dos trabalhadores.

O nome traz em si uma nova abordagem e passa a englobar muitos segmentos camponeses.

Sendo assim:

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

Porém, a mudança da expressão rural para a nomenclatura campo, logo se torna fragmentada diante das preposições *do* e *no* campo. A ambiguidade está relacionada com a concepção de mundo, com a compreensão de sociedade e de educação, bem como, da práxis no espaço educativo, conforme diz Orso (2016). A educação é entendida sob uma perspectiva coletiva, materializada no desenvolvimento científico, respeitando as necessidades e características de cada região brasileira.

Bezerra Neto e Bezerra (2013) argumentam que a educação específica para o campo [...] “é inadequada, não apenas por ser defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente porque com ela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo<sup>1</sup> histórico, que propõe uma sociedade igualitária” [...] (BEZERRA NETO, BEZERRA, 2013, p.45). Dessa forma, diante do projeto de sociedade gestado pelo movimento de educação do campo, a preocupação se estende na tomada de decisão em relação às contradições defendidas pelo movimento por entender que o pragmatismo orienta os trabalhos pedagógicos.

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. (BEZERRA NETO, 2012, p.152a).

Segundo Caldart (2001, p. 209), o protagonismo do movimento de educação do campo foi fundamental na articulação de uma política educacional para o meio rural. Pois ajudou a colocar a questão da educação como uma das matrizes pedagógicas fundamentais da reflexão

---

<sup>1</sup> Para o materialismo histórico só é possível pensar a matéria em seu processo de transformação, dessa forma a possibilidade do conhecimento e da verdade histórica não é questão metafísica, uma vez que sua validação ocorre com a prática. Nesta concepção o homem só pode ser entendido como ser social e histórico que, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é também o criador da realidade social e o transformador desses contextos, mediados por sua ação política. (BEZERRA NETO, BEZERRA, 2013, p.254).

de um projeto educativo que se contraponha aos processos de segregação. Projeto que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma nova sociedade com justiça social e trabalho para todos.

Portanto, o projeto de Educação do Campo está associado à uma Reforma Agrária, que garanta aos camponeses a soberania alimentar, agroecologia, agro biodiversidade, a valorização dos saberes culturais, a saúde, a comunicação, a financiamentos públicos de subsistência agricultura familiar, ao comércio, ao trabalho baseado na economia solidária.

Nascimento (2009) reforça o conceito de educação do campo no cenário nacional e sua magnitude para a história da educação.

A educação do campo no Brasil é um marco na história da educação brasileira que preconiza a gênese de um projeto de educação a partir dos próprios sujeitos do campo, os trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais e sindicais. (NASCIMENTO, 2009, p.159).

Desse modo, compreendemos que a Educação do Campo originou-se contrariando a racionalidade da Educação Rural, administrada pelo Estado, alinhada a um projeto de sociedade subordinado aos interesses do capital, tendo a educação escolar submetida à monocultura com o objetivo de preparar mão-de-obra qualificada e barata, aos camponeses.

### **3.1 Legislações no espaço rural**

Nesta seção são abordados os marcos normativos da educação do campo conquistados na primeira década do século XXI, bem como as suas contribuições para a educação básica para o meio rural.

Embora o recorte histórico do estudo seja a partir da educação rural, compreendida entre 1930 a 1980, retomaremos para compreensão desta pesquisa as principais legislações desse período. Essas são o Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, inserida como Lei Orgânica do Ensino Agrícola; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Constituição Brasileira de 1988; A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) e por fim as diretrizes, ou seja, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002).

Nesse período, a partir do movimento ruralista movido pelas preocupações urbano-cêntricas com a crescente industrialização e a necessidade de conter o fluxo migratório, foram proporcionadas algumas políticas significativas para os povos do campo. Uma delas é o acesso

à educação no campo com as ações pedagógicas do ruralismo pedagógico e com o Decreto-Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946, inserida como Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Segundo Bezerra Neto (2016, p.48), o ensino profissionalizante contido no ensino agrícola tinha como objetivo principal a preparação profissional dos trabalhadores do campo, ainda que em condições desagregadoras e com viés político exploratório, sobre a classe trabalhadora brasileira fixando-os no campo. Além dos princípios pátrios higiênicos no campo.

A constituição de 1946 proporcionou a abertura de caminhos para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a de Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa mesma Lei se faz omissa quando menciona a educação rural apenas no Art.32 atribuindo responsabilidades administrativas e pedagógicas ao latifúndio. Nessa conjuntura, em 1989, a educação passa a ser mencionada como direito público na constituição brasileira. Ao observar o artigo 205, encontra-se: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1996).

O referido artigo contempla o direito à educação como direito universal a todos os brasileiros, sem distinção de classe social ou mesmo distinção entre populações urbanas e rurais. Podemos com isso, advertir que a Carta Magna esclarece que educação deveria ser para todos sem distinção curricular, política e filosófica. Ademais, somente com a promulgação da LDB de 1996, que a educação é definida em categorias com suas devidas especificidades, competências e atribuições administrativas. A LDB, no que prediz a educação rural, apresenta algumas orientações que podem ser ajustadas ao projeto político pedagógico das escolas rurais ou do campo. Como podemos observar o artigo 23, do Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I, Das Disposições Gerais, diz o seguinte:

Art. 23. - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 1996, p. 7).

O artigo é um dos basilares do manifesto dos educadores da reforma agrária, quando anunciam uma escola adequada às suas peculiaridades como o ciclo agrícola e condições

climáticas de forma a respeitar a realidade dos educandos. Ao observarmos o Segundo Parágrafo, nota-se que é um arresto das LDB's anteriores. Porém há limitações no ato pedagógico, na perspectiva dos educadores da educação do campo, por ser um sufrágio constitucional o qual trata a educação sem distinção de sociedades.

Outro artigo com significância aos interesses dos trabalhadores rurais é o artigo 28 que apresenta:

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

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

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

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 10)

Nessa perspectiva, o conceito compreendido entre escola do campo e no campo foi compreendido pela relatora do Capítulo II (Da Educação Básica) na LDB, do qual infere-se o reconhecimento da diversidade sociocultural dos sujeitos, o direito plural, em considerar a realidade camponesa, com conteúdo, e organização escolar de acordo com suas singularidades (BRASIL, 2002). Desse modo, os artigos 23 e 28 tratam da educação rural centrando nas políticas para a educação do campo, sem, contudo, fazer referência à uma educação específica.

### **3.2 Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**

No I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, com a colaboração de entidades parceiras e em colaboração da sociedade civil, foi promovido um amplo debate pelo desenvolvimento e reconhecimento das populações do campo, e sua inserção cidadã na sociedade brasileira com uma educação para o pleno desenvolvimento social dos camponeses.

Na ocasião, a expressão “Educação do Campo” se tornou referência para eventos posteriores enquanto simbologia da organização camponesa. E pode ser compreendida por alguns pesquisadores visando à sua totalidade heterogênea. Não trataremos nesta seção a compreensão entre trabalhadores rurais e camponeses, assim optamos por utilizar os dois termos como representação do coletivo da educação do campo.

No que concerne à legislações, em 2002 o Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB), por meio da Resolução CNE/CEB N° 01/2002 aprovou as

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo composta por dezesseis artigos. Um conjunto de orientações a ser observada e instituído nos projetos políticos das instituições de ensino, tornando -se um importante marco regulatório na luta por uma educação para os camponeses, (SALES, 2018).

Ainda no artigo 1º é possível observar que as diretrizes não são uma garantia institucional para as escolas do campo. A adesão fica a critério das instituições. No Art. 1º a presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

Ao desvelar um ensino contrário aos princípios de uma escola urbana no meio rural, as diretrizes operacionais ainda se tornam uma realidade distante para as escolas do campo. E, em muitos casos, constata-se o seu desconhecimento pelas coordenações de escolas do campo dos estados e municípios.

Já o Art. 2º registra orientações sobre os princípios e procedimentos norteadores para as instituições que, por ventura, adotarem a escola do campo:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. 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. (CNE/ CEB 1, 2002, p. 33).

A organização social política e pedagógica, nos registros acadêmicos, faz referência ao MST como agente das mobilizações em prol de uma educação do campo. Destacamos o Parecer CNE/CEB Nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Esse parecer estabelece, assim, um avanço significativo para as populações indígenas, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola por meio do Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012.

Os artigos subsequentes da Resolução de 2002 ressaltam a universalização do ensino em nível técnico e profissional para as populações do campo. Assim sendo, os projetos pedagógicos das escolas devem ser direcionados para o mundo do trabalho, bem como para

itens como desenvolvimento social, justo e ecologicamente sustentável; a flexibilização do calendário escolar; a garantia de ensino aqueles que não concluíram os estudos na idade certa; o respeito às diferenças de gênero, etnia o respeito é o direito à igualdade nas diversidades sociais, culturais, políticos, econômicos entre outros.

No mesmo intento, os artigos 10º e 11º referem-se à gestão democrática das escolas visando garantir a autonomia das instituições na elaboração dos seus projetos políticos pedagógicos, a participação coletiva, tornando possível, pela educação, à população do campo viver com mais dignidade.

E, por fim, os artigos 12º e 13º da mesma Resolução voltam-se à formação inicial de professores para atuar nas escolas do campo, explicitando a qualificação mínima para o exercício do magistério em qualquer nível:

Art. 12. O exercício do magistério da docência na educação básica [...] a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê à formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em nível médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único: os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente de docentes. (CNE/CBE 1; 2002, p. 36).

Neste sentido, as diretrizes são negligenciadas, ao exigirem uma formação inicial em nível médio sem, contudo, enfatizar a garantia da formação em nível superior na modalidade licenciatura para os professores da educação básica.

Em 2007, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), solicitou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto ao atendimento às orientações para a educação do campo. Sendo no mesmo ano publicado o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 de relatoria do conselheiro Murílio Avellar Hingel. Contudo, a SECAD, ao perceber contradições apresentada na redação, por colocar as diretrizes na contramão das políticas governamentais, principalmente no que diz respeito ao transporte escolar e a responsabilização quanto a nucleação, solicitou a revisão do parecer.

Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações. [...] e, sobretudo, a ausência de norma sobre os modelos de nucleação, solicitamos ao CNE que avalie a oportunidade de se pronunciar no sentido de orientar aos Estados e Municípios para o

atendimento da Educação Básica nas escolas do campo de maneira a garantir aos alunos os seus direitos a uma educação pública de qualidade. (CNE/CEB 23, 2007).

O relator faz um anúncio histórico sobre a trajetória da educação do campo, principalmente quanto à sua nomenclatura, já consagrada pelos movimentos sociais. Ressalta a importância colaborativa das esferas públicas, união, estados e municípios para uma efetiva adequação das políticas públicas em educação do campo [...] “com a finalidade de expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo.”

Não se trata, é claro, da ideia (*sic*) errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, construir uma Política Nacional de Educação do Campo. (CNE/CEB 23, 2007).

Ponderamos a sensibilidade do relator em salientar, de forma concisa os objetivos da educação do campo, uma ideia totalmente diferente da exposta nas diretrizes de 2002, que sintetiza a fixação do homem no campo. Como já apresentado por Bezerra Neto (2010), a pedagogia não é fator e nem cumpre esse papel de aprisionamento do homem no campo. O que o campo necessita é de oportunidades alinhadas com as aspirações dos camponeses. Isto é, de políticas que fortaleçam a agricultura mecanizada, energia elétrica, estradas vicinais de qualidade, acesso à internet no campo, água tratada entre outros. E como salientado pelo autor propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas.

Com o reexame solicitado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2008, um novo parecer (CNE/CEB Nº03/2008) foi aprovado e publicado a Resolução Nº 2, de 28 de abril, de 2008, contendo 12 artigos. O artigo 1º organiza a educação do campo, em suas diferentes etapas de ensino. Estabelece a sua abrangência territorial, em suas mais variadas formas de produção da vida: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Os artigos 3º e 10º realçam a questão do planejamento inerente à nucleação escolar como preferência o deslocamento intracampo de acordo com as necessidades e as singularidades do local evitando longos percursos e o deslocamento para centros urbanos. Ao longo de toda a resolução é ressaltado o princípio da colaboração entre os entes da federação em especial o art. 11º no qual:

[...] recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que

participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais. (CNE/CEB, 2008, p.3).

A Resolução de 2002, apresentou inobservância já supracitada quanto à formação inicial e continuada de professores para atuar nas escolas do campo. Com a reformulação dada em 2008, citou a questão apenas no § 2º do art. 7º, onde se lê:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (CNE/CEB, 2008, p.2).

O parágrafo deixa lacunas quanto ao desenvolvimento do trabalho docente, não há responsabilização do Estado com políticas públicas de formação inicial e continuada destinada a esse público, de modo que torne a gestão escolar eficaz, atenuando apenas no princípio qualitativo inicial. Foi nesta concepção que o Conselho Nacional de Educação (CNE) se reuniu para discutir a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação básica com o interesse de efetivar em regime de colaboração entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal em articulação com os sistemas de ensino da educação básica e superior a formação dos profissionais da educação básica.

Assim, dessa reunião resultou a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), por meio do Parecer CNE/CP 02/2015, de 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 25 de junho de 2015. Com essa resolução em vigor revogam-se todas as disposições contrárias às resoluções CNE/CP Nº 2, de 26 de junho de 1997, CNE/CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999, CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, Resolução Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009 e a Resolução Nº 3, de 7 de dezembro de 2012. A nova DCN contém 25 artigos, entre os quais destacamos a relevância de alguns para esta pesquisa, enquanto objeto de estudo para o capítulo seguinte, desenvolvido em uma unidade de educação básica, localizada no meio rural, do município de Taguatinga Tocantins.

Como preconizam os documentos que regem a educação brasileira, a formação docente inicial (graduação) e continuada, compreendida nos graus de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado norteiam à docência nos processos pedagógicos e metodológico bem como a atividade interdisciplinar. Isso faz deles itens basilares no desenvolvimento entre os saberes científicos e culturais, inerentes à formação do currículo como um conjunto de valores éticos, político e estético na construção da identidade sociocultural do educando.

Todo esse conjunto permeia a organização e gestão de uma unidade escolar, e para que isso ocorra é necessário o compromisso do estado em conceber políticas de valorização aos profissionais do magistério por meio da formação. Ainda no Art. 1º a DCN atribui tais responsabilidades:

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (CNE/CP, 2015, p.42).

Assim, temos no parágrafo supracitado, uma clara e sólida compreensão definida pela nova DCN quanto à formação inicial e continuada. Ela deve ser de responsabilidade das instituições formadoras de maneira que adequem seus projetos de formação em consonância com o PDI, PPI e PPC, adotando identidade própria. Outro componente a ser considerado é a importância dos centros de formação dos estados e municípios que desenvolvem atividades de formação continuada aos profissionais do magistério.

O art. 2º compreende a formação inicial e continuada em diversas modalidades de ensino entre elas a educação do campo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015).

Desse modo, a ascensão do ensino campesino passa pelo reconhecimento da DCN. A formação de professores para atuar no campo e a qualificação daqueles que exercem docência no meio rural, tornando a atividade educativa como processo pedagógico envolvendo conhecimentos metodológicos específicos, interdisciplinares e pedagógicos para o meio rural. De igual modo, tomando a valorização de princípios e objetivos que se desenvolvem na construção e apropriação dos “valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento” inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

Ademais, a DCN faz compreender que a formação inicial é destinada para a preparação de profissionais para funções do magistério em suas diversas modalidades, visando a difusão de conhecimentos pedagógicos, articulando teoria e prática, atividades administrativas como planejamento elaboração e implementação de projetos político pedagógico. Esse documento se torna vital em uma unidade escolar para uma gestão democrática, englobando os objetivos da aprendizagem.

Já a formação continuada abrange dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, assim como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores. E envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações, para além da formação mínima exigida para o magistério na educação básica. Isso tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca pelo aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Dessa forma, acentua-se que os professores atuantes em escolas do campo, dada a particularidade das populações com que trabalham, deverão promover o diálogo na comunidade em que atuam e outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local. Assim, atuar como agentes interculturais para a valorização do estudo de temas específicos relevantes.

Tendo em vista os aspectos observados, além das diretrizes operacionais para as escolas do campo, outras legislações, programas de formação e alfabetização foram pertinentes aos camponeses como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); Saberes da Terra; Pedagogia da Terra; Pedagogia da Alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE).

Tais programas tiveram o apoio institucional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão, criada em 2004 pelo Ministério da Educação e extinta em 2019. Vale a pena observar que o objetivo da SECADI era contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação (SECADI, 2010).

#### **4 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TAGUATINGA -TO**

De acordo com dados do IBGE, o município de Taguatinga -TO, está localizado na região sudeste do estado. Está distante, aproximadamente, 456 km da capital Palmas -TO e 516 km da capital Federal Brasília -DF. Tem como limites, ao norte o município de Ponte Alta do Bom Jesus -TO; a leste, o município de Luís Eduardo Magalhães -BA; a oeste, o município de Arraias -TO e ao sul, o município de Aurora -TO. A cidade está localizada na microrregião de Dianópolis, mesorregião do oriental do Tocantins. De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o município tem 15.051 habitantes

A educação no município de Taguatinga -TO é predominantemente composta por escolas localizadas no centro urbano. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos atinge 96,6%, e conta com 12 unidades educacionais municipais que ofertam o ensino fundamental e 2 escolas estaduais que atendem o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Assim, este estudo concentrou em analisar as políticas públicas para a educação do campo, socializadas no Projeto Político Pedagógico de uma escola localizada no campo, a primeira unidade educacional escolhida para a pesquisa situa-se a 30 km do centro urbano, contudo a Unidade não permitiu análise documental, o que nos levou a outro campo de pesquisa.

Sendo assim, recorreremos a outra escola localizada no Assentamento São Miguel, também na zona rural que prontamente permitiu a realização dos estudos. A escola pesquisada está 40km distante da cidade. Praticamente à margem da rodovia BR 242 (a 2 km), sentido Paranã (TO). De acordo com seu PPP, a Escola Municipal Juvência Urcino de Santana recebeu esse nome em homenagem à primeira professora a lecionar na antiga Fazenda São Miguel, ainda um estabelecimento construído nos moldes de pau-a-pique e coberto de palha (PPPJUS, 2020).

A fazenda foi desapropriada pelo Incra e partilhada com os sem-terra. Fazendo jus ao nome da fazenda, o local ficou denominado de Assentamento São Miguel. O público alvo desta instituição é formado por alunos da Educação Infantil (pré-escolar I e II); o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A unidade foi criada através do Projeto de Lei Nº 013/200,1 de 23 de setembro. Iniciou o ano letivo em 2002 com o objetivo de oferecer educação de qualidade e expandir o ensino da rede municipal, atendendo as necessidades dos moradores e regiões circunvizinhas em um projeto nucleado intracampo. Os alunos são dependentes do transporte escolar, que, segundo o PPP (2020) da escola, o mesmo opera com infrequência.

Fotografia 1: Ônibus escolar



Fonte: Registro do autor (2022).

Hoje, a infraestrutura da escola campo da pesquisa é construída em alvenaria com as seguintes dependências: 09 salas de aula, 01 Secretaria, 03 banheiros: 01 masculino, 01 feminino, 01 de uso administrativo com acessibilidade, 01 pátio coberto, 01 depósito alimentício, 01 cantina. 01 sala administrativa. A Unidade Escolar não dispõe de espaço para atividades poliesportivas, biblioteca, laboratórios de informática e pesquisa. De acordo com Molina, Montenegro, Oliveira (2010), em 75% das escolas rurais os alunos não são assistidos por biblioteca, 98% não possuem laboratório de ciências, é 92% não têm acesso à internet, como se constata nessa.

A escola Juvência Urcino de Santana funciona no turno vespertino, das 12h30 às 16h30, tendo duração de 55 minutos cada aula. Totalizando 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 200 (duzentos) dias letivos. O Projeto Político Pedagógico analisado é do ano de 2020, em virtude de não ter ocorrido alterações no ano de 2021, com a justificativa de crise sanitária mundial provocada pelo SARS- Covid-19 e as incertezas no cenário da educação no Brasil. Com a volta das aulas presenciais no ano de 2022, o projeto encontra-se em reformulações.

Fotografia 2: Antiga estrutura escolar



Fonte: Registro do autor (2022).

Fotografia 3: Fachada da escola



Fonte: Registro do autor (2022).

#### **4.1 Projeto político pedagógico da escola**

Se a educação pode ser concebida por como um constante processo de formação humana, no qual são remetidos princípios filosóficos e pedagógicos, reafirmando saberes e valores sociais, com a finalidade de uma transformação social, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola se caracteriza por afirmar o compromisso ético e sociopolítico, através de uma gestão democrática e participativa que acolha o coletivo, em suas dimensões.

Na dimensão política está o sentido de delinear o compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. E no pedagógico, o sentido de definir as ações educativas e as características necessárias para que as escolas possam cumprir seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 1995).

A elaboração de um (PPP) se constitui em caracterizar o seu meio, ou seja, os indivíduos os quais estão envolvidos no seu processo histórico educativo. De acordo com Veiga (1995), o projeto deve ser feito no chão da escola, coletivamente considerando as diferenças culturais, instaurando novas formas de organização do trabalho pedagógico, seja no currículo, ou nas práticas pedagógicas, no calendário, na avaliação e na estrutura organizacional, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, de forma a superar a divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Ainda, para Veiga (1995), o (PPP) da escola busca a organização do trabalho pedagógico na sua totalidade, diagnosticando e apontando as possíveis soluções para os problemas latentes na unidade de ensino. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9494/96), em seus artigos 12º e 14º regulamenta e dá autonomia bem como orientação legal para que as escolas construam seus projetos políticos pedagógicos, adequando suas necessidades e anseios. Assim, ressalta a participação dos profissionais da educação, comunidade escolar e local.

Também pela perspectiva de Veiga (1995), definem-se parâmetros para uma construção possível e coletiva do projeto político da escola alicerçado em quatro princípios norteadores que são gestão democrática, igualdade, qualidade e valorização do magistério. O princípio da igualdade deve ser compreendido além da perspectiva inclusiva, a igualdade deve expressar em equidade, partindo da realidade dos sujeitos, criando oportunidades indispensáveis na proposta pedagógica.

De acordo com o PPP da escola Juvência Urcino de Santana (2020), doravante PPPJUS, os princípios adotados pela Unidade são expressos da seguinte maneira:

Os princípios educativos da Unidade Escolar estão baseados em valores como: compromisso, igualdade, participação e criatividade na missão de oferecer aos alunos/cidadãos, uma educação inovadora que promova a formação acadêmica, sendo capazes de atuarem como agentes de mudanças, comprometidos, criativos e participativos preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo social e moderno. (PPPJUS, 2020, p.12).

A qualidade é um dos fundamentos que orientam as características do ensino de forma global, com habilidades de aferir procedimentos, meios e técnicas, pois “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar” (DEMO, 1994, p.19). O PPPJUS (2020) prevê que a Unidade deve assegurar uma aprendizagem de qualidade por meio das práticas pedagógicas em que o educando possa ser um agente de transformação social, exercitando plenamente a sua cidadania. (PPPJUS, 2020, p.10). Sem, contudo, apontar os fins e objetivos de uma qualidade política menos distante do cotidiano escolar na busca de soluções para os problemas que envolvem o cotidiano e os aspectos socioeconômicos de modo a distinguir instrumentos de reflexão coletiva. Como aponta o PPPJUS (2020), em sua sessão, caracterização da clientela.

Na busca desta qualidade de ensino, a Escola Municipal Juvência Urcino de Santana precisa buscar alternativas de trabalho que visem a superação de algumas dificuldades encontradas, para o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico. A falta de envolvimento com os estudos prejudica o desenvolvimento dos alunos, criam situações de conflitos que desgastam as relações humanas no interior da escola bem como gera uma demanda de trabalho que envolve os profissionais da escola para mediar os conflitos. (PPPJUS, 2020, p.13).

Dessa forma, o planejamento e a execução das ações do PPPJUS (2020) devem estar alinhados com as demandas coletivas, com o propósito de evitar decisões hierárquicas. A construção deve ser coletiva, um projeto sem o todo pode fragmentar as relações sociais, quando não se articulam os saberes e espaços exibidos pela comunidade escolar e local.

Uma das descentralizações capaz de representar um desafio para a gestão escolar é “a participação dos pais, ainda fica a desejar, tão poucos envolvem com a aprendizagem dos filhos e não existe um efetivo acompanhamento da vida escolar dos mesmos” (PPPJUS, 2020, p.12). Sobre os índices de aproveitamento, o PPPJUS (2020) ratifica a existência de um número de reprovação e aprovação de alunos pelo conselho de classe que precisa ser observado e refletido. Sobre isso, observa-se que uma das causas são as condições socioeconômicas e falta do acompanhamento da família (PPPJUS, 2020).

Veiga (1995) assevera que uma escola de qualidade tem obrigação de evitar, de todas as maneiras possíveis, a repetência e a evasão. É por meio do projeto político pedagógico que a qualidade da educação se organiza, pois isso implica a organização das metas e objetivos da instituição. Dessa forma, fica definido para que sociedade e que cidadão pretendem formar, “as ações específicas para obtenção desses fins são os meios.” (VEIGA, 1995, p.18).

Quanto ao terceiro princípio, a gestão democrática, o PPPJUS (2020) registra:

A Escola Municipal Juvência Urcino de Santana tem a necessidade de se construir um Projeto Político Pedagógico, que tem como objetivo, melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, a participação entre os pais/escola/comunidade, aperfeiçoar e modernizar a gestão escolar com integração, fortalecimento e participação entre todos os segmentos, em que abrangem as dimensões Pedagógicas, Financeiras, Administrativas e Jurídicas. (PPPJUS, 2020, p.10).

Uma gestão democrática e moderna implica basicamente em duas dimensões objetivas: a pedagógica e a administrativa. Logo, esse compromisso exige uma compreensão partindo do pressuposto que o ato administrativo deve dissolver questões sociais ligadas a marginalização das camadas populares. E, por isso, encarar as dificuldades que circundam a prática pedagógica. Veiga (1995), compreende que uma gestão democrática deve romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática.

A escola consagra-se em permitir a participação dos sujeitos nela envolvidos, sobremaneira a partir da realidade local fazendo e refazendo seus objetivos contemplando os interesses de todos, eliminando a opressão que anula a autonomia “[...] cabe aos gestores construir um projeto que tenha compromisso com a cultura do povo do campo, articulando a comunidade escolar em todos os segmentos.” (GODOY, 2013 p.18).

A valorização do magistério constitui-se o resultado de todos os princípios anteriores. Uma educação com boa qualidade também advém de uma melhoria na qualidade da formação profissional. O que resulta de uma gestão democrática, participativa e valorativa, autônoma livre para pesquisar e divulgar a arte e o saber. Ou seja, fruto de uma instituição que propicia equidade entre seus segmentos. O PPPJUS(2020) dedica uma seção cujo fim é apresentar como concebe a formação e capacitação dos profissionais.

As formações continuadas com todo corpo docente (sic) e pedagógico da rede municipal acontece uma semana antes de iniciarmos o ano letivo. A equipe de profissionais reúne para estudos da BNCC e outros instrumentos necessário com a finalidade de conhecer seus direitos e deveres dentro da própria instituição, uma vez que o presente projeto procura mostrar os caminhos traçados pelos profissionais da escola e como estes lidam com os desafios do cotidiano. (PPPJUS, 2020, p.33).

Veiga(1995) adverte que a formação inicial e continuada está estritamente ligada ao sucesso do ensino. Pois:

A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras, no caso as instituições de ensino superior e a Escola Normal, e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. A formação profissional implica, também, a indissociabilidade entre a formação inicial e a continuada. (VEIGA, 1995, p.41).

Em se tratando de uma escola campesina, situada em áreas de assentamento, é também de extrema utilidade a inclusão, de forma objetiva, no projeto pedagógico a valorização profissional e social do magistério, dos educadores que nela atuam, em nível médio e superior. Além disso, prever formação específica profissional para atuar nas escolas do campo. Pois, a mesma autora (VEIGA, 1995) ainda ressalta que a formação deve fazer parte do projeto político pedagógico, sendo de competência da escola realizar o levantamento das suas necessidades e elaborar seu programa de formação, juntamente com órgãos de apoio a fim de fortalecer suas relações com a sociedade.

Outro dado relevante com relação à política educacional é o currículo da escola. Ele é a sistematização dos conhecimentos construídos pela humanidade, um conjunto de valores organizados no espaço sociocultural instituídos na estrutura curricular da escola, ou seja, o currículo expressa propriamente uma cultura. A Resolução N° 2, de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas para as escolas do campo. Essas escolas destinam-se a atender às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. Essa resolução não obriga os sistemas de ensino adotarem suas estratégias e definições nos projetos pedagógicos dos sistemas de ensino, sendo uma normativa optativa em se adequarem a tais orientações.

Ao observar o PPPJUS (2020), na sua organização pedagógica e curricular, nota-se que o sistema de ensino ofertado para o público alvo em nada define características que se assemelhe ao artigo 7° da Resolução N° 2, que cita:

Art. 7° A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra- estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5° das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. § 1° 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. (CNE/CEB, 2008, p.2).

No PPPJUS (2020, p.18) encontra-se a informação de que ele mesmo foi construído no chão da escola, de forma participativa e democrática, nas tomadas de decisões quanto às questões educacionais nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Isso, segundo o documento, buscando aprimorar o processo educacional. Contudo, essa participação, no que tange aos planejamentos, é restrita aos educadores que compõem seu quadro docente.

Assim sendo, a compreensão de uma gestão democrática parece concebida como uma tomada de decisões em gabinete, em nome de todos. No PPPJUS (2020) encontra-se registrado:

[...] o planejamento é realizado de forma coletiva com a participação de todos os professores, acompanhados e assistidos pela Coordenadora Pedagógica de forma eficaz envolvendo todos os segmentos que participam do processo e encontros onde todos opinam, trocam experiências, realizam os trabalhos no coletivo a fim de enriquecer as aulas e fazer acontecer à aprendizagem, uma vez que este condiz com a realidade pessoal, social e cultural do aluno, sendo que os conteúdos e ações são flexíveis possibilitando alterações necessárias. (PPPJUS, 2020, p.18).

Nessa perspectiva, a escola deixa de exercer sua função social de participação coletiva. E envolve uma concepção limitada de planejamento. Pois não basta citar os quatro pilares básicos declarados pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, formada pela (UNESCO) em 1999, no projeto político pedagógico da escola, se eles não estão em prática nas ações dos educadores. Para Godoy (2013, p. 17) “[...] cabe aos gestores aprender a conhecer profundamente a escola bem como os avanços da sociedade atual para melhor poderem relacionar as demandas sociais com as demandas da escola, incentivando a equipe escolar a perceber e estabelecer essa relação”.

A gestão escolar deve exercer o papel de liderança acolhendo e influenciando o desenvolvimento dos objetivos propostos no PPP. Para isso, devem estar incluídos os pais, professores, funcionários e alunos em geral. A ausência desses segmentos proporciona fragilidades no ato pedagógico, como ressalta o próprio PPP da escola. “A interação família e escola é um subsídio indispensável na formação pedagógica e social dos educandos. Muitos problemas como indisciplina, dificuldades de aprendizagens dentre outros podem ser amenizados com a participação da família.” (PPPJUS, 2020, p.33). A ausência da família na escola é um dos assuntos mais alegados no projeto político pedagógico (PPPJUS), sendo uma das justificativa para fatores como: condição social, econômica, cultural e educacional das famílias, razão pela qual acarreta conflitos em direção de uma educação e gestão inovadora.

No quesito currículo, consta no PPPJUS(2020) que é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todas as vertentes pedagógicas.

A Unidade Escolar oferece Educação Infantil (pré-escolar I e II), Ensino fundamental de 9 anos (1º ao 9º ano) segue Proposta curricular Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para atender os interesses e as necessidades dos estudantes e da realidade escolar em consonância com as diretrizes de Orientações Curriculares Nacionais, que trabalham com um conjunto de saberes e formas culturais, que mediarão o conhecimento para formação de alunos conscientes, [...] (PPPJUS, 2020, 18).

A BNCC é um documento estrutural de ordem administrativa do Ministério da Educação, com eixos que apresentam especificidades para todas as modalidades de educação básica. Assim, entendemos que a construção do projeto político de uma escola do campo deve ser pensando para o sujeito no e do campo, ressaltando valores e saberes empíricos e científicos de forma a consolidar um desenvolvimento igualitário.

Bem por isso, exige-se a superação da cosmovisão do espaço rural, enquanto território do atraso, composto por indivíduos sem a capacidade de aprender e ensinar. A ideia na qual não se exige o compromisso com uma educação do campo justa e com equidade já deveria estar ultrapassada para educadores e entidades educacionais.

Fotografia 4 – Espaço de Recreação



Fonte: Registro do autor (2022).

#### **4.2 Apresentação e análise de dados da pesquisa de campo**

Os dados aqui detalhados referem-se à pesquisa de campo aplicada na Escola Municipal Juvência. Os instrumentos utilizados para esta etapa foi a aplicação de questionários (Apêndice A), estruturados com questões abertas para os 13 docentes que atuam na unidade escolar. A outra etapa da pesquisa foi a observação, do trabalho pedagógico e administrativo.

Para que fosse possível a aplicação do questionário, foi necessário o estudo do PPP da escola, explorando elementos que respondessem aos objetivos da nossa pesquisa. O questionário se fez necessário em virtude da escola está trabalhando com ações do PPP de 2020, e seguindo a reestruturação do novo projeto pedagógico previsto para 2022.

Assim, o estudo buscou também analisar as ações pedagógicas da escola, durante a pandemia, compreendendo o período de aulas remotas, nos anos de 2020 e 2021. A apresentação dos resultados foi sistematizada com base nas respostas que apresentam pontos de vista diferentes dos professores. As que apresentam semelhança estão estruturadas em tabela conforme o roteiro constituído.

Fotografia 5- sala de aula



Fonte: Registro do autor (2022).

### 4.3 A investigação junto aos professores

A aplicação do questionário foi realizada na escola, por meio da pesquisa de campo. Para o deslocamento até a escola, foi utilizado o transporte escolar que realiza o traslado dos professores que residem na cidade. Esses são maioria de segunda a sexta feira, com saída da cidade por volta das 11h30, com tempo previsto de viagem 1h. O diário de bordo é de uma viagem cansativa, mesmo que em percurso quase todo asfáltico, há um trecho não asfaltado de via estreita e em péssimas condições de rodagem.

No período chuvoso é frequente o micro-ônibus atolar, enquanto que no verão (compreendido como seca), os professores tomam um banho de poeira provocado por caminhões de carga pesada que circulam no trecho. Também temem o pó de mico (Tauá), embarcado na encosta da rodovia. A identificação dos participantes educadores foi ordenada pela sigla P, seguida de um número, pois as respostas nos questionários foram anônimas. Dos 13 questionários propostos e entregues, houve a devolutiva de 6.

Durante o levantamento de dados, na escola localizada no campo, foi constatado a presença de um dos educadores com nível médio, trabalhando com alfabetização, o mesmo reside nas proximidades da escola. Ao abordá-lo, perguntei se ele aceitaria colaborar com nossa pesquisa, preferiu não acolher, e assim, respeitado. Quanto aos demais educadores todos possuem ensino superior completo, alguns com cursos de especialização concluída. Uma turma de 8 (oito) educadores da escola está matriculada no curso Lato Sensu da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Escola da Terra.

**Tabela 1 – Perfil dos Professores**

1.Cargo/função	2. Idade	3.Sexo	4. Escolaridade	5.Tempo de serviço na escola
Diretor	40 a 49	Masculino	Superior	11 a 15 anos
Professor	40 a 49	Masculino	Superior	16 a 20 anos
Professora	Mais de 50	Feminino	Superior	16 a 20 anos
Professor	21 a 29	Masculino	Superior	1 a 5 anos
Professor	40 a 49	Masculino	Superior	11 a 15 anos
Professora	40 a 49	Feminino	Superior	11 a 15 anos

Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

Segundo a Coordenação de Planejamento e Currículo das escolas de Taguatinga (TO), essa foi a primeira especialização realizada pelos educadores das escolas do campo na área da educação do campo. Outros 26 professores, efetivos e contratados, lotados em unidades no campo e em escolas urbanas que recebem alunos campesinos, estão matriculados no curso de formação para docência no campo.

Ao abordar a questão da atualização e adaptação do PPP, durante a pandemia, a/o participante aqui denominada de P6, relatou a ocorrência de reuniões online com a equipe, o participante P5 acrescenta que a ferramenta utilizada foi o Google Meet. Já os participantes P2 e P1 argumentam a adaptação segundo a realidade.

Por meio das observações constatou-se que não houve atualização e ajustes do PPP. Os professores demonstraram desconhecimento das ações do previstas no documento, bem como desconhecimento sobre a situação atual. Alguns deles estavam tirando suas dúvidas quanto à disposição do PPP com o diretor. O que demonstrou que o PPP não é de acesso público, ou não exerce importância pedagógica e administrativa na instituição.

O P4 revela que: *“O projeto político pedagógico (PPP), está em processo de atualização, em andamento.”* Em conversa com este educador, foi registrado que *“tendo em vista a incerteza da pandemia. Adaptar o PPP não provocaria alterações nas estratégias”*.

Verificamos divergências, já que os participantes P1, P2, P5 e P6, afirmam que o documento foi atualizado, enquanto o P4 desdiz.

Ainda, quanto às condições de ensino, ou seja, quais estratégias a escola adotou durante o período pandêmico de forma a assegurar o acesso ao ensino P3 relata: “*o ensino foi remoto. Os coordenadores iam até os pontos de ônibus e casas entregar as atividades impressas e receber.*” Os demais apresentaram o mesmo argumento, “*aulas remotas*”. Logo, pressupõe-se que encontros docentes foram remotos, as aulas, não. “*Devido à falta de aparelhamento dos alunos e a necessidade de mantermos os protocolos, o ensino ofertado foi o remoto*” (P5). Ao observar o cotidiano da escola, foi certificado que nem todos os alunos dispõem de aparelhos tecnológicos como smartphones e outros da mesma natureza. A localização geográfica não dispõe de sinal telefônico e/ou não há oferta de serviços de internet na região.

A pergunta de número 8 buscou esclarecer quais estratégias foram desenvolvidas pela escola para garantir a aprendizagem, a frequência e o acompanhamento nas atividades propostas. A questão parece não ter sido interpretada de forma coesa, pois as respostas seguiram o mesmo padrão, ou tiveram compreensão superficial. Tanto que o P2 não respondeu. O P5 responde: “*o cômputo da frequência tinha como base a entrega das atividades.*” A frequência, pelo que se entendeu, foi apenas o recebimento da atividade pelos alunos, não houve uma compreensão pedagógica em função da aprendizagem. Em que medida se manteve a frequência da aprendizagem? A P6 acrescenta que “*foi realizado a busca ativa, onde permitiu oportunizar o ensino para alguns alunos com dificuldades de aprendizagem e evasão.*”

As estratégias apresentadas pela professora podem ser avaliadas da seguinte maneira pela P3: “*a procura do aluno para entrega de atividade, formação de grupo de pais e de alunos no WhatsApp para diálogo e explicações,*”

Em conversa informal, com o P4, ele tratou de assuntos não abordados no questionário. Julgou-se pertinente validar, aparelhando com a ordem das perguntas. O professor relata que a escola elaborou um Plano de Trabalho emergencial, por ordem da Secretaria de Educação. Nesse plano, foi decidido que cada professor deveria trabalhar com atividades facilitadoras, pois os alunos não conseguiriam acompanhar os eixos da BNCC, sem auxílio direto do professor.

Ainda assim, como podemos observar abaixo, infere-se que essas atividades facilitadoras não garantiram a aprendizagem dos alunos, “*as atividades recebidas em branco eram avaliadas como dificuldades de aprendizagem. Alguns desistiram por falta de assistência e outros foram reprovados por falta de condições de aprendizagem para o ano seguinte*” (P4).

Outro aspecto importante, refere-se aos relatórios que os professores produziam especificando a situação dos alunos, tal documento era direcionado a Secretaria de Educação. Questionou-se esses relatórios eram avaliados e o que foi feito para garantir a aprendizagem. A resposta obtida (do professor) foi que não foi feito um balanço da aprendizagem e que: *“a reprovação foi baseada na alfabetização.”*

Uma das questões diligenciou compreender e avaliar a sensibilidade crítica do educador, ou seja, como ele avaliava as ações realizadas durante a pandemia pela escola. Para o P4 [...] *as aulas remotas com atividades impressas foi a melhor forma e opção que tínhamos para avaliar os alunos.*” Já o P3 considera que foram razoáveis pois não tinha muitas opções. P6 considera difícil, pelo fato da maioria dos alunos não terem acesso à internet para aulas remotas e a distância do aluno para com o educador. P1 diverge e considera que foram ótimas *“as ações foram ótimas, mas para o aluno do campo fica mais difícil, pois não tem acesso adequado à internet”*.

O otimismo de um dos professores não condiz com os resultados alcançados. Assim, notou-se que ações não foram suficientemente adequadas aos objetivos de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem. Isso pode ser observado no diagnóstico retratado pelos demais professores. A educação pública se encontrou aparelhada com amplas deficiências, em diversos campos do conhecimento durante e pós pandemia. As novas e repentinas maneiras de ensinar surpreenderam diversos professores das escolas do campo que, conseqüentemente, foram prejudicados pela falta de orientação adequada e se viram com currículos e metodologias inapropriadas para as especificidades dos alunos e equipe escolar, no momento pandêmico, ainda mais que os docentes da zona urbana.

Quando questionamos se houve capacitações para a equipe escolar, as respostas se contrapõem, indicando que as formações foram individuais e não para a equipe educacional. A participante P1 cita que foram realizadas algumas capacitações online, por meio da plataforma Tempo de Aprender. Já P2 e P6, afirmam que não ocorreu. Enquanto P3, P4 e P5, compreendem “capacitação” com a orientação prestada pela Secretaria de Educação, para trabalhar com conteúdo facilitadores da BNCC.

E para finalizar foi indagado no questionário: Como você vê o futuro da educação em sua escola no contexto pós pandemia?

*“Vejo muita dificuldade dos alunos e dos professores para colocar conteúdo na série indicada, pois temos que rever muito conteúdo (a deficiência na aprendizagem é grande)”* (P3).

*“A pandemia prejudicou muito o ensino-aprendizagem dos alunos, foram propostas e desenvolvidas novas estratégias, visando amenizar ou sanar as dificuldades dos alunos no ensino. A aprendizagem diante do novo conteúdo requer tempo” (P4).*

*“Acredito que a volta ao sistema presencial irá iniciar um novo contexto e a equipe pedagógica deverá propor ações que venham minimizar o tempo perdido pelo aluno na busca pelo desenvolvimento da habilidade constante no ensino aprendizagem” (P5).*

*“Muita dificuldade de aprendizagem, deficiência na leitura e escrita” (P6).*

*“Desafiadora” (P2).*

*“Os alunos estão bem atrasados no nível da série que estão cursando, onde vai ser um trabalho contínuo com resultados prolongados” (P1).*

E para finalizar as observações do questionário, algumas questões não tiveram uma análise minuciosa por seguirem um padrão de resposta, ou seja, as respostas são iguais e, muitas vezes, apresentam respostas repetidas em outras questões. Pressupõe-se, com essas respostas, que os professores se encontram deslocados entre o ensino remoto e o retorno ao presencial, e, em função do atraso na aprendizagem, sentem-se desmotivados. Faz-se necessário avaliar a situação educacional ofertada para as escolas do campo no município de Taguatinga (TO), discutindo a profunda desigualdade socioeconômica e educacional causada e escancarada pela Covid-19, em relação aos sujeitos do campo.

Para a superação aos problemas expostos, faz-se necessária e urgente a realização de um plano de ação antropológico e pedagógico, com metodologias que contemplem as especificidades sócio históricas vividas pelos sujeitos em suas diversas dimensões. No campo da pedagogia, diversos educadores desenvolveram experimentos pedagógicos no âmbito da alfabetização, com resultados positivos. Um exemplo é o método Alfalettar, desenvolvido pela professora Magda Soares. Nesse contexto, parece adequado avaliar esses experimentos e desenvolvê-los, aproximando os conteúdos às práticas educacionais da educação do campo.

Percebemos que o fracasso escolar de forma geral, nesse período, ficou mais evidenciado nos quesitos letramento e numeramento. Preocupante, visto que esses são primordiais nos primeiros ciclos de escolarização. Desse modo, o plano precisa ser construído no chão da escola, com a participação coletiva dos educadores, pais, movimentos sociais, neste caso o MST local, porta-voz dessas reivindicações. E necessita aquecer o protagonismo nas lutas sociais e educacionais, exigindo do poder público a legitimação de direitos de maneira a responder as particularidades da classe trabalhadora, primando os princípios da igualdade.

Molina, Freitas (2011) ressaltam que o protagonismo do movimento de educação do campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo estado. A partir de suas práticas e

suas lutas, ela vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. Acreditamos que a aproximação dos educadores com o curso Escola da Terra possa subsidiar a organização do trabalho pedagógico na escola. E por meio do projeto político pedagógico, compor a construção de currículos capazes de contribuir na transformação social da comunidade. O único desafio do educador é desenvolver uma educação no campo contra hegemônica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa almejou, ao longo do seu percurso, depois de todo embasamento teórico, analisar o projeto político pedagógico (PPP) da Escola Municipal Juvência Urcino de Santana, localizada na zona rural do município de Taguatinga -TO, no intuito de perceber se houve implementação das diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Isso tentando avançar nos aspectos curricular, passando por uma compreensão entre educação rural, ou do campo e no campo. De certo modo, verificou-se, ainda, se no período de pandemia da Covid19, as ações pedagógicas da escola pesquisada estiveram alicerçadas nas especificidades dessa modalidade.

A nossa hipótese foi tomada com base na realidade educacional brasileira, em função da Base Nacional Comum Curricular, aproximando elementos caracterizadores de uma orientação curricular pedagógica para as escolas públicas estabelecida pelos centros urbanos qualificando a educação no campo como uma educação rural.

Ao longo da sistematização dos dados, foram levantadas explicações que pudessem compreender os percursos tomados na história educacional, com foco na educação para a classe trabalhadora camponesa, com recorte em 1930, quando a educação proeminente rural, começa a ganhar corpo nos atos legislativos e pedagógicos. Verificou-se que somente na primeira década do século XXI é reformulada em política pública, enfatizando a responsabilidade do estado com a educação no campo e para o campo, advertindo aspectos no processo educativo a partir da realidade local e regional dos sujeitos.

A legislação brasileira discute, sem a devida prescrição para se pensar uma educação em que a questão continental seja exposta nos princípios consoantes com a qualidade educacional. A normatização de direitos e garantias são advertidos apenas com a pressão de sujeitos organizados, reivindicando particularidades, aniquilados pelo estado que ainda assim adquiridos se tornam letras mortas.

Nesse sentido, pode-se vislumbrar que as analogias sociais que se constituem na proposta pedagógica da escola do campo, compartilha fragilidades da educação rural. Observa-se que a construção do PPP não vincula as especificidades ativa dos sujeitos que o constroem em vários aspectos e segmentos da escola, em direção ao campo. Ratifica-se que “a escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado.” (CALDART, 2003, p.73).

Ainda que o PPPJUS (2020) tente orientar questões ligadas a comemorações lúdicas que contraste com aspectos camponeses, como semana do meio ambiente, os resultados

apontam para um pouco conhecimento acerca dos fundamentos e trajetória da educação do campo no Brasil. Em seus mais de 20 anos de existência boa parte das escolas urbanas e campesinas desconhecem qualquer política pública a respeito da educação do campo e para o campo. Fato que ficou mais evidente no período pandêmico.

Assim, a construção do novo PPPJUS(2020) necessita ter ampliada a participação dos sujeitos na elaboração do documento, observando as peculiaridades desses sujeitos e o envolvimento dos mesmos em vários momentos e instâncias. Além disso, precisa-se aprender sobre o que é o PPP, sua importância pedagógica e administrativa, para todos os sujeitos da instituição, buscando um maior engajamento e comprometimento de todos, discutindo sobre as dificuldades diagnosticadas, com a finalidade de atingir os objetivos almejados, visando envolver também os sujeitos que não participam tão ativamente do projeto e muitas vezes se afastam de ações que visem à formação mais completa dos educandos. (GODOY, 2013).

Pois, só assim será possível de forma concisa identificar as vulnerabilidades no ensino-aprendizagem, ainda mais durante o período pandêmico, e, dessa maneira, reconhecer que a experiência educativa não correspondeu aos objetivos do ensino. Sendo também, a proposta curricular foi inadequada expressa na voz dos professores como um desafio a ser encorajado pela escola identificar na essência das políticas públicas, a tarefa de transformação da escola por um futuro próspero e democrático.

De antemão, declaramos que somos cientes do quanto as políticas públicas são muito mais minguadas nas unidades escolares do campo, bem como somos conscientes da existência da desvalorização do magistério e a descaracterização dos seus educandos, enquanto campesinos. Por isso, urgem propostas que englobem pesquisadores e profissionais da área, levando a uma reflexão que aprimore decisões tomadas, sejam elas individuais e coletivas quanto à metodologia e outros itens adotados em prol do ensino campesino.

Este trabalho não pretende ser voz única em prol das escolas campesinas, pelo contrário, busca despertar para o debate sobre esse modo de levar os aprendizes ao contato com outros saberes, além dos que já possuem, desfrutando dos quesitos plenos de cidadania apregoados pela Constituição Brasileira. Esperamos que mais vozes se juntem a nossa e que novos trabalhos possam complementar esse e que perspectivas e bons presságios surjam desse debate.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Educação Rural e Formação de Professores no Brasil: gênese de uma experiência pioneira.** In: Cadernos de História da Educação – v. 10, n. 2 – jul./dez. 2011 Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/14624/8310](http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/download/14624/8310) Acesso em dezembro de 2021.

ABE. **Associação Brasileira de Educação, Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.** Goiânia, jun. 1942. Rio de Janeiro, IBGE, 1944.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Educação Rural Capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na campanha nacional de educação rural.** 1989. 293 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1989.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais (1952-1963).** Revista Brasileira de Educação: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil, v. 18, n. 54, p. 647-688, set. 2013. Trienal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27528783007>. Acesso em: 08 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BASSO, J. D.; NETO, D. L. B. **As Influências do Neoliberalismo na Educação Brasileira: Algumas Considerações.** Itinerarius Reflectionis, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014. DOI: 10.5216/rir.v1i16.29044. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BEZERRA NETO, L. **A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais e ao universidade:** “Educação e Movimentos Sociais: Práticas Pedagógicas, Desafios e Novos Rumos. In: BEZERRA NETO, L.; SANTOS BEZERRA, M.C.; NETO, J.L.; (Orgs). Na Luta pela terra, a conquista do conhecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 177

BEZERRA NETO, L. **Educação do campo ou educação no campo?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 150–168, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639696. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. dos S. **A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38e, p. 251–272, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38e.8639762. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639762>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil**. 2003. 233 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2003. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil.pdf/view>. Acesso em: 03 dez. 2021.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia / Minas Gerais: Navegando Publicações**, 2016. 192 p. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-luiz-bezerra1>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 10 out. 2021.

CNE. Resolução CNE/CEB 1: **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB 23/2007 – **Assunto: Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Relator: Murílio de Avellar Hingel. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

CALDART, Roseli Salete *et al* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro • São Paulo: Expressão Popular, 2012. 788 p. ISBN: 978-85-98768-64-9 (EPSJV) ISBN: 978-85-7743-193-9 (Expressão Popular). Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A escola do campo em movimento**. In: Revista Eletrônica Currículo sem Fronteiras, v. 3, n.1, p.60-81, jan./jun. 2003.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. 2011. 153 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-Sp, 2011. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/tese/a-construcao-da-identidade-e-da-cultura-dos-povos.pdf/view>. Acesso em: 03 dez. 2021.

COELHO, George Leonardo Seabra. **Marcha para o Oeste: entre a teoria e a prática**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de História, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-Go, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2299>. Acesso em: 05 dez. 2021.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994

FERNANDES, Bernardo Mançano. Prólogo. In: SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”**: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FONEC. **Fórum nacional de educação do campo: Manifesto à sociedade**. Edição. Brasília - DF: [s.n], 21 ago 2012, nº 1, v.1, ou p.4. Disponível em: [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Manifesto-Educampo\\_FONEC\\_2012.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Manifesto-Educampo_FONEC_2012.pdf)

GALVÃO, Maria Eduarda Capanema Guerra. **A Marcha para o Oeste na Experiência da Expedição Roncador-Xingú**. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, Não use números Romanos ou letras, use somente números Arábicos, 2011, São Paulo. Anais: Anpuh, 2011. p. 01-13. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300890981\\_ARQUIVO\\_MarchaparaoOeste.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300890981_ARQUIVO_MarchaparaoOeste.pdf). Acesso em: 05 dez. 2021.

GODOY, Cleonice Fabiane de. **A gestão escolar democrática diante do desafio de elaborar o ppp participativo minimizando os problemas da escola do campo**. 2013. 33 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pós-Graduação A Distância Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Três Passos, Rs, Brasil, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/296>. Acesso em: 25 jul. 2022.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Censo Demográfico**. 2010. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/taguatinga/panorama>. Acesso em: 11 jan. 2022.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Constituição (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de 20 de novembro de 1996. . 1. ed. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11 jan. 2022.

LEX, A. **Biologia educacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973, 14ª edição.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. **Das desigualdades aos direitos: Raiz Revista de Ciências Sociais e Econômicas**, v. 28, n. 1 e 2, p. 174-190, 13 jul. 2010. <https://doi.org/10.37370/raizes.2009.v28.311>

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Semestral. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>. Acesso em: 05 maio 2022.

MST. **Dossiê MST Escola: documentos e estudos, 1990-2001**. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas Para Além do Capital: hegemonias em disputa**. 2009. 301 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília-Df, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4819>. Acesso em: 02 out. 2020.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 5-27, 30 nov. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/55>. Acesso em: 05 dez. 2021.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. **E.M. Juvência Urcino de Santana**. Taguatinga Tocantins, 2020.

SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Marineide Oliveira da. **O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, [S.L.], v. 11, n. 23, p. 61-83, maio 2012. Semestral. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/302>. Acesso em: 05 dez. 2021.

SALES, Suze da Silva. **Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias**. 2018. 174 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Centro de Educação e Ciências Humanas – Cech, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, São Carlos/SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10042>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SILVA, Viviane Cardoso da. **Trajatória da política de educação do/no campo em parauapebas/pará de 2005-2010**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2015/viviane\\_cardoso.pdf](https://www.ppged.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2015/viviane_cardoso.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educação & Sociedade, Campinas/ São Paulo, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008. Semestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. [S.L.]: Papyrus Editora, 1995. 1992