

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Simone Márcia Santos Pereira

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CIDADE DE RIO BONITO

Niterói/RJ
2018

Simone Márcia Santos Pereira

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CIDADE DE RIO BONITO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Orientadora: Professora Doutora Zuleide Silveira

NITERÓI-RJ

2018

Simone Márcia Santos Pereira

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CIDADE DE RIO BONITO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Pedagogia.

Aprovada em: Niteroi/RJ ____/____/____.

Prof.^a Dr.^a . Zuleide Silveira- Orientadora

Prof.^a Dr.^a.

- Parecerista

NITERÓI-RJ

2018

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a compreensão da problemática da Educação do campo na cidade de Rio Bonito, que não foge à regra do que ocorre no país, a negligência do poder público com a Educação do Campo. Uma educação historicamente pensada a partir da relação trabalho e educação, do contexto da luta de classe e de ações coletivas que pressionam o Estado burguês no sentido de garantir seus direitos. Em meio a luta por estes direitos, a educação pensada e requerida como um contraponto a idéia de dicotomização entre campo e cidade. Uma educação que traz na formação humana dos sujeitos, um dos focos principais na atuação dos educadores do campo. O levantamento bibliográfico, entrevistas e observações foram o que me direcionaram a elaboração do trabalho. Apesar de ser um direito Educação no e do Campo, fica notório que uma coisa é a lei, outra são as realidades possíveis a partir dessa lei.

Palavras chaves: educação do campo, desafios, educação no campo

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo la comprensión de los problemas de la esfera de la educación en la ciudad de Río Bonito, que no corren el riesgo que se produce en el país, la negligencia del gobierno con el campo de la educación. La educación históricamente pensado desde la relación trabajo y educación, el contexto de la lucha de clases y de la acción colectiva presionando al estado burgués con el fin de garantizar sus derechos. En medio de la lucha por los derechos, la educación pensamiento y necesaria como contrapunto a la idea de dicotomização entre campo y ciudad. Una educación que trae en la formación humana de los sujetos, uno de los principales enfoques en el trabajo de los educadores en el campo. El estudio bibliográfico, entrevistas, observaciones fueron lo que me guió el trabajo. A pesar de una correcta educación en y del campo, es notorio que la ley es una cosa, otra es la realidad posible de esta ley

Palabras clave: educacion del campo, desafios, educación em el campo

Sumário

1 - INTRODUÇÃO.....	7
2- A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	9
2.1 UMA QUESTÃO DE CLASSE.....	13
2.2 RELAÇÃO CAMPO-CIDADE.....	14
3- CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	17
3.1 AS PEDAGOGIAS QUE REGEM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	19
3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
3.3 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO.....	25
3.4 POR UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	26
3.5 PROPOSTAS POLÍTICAS DE ATUAÇÃO.....	27
4- REDE ESCOLAR DE RIO BONITO.....	30
4.1 ESCOLA MUNICIPAL RAUBINO PEREIRA DE MESQUITA: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA OS ALUNOS DO CAMPO.....	31
4.2 DO CAMPO PARA A CIDADE.....	33
4.3 DADOS DOS ALUNOS.....	34
5 - CONCLUSÃO.....	40
6 - BIBLIOGRAFIA.....	42

1- INTRODUÇÃO

Via de regra o campo sempre foi visto como lugar do atraso e o camponês, o trabalhador rural, morador do campo, com a imagem ainda associada a figura pejorativa do Jeca Tatu^{1*}. Essa visão estigmatizadora é histórica, frente a isso, podemos afirmar, que as políticas públicas dedicadas ao campo sempre foram compensatórias.

O reflexo dessa situação fica claro quando podemos observar as escolas do campo sem infraestruturas, sucateadas, professores mal preparados, precariedade até mesmo nos meios de transporte utilizados pelos alunos para se locomoverem até escolas da cidade. Ora, se existem veículos para que os alunos se locomovam para estudar na cidade, é também sinal de que não há escola no campo.

Esse quadro de descaso com o campo, sempre me chamaram a atenção, e não é por acaso, nasci no campo, e meu primeiro contato com esse espaço, chamado escola, foi no campo. Lembro-me da minha primeira professora, que por sinal era da cidade, e do quanto foi difícil deixar o campo para estudar na escola da cidade, afinal, lá o ensino era melhor.

Nessa caminhada, pelo curso que fiz e pela profissão que escolhi, pela necessidade de estágio, as escolas do campo sempre foram minhas escolhas. E a cada vez que retornava, notava-se claramente o pouco caso com esse espaço, com esse povo. Então decidi fazer essa pequena, mas significativa pesquisa.

Para tanto, tomei por base autores como, Arroyo (2011), Pistrak (2006), Caldart (2011), entre outros que vieram a dar suporte teórico na compreensão da Educação do campo, tendo como campo empírico documentos como matrícula, histórico escolar, ficha individual dos alunos e entrevistas com professores e diretor da escola do campo na cidade de Rio Bonito .

Esta monografia, está estruturada da seguinte forma: além desta introdução, no primeiro capítulo, empreendemos uma análise da relação trabalho e educação, observando as modificações pelas quais passou esta relação segundo o modo de produção capitalista. Das consequências da mecanização até o agronegócio brasileiro que acaba interferindo na dinâmica de produção e reflete na presença de mão de obra no campo e produzindo o exôdo rural.

¹Jeca Tatu, personagem da obra de Monteiro Lobato, intitulada Urupês, é um morador do campo, de aparência desleixada, sem formação escolar e sem acesso à cultura dos centros urbanos.

Daí, passamos a entender a importância da formação da consciência de classe e, a partir de então, o surgimento dos Movimentos Sociais do Campo que passam a reivindicar o acesso e o direito à terra, o respeito a opção daqueles que querem viver no campo, entretanto, somados ao direito a educação e saúde. Faremos menção, mais especificamente, ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem terra), “que quase ao mesmo tempo que começa a lutar pela terra, também começam a lutar por escolas, por educação. Porém, uma educação que tem como base o cotidiano, os saberes e fazeres desse povo, desse movimento nasce a Educação do Campo que começa a questionar os contrastes existente entre campo e cidade, os porquês de tal dicotomia.

No segundo capítulo abordamos a concepção de Educação do Campo, e sua pedagogia do movimento que trata “o jeito através do qual o Movimento vem formando historicamente o sujeito social de nome sem- Terra.” Sendo um dos princípios educativos “o próprio movimento”(Caldart 2010, p 95). Nesse segundo capítulo, analisamos ainda, tal concepção à luz dos documento oficiais, a legislação e seus conceitos e preconceitos.

No terceiro capítulo, buscamos aprofundar a nossa análise no campo empírico, ou seja, a educação do Campo na cidade de Rio Bonito, a partir de questões com: qual o tratamento que está recebendo pelos Órgãos governamentais pela legislação (não foi na entrevista)#

E finalizamos com a conclusão pesarosa, de que a cidade de Rio Bonito reflete o descaso com que é tratada a Educação do Campo pais afora, visão histórica do homem baldio que continua buscando ter vez e voz. Contudo, como desmitificar esse homem, como buscar um enfrentamento se as escolas do campo, que seria o espaço ideal para discutir essa realidade continuam desaparecendo? Sendo assim, a luta continua.

2 - A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

No registro da história da humanidade, profundas transformações sociais ocorreram na sociedade a partir das mudanças no modo de produção.

Já foi afirmado que a essência do homem é o trabalho, através dele o homem constrói o ambiente e a si mesmo de acordo com as reais condições que dispõe, nele esta a base de toda a sociedade seja ela qual for, estabelecendo formas de relações entre os indivíduos, entre as classes sociais, criando relação de poder e propriedade. Concluimos, então, que o trabalho é o fenômeno que nos permite compreender todas as práticas sociais, inclusive a educação, que será sempre orientada pelo modo de produção. Saviani também afirmou:

Na verdade todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p14)

O homem distancia-se da natureza, e no contexto do modo de produção capitalista, o vínculo homem-natureza é rompido, pois a natureza, antes um meio de subsistência do homem, passa a integrar conjunto dos meios de produção do qual o capital se beneficia.

O capitalismo traz consigo, entre outras coisas, a divisão de funções e com ela a especificidade de cada tarefa. São os primeiros sinais da exploração do homem pelo homem, como também as relações de poder, dominação e pertencimento. O momento em que o conhecimento é elaborado e transformado pela classe dominante que dessa forma traduzirá a concepção dessa classe social e será usada em seu benefício.

Na medida que evolui, ocorrem transformação nas relações de produção, isso acarretara, também, mudanças na relação trabalho-educação. Nesse processo, ocorrerá mudança na idéia de formação humana, o trabalho passa a ser o foco, não o trabalho criativo, e sim o trabalho como simples meio de mercadoria. Uma coisa é inegável:

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda a sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação" (KONDER, 2000, p11)

Infelizmente, na perspectiva capitalista, "O trabalho não é necessariamente educativo, pois depende das condições de realização, dos fins que se destina, de quem se apropria do

produto do trabalho e do conhecimento produzido (CIAVATTA, 2009; HUMMERT, 2010). No campo essa fala é altamente perceptível a separação é histórica.

Histórica também são "as lutas sociais pelo direito a educação, configurada desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça" (CALDART, 2010 p 39), dos povos camponeses em seu espaço de pertencimento. E busca colocar o homem e a mulher que vive na e da terra de "sujeitos excluídos de tudo, em cidadãos dispostos a lutar por um lugar digno na história". Essa tarefa nunca foi fácil pois, o embate no campo brasileiro sempre foi uma constante, da luta contra o cativo, contra o latifúndio, contra o desenvolvimento desigual no meio rural brasileiro que distribuiu de forma despa não só a terra, mas outros direitos sociais, dentre entre eles a educação

Uma educação que sempre foi relegada a um tratamento secundário, algo que se busca alcançar, mas não realizar, seu sentido era o de formação para a ampliação do próprio capital. Isso fica perceptível ao analisar-mos o tratamento dado a Educação do Campo nas Constituições brasileiras.

Isso torna-se fácil de ser entendido, afinal, o modelo de educação proposto para o campo, tem a tarefa de formar seres que tem consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Esse é o tipo de educação não combina com os interesses capitalistas.

[...]” o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculada a uma economia agrária apoiada no latifúndio e escravo.” (Parecer, p 3)no trabalho

Essa referência ocorreu no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, de acordo com autora do parecer, e que ocorreu no ano de 1923. Uma educação que teve como intuito o preparo para o trabalho com a terra no desenvolvimento da agricultura. Um modelo de educação rural do patronato que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores, com uma ideologia que visava um trabalhador disciplinado, realidade ainda existente no campo nos dias atuais.

Em 1930 o movimento renovador retrata a insatisfação educacional de diversos setores da sociedade, inclusive dos grandes proprietários cafeicultores. Esse movimento teve um grande peso e repercutiu na Constituição de 1934. “A referência a educação rural “se constituía a partir do modelo de dominação da elite latifundiária, com projetos educacionais que se organiza em pacotes fechados, desvinculado da realidade do campo. Em resumo, nem

essa Constituição nem as seguintes beneficiaram os que residiam e trabalhavam nas áreas rurais.

Pois:

As Constituições de 1930 e 1946 evidenciam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Desse modo, mantém-se o modelo de educação rural, mas aperfeiçoa-se o sistema de subjugação, implantando-se o ensino agrícola, mas sob controle do patronato agrária (MANÇANO, p. 140)

A Constituição de 1937 e 1946 nos leva a deduzir que a educação no Brasil não prioriza o trabalhador do campo. A orientação político educacional fica clara, sugerindo a preparação para mão de obra para novas atividades abertas, que é o mundo da industrialização. A elite industrial cresceu no Brasil nesse período.

A preocupação com o ensino agrícola estava voltada aos cursos profissionais e aos processo de modernização da indústria brasileira. A consolidação do processo de modernização configurava-se na evolução econômica e social do país e a indústria escolar, seria a forma de preparar mão de obra para as novas demandas do processo produtivo, seja ele industrial ou agrícola. Em suma, nessa constituição educação e trabalho estão atrelados, contudo subordinados ao interesse da industrialização, articulado a integração brasileira.

A relação de submissão da educação às necessidades inerentes a industrialização foi afirmada na constituição de 1937, vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e aos filhos destes. (SECAD, 2007, p16)

Neste período temos um importante documento que faz referencia a educação rural, estamos falando da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA), Decreto lei N.9.613. O artigo da LOEA normatiza que “esta lei estabelece as bases de organização e de regime de ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.” (BRASIL, 1946), deixando claro os objetivos instrumentais ou utilitarista desse ensino.

Os anseios das oligarquias rurais prevalecem e dos grupos urbanos industriais sendo atendido através da Constituição, deixando claro a quem veio beneficiar.

A Constituição de 1967, o auge o autoritarismo no Brasil, contagia também as políticas educacionais promovendo a continuidade de uma educação utilitarista, e acima de tudo disciplinadora. Um modelo de educação para o trabalho com acentuação para esse princípio. Esse é um momento da história onde não só a educação rural, como também a

educação urbana ficaram a serviço dos meios de produção, a formação de mão de obra relativamente qualificada e ordenada foi o objetivo maior; a intenção era formar uma grande massa manipulada pela ordem política e econômica, momento de formação e não de informação.

Chegamos finalmente a Constituição de 1988, onde a educação foi promulgada como um direito de todos. Ela representou um marco na democratização no Brasil, dando espaço para uma educação mais diversa, como no caso da educação da área rural.

Inquestionavelmente a Constituição de 1988 foi importante para a educação do campo, pois a partir dela foram possíveis várias mudanças para o povo camponês. Porém, o “educação um direito de todos” continua sendo para poucos, e com objetivos diferenciados. Afinal, estamos falando de uma educação pautada nas ideologias capitalistas e no seu modo de produção que;

Na realidade, instaura-se e se perpetua, de um lado, a escola clássica, formativa de ampla base científica e cultural para as classe dirigentes; e outra pragmática, instrumental, adestradora e de formação profissional restrita baseada na ótica das demandas do mercado, par os trabalhadores. Trata-se de ensinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pela classe dirigente (FRIGOTTO, 2011, p 9)

Ainda devendo leva-ser em conta que a relação trabalho-educação são princípios formadores e educativo, referência básica da Educação do Campo. Daí a produção do conhecimento, criam-se habilidades e forma-se a consciência.

Uma consciência que fez fluir a luta por uma Educação do Campo, dando visibilidade a esses sujeitos, com características específicas. Entretanto encontrando laços que os une como povo brasileiro, que vive no campo e tem sofrido a marca da opressão, discriminação e exploração imposta pelo capital.

Sendo assim, não é possível modificar a educação em favor da classe trabalhadora, sem unir esforços, pois a união nos permite chegar na à raiz do problema. Esses agentes sociais, sujeitos do campo organizado e articulados que são por natureza históricos, estão em movimento e se constituem como sujeitos coletivos. Foi a prática efetivada por esses sujeitos, que a partir da luta de classe de, suas ações coletivas, vem pressionando o Estado , na busca da garantia de seus direitos, que inclui também a educação. Não à toa, Caldart (2010, p 91) afirma que o vínculo da Educação do Campo é com os trabalhadores pobres do Campo, sem terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles dispostos a reagir, lutar e se organizar contra o “estado de coisa”

2.1 UMA QUESTÃO DE CLASSE

Marx deu um sábio conselho para conscientizar os trabalhadores de sua condição, e da força de sua união: Trabalhadores do mundo uni-vos! Essa proposta foi aceita pelos povos campestre. A luta de classe que possibilitou o campo tomar outros rumos. Não restando dúvida que isso só ocorre quando a classe oprimida opõem-se contra o domínio da classe dominante, isso é o que costumamos chamar de luta de classe, que para alguns autores é a força motriz da história. É nessa luta que imprime-se aspectos na vivência e no fazer educativo do sujeito.

São embates travados por sujeitos com características específicas, com laços que os une e os identifica como trabalhadores do campo e que sofreram/sofrem na pele, as explorações impostas pelo capitalismo. É no mesmo espaço onde essas ideologias se manifestam, que existe possibilidade de aprender, refletir e mudar. A força da ação coletiva só é efetivada quando direcionada, os líderes e grupos representam essa demanda; a organização do grupo em prol das exigências ou idéias comuns, isso é luta. Mançano foi perfeito em sua colocação ao afirmar que:

Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinácia. No momento histórico recente temos aprendido que mesmo os direitos mais sagrados são usurpados em nome de um suposto desenvolvimento. Por essa razão, nenhuma conquista é garantida sem organização permanente (MANÇANO 2010, p137.)

É nesse clima que trabalhadores do campo e MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) insurgem-se contra a desigualdade, opressão e diferenciações típicas do capital que se manifestam no campo. Passam a reivindicar e lutar, não só pela terra mais também, por escola, por educação e por uma vida melhor:

A educação do campo nasce das lutas sociais dos camponeses o MST –Movimento dos Trabalhadores sem Terra, a partir da necessidade dos acampados/assentados(as), que carecem de educação mas, não da educação que conforma o trabalhador a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade(CALDART, 2010, p 64).

E foi da vivência de luta pela terra e reforma agrária que nasce a experiência educativa e formativa que busca um novo modelo educacional que não seja apenas reprodução dos modelos utilizados nas escolas urbanas. Mas cria uma cidadania do campo, do homem do campo que sempre foi visto como atrasado e que a partir de sua cultura e valores e de um

olhar crítico entre ele e o mundo que vive, se reafirme como um sujeito que é tão digno como qualquer outro, e cria suas próprias condições de vida.

2.2 RELAÇÃO CAMPO-CIDADE

A relação campo-cidade mudou muito no decorrer da história da humanidade, e sempre direcionada e influenciada pelo modo de produção. Devido a isso, tornou-se uma relação cada vez mais complexa e diferenciada

Em meio a tantas mudanças, toma forma o modelo capitalista de produção que privilegia a industrialização e a urbanização. A cidade torna-se o lócus da modernidade e a industrialização como símbolo de desenvolvimento, e ambos caminham de mãos dadas, a consequências para o campo, não poderia ser pior. Nessa leitura de “superioridade” do urbano, produzirá nos governantes uma visão dualista: uma para o setor rural (de relativo abandono), e uma de apoio e preocupação para as cidades(em via de industrialização). Essa separação, representa também divisão do trabalho material do intelectual; cidade é o lugar do trabalho intelectual, onde se, dali se origina o controle ideológico.

Essa visão já era notória em MARX e ENGELS (2005, p. 83) que já afirmava que “a cidade é de fato o local da concentração da população, dos instrumentos, do capital, dos prazeres e das necessidades, enquanto o campo mostra exatamente o fato oposto, isto é, o isolamento e a dispersão”. Acrescentaria ainda, que o campo está associado a atividades primárias, ao Jeca Tatu, lugar de subdesenvolvimento e esquecimento. Quando começou-se a associar o campo a subdesenvolvimento, atraso, legitimou-se também seu abandono. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatória à sua própria condição de inferioridade ”(MANÇANO, CERIOLI, CALDART 2010, p 21). Ou seja:

Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade (ARROYO, CALDART, MOLINA p 11)

O rural é o lugar de exploração, políticas compensatórias. Lugar onde se instaura e demarca o território do agronegócio, onde a relação homem-natureza é de exploração,

predatória, concentradora de bens, lugar de latifúndio, escravidão , expropriação, exclusão social.

Um espaço subordinado ao capital, campo mecanizado, porem uma “modernização dolorosa” pelo seu caráter excludente, concentrador, contraditório, expropriador de propriedade. Um campo sem trabalho e sem perspectivas.

Com esse quadro de vida, a melhor opção, aos olhos do camponês é o caminho da migração, ele segue para cidade em busca de emprego e de melhores condições de vida.

[...] O rápido avanço do capitalismo do campo esteve baseado no Brasil em três elementos fundamentais: Um desenvolvimento desigual, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo excludente, que expulsou e continua expulsando camponeses para a cidade e para regiões de diferente de sua origem; um modelo de agricultura que convive e reproduz simultaneamente relações sociais de produção atrasada e moderna, desde que subordinada à lógica do capital (MANZANO; CERIOL; CALDART, SALETE, p28)

A mecanização do campo e a falta de apoio ao pequeno agricultor faz com que famílias inteiras deixem o campo em busca de uma vida melhor, pois não conseguem vencer a agricultura capitalista. O campo modernizou-se, mas de forma excludente e seletiva.

mecanizado, o campo não necessita de mão de obra humana e isso provoca a modificação da relação campo-cidade, gera desemprego estrutural e altera a dinâmica de produção do campo. Esse processo acaba por excluir cada vez mais um número maior de camponeses, o resultado é que esses produtores rurais na cidade acabam por residir em áreas periférica, com infraestrutura precária ou ausente, o que contribui para o aumento do desemprego, da desigualdade e miséria social. Pois não possuem a qualificação necessária exigida pelo mercado.

Na luta pela terra o camponês se recria , nos movimentos sociais, costumes que resiste aos anos. Essa é uma das características, que provavelmente, mais incomoda ao sistema: um povo considerado atrasados e incapazes em uma região esquecida e abandonada, o Jeca, que surpreende a todos quando começa a reivindicar seu lugar e espaço pois já não se conforma mais com o descaso com o campo e com os que nele vivem.

Ocorre a criação de uma cidadania do campo, o homem do campo que sempre visto como atrasado, a partir de sua cultura e valores e de um olhar crítico sobre ela e o mundo em que ele vive. Se reafirma como um sujeito que é tão digno como qualquer outro, e cria sua própria condição devida.

Lutam pelo seu território, e não querem apenas garantia de terra, mas sim todas as dimensões que permitam a manutenção de sua cultura e identidade, que o projeta como um espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão. Um campo que é visto como um espaço de possibilidades, que projeta seus sujeitos como históricos e como sujeitos de direitos, um campo que faz parte do mundo, e não se contenta em ser visto apenas “como aquilo que sobra além da cidade “ (MANZANO, p 136).

De fato, o campo não é o que sobra além da cidade, a combinação de trabalho agrícola e da indústria deixa claro a interdependência existente entre esses dois espaços, e nega a concepção de que cidade e campo são mundos a parte. Esses é um dos paradigmas quebrado, entre tantos outros, pela Educação do Campo.

3- CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação é fator fundamental no conhecimento e exercício de direitos, por isso ela é um dos principais instrumento usado pelas elites dominante para manterem-se no poder. Uma de suas principal característica é **dualidade**, para a classe trabalhadora a educação é uma , para as elites outra.

Entretanto esses problemas são muito mais graves no campo, pois historicamente, esta educação foi tratada com grande descaso sendo esquecida pelo poder público e pela própria sociedade urbana. Isto se deve a imagem que essa população sempre carregou, considerada como atrasada, roceira e sujeita a dominação capitalista que explora e desrespeita os trabalhadores, particularmente os camponeses.

O que fica claro, é que nunca houve o reconhecimento das especificidades do campo, mas sim objetivos específicos na educação rural para conquista e permanência da hegemonia da classe dominante no espaço rural brasileiro. E a clara opção do Estado por uma educação profissionalizante em detrimento de uma formação humana, que vê no campo como um espaço “onde não é exigida grande cultura intelectual, basta-lhe que saibam ler, escrever e contar” (MENSAGEM AO CONGRESSO apud ARROYO 1982, p.3).

Lucini (2007, p.117) comentou sobre este fato dizendo:

Ao longo da história podemos observar que a educação rural, vem sendo abordada como uma temática marginal, seja nas práticas direcionadas ao campo ou, ainda, nas concepções de educação “rural”, nos documentos e também nas práticas desenvolvidas junto a essa população

Arroyo, Caldart e Molina (2009, p.21) também corroboram com a crítica:

Existe no Brasil uma tendência dominante marcada por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população do campo como parte atrasada e fora do lugar almejado projeto de modernidade.

Para dar vez e voz ao povo do campo, os movimentos sociais e sindicais juntamente com a comunidade campesina unem-se e vão a luta para, entre outras reivindicações, se repense um novo modelo de escola para o campo. O precursor da educação do campo no Brasil foi Movimento dos Trabalhadores rurais sem Terra (MST).

Uma das primeiras grandes conquistas do movimento foi o reconhecimento e utilização da expressão **escola do Campo** como figura jurídica legalmente reconhecida, demarcando, portanto, uma diferença em relação a expressão rural, Foi a Resolução

CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002, expedida pelo Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu as Leis de Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.

A concepção de escola do campo se desenvolve em meio ao movimento educação do campo *no contexto de lutas dos movimentos sociais por terra e educação “ Em vez da ruralidade de espaços vazios” produzida pela estratégia hegemônica do capital agrário, os coletivos de educação.

Para este movimento existe uma diferença conceitual entre educação rural/educação **no** campo e educação **do** campo.²Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 142) esclarecem essa diferença:

Enquanto a escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referenciais as diferentes experiências de seus sujeitos: os povos do campo.

Outra autora que enfatiza esta diferença é Cordeiro (2009, p.6):

O termo escola /educação rural ou no campo remete à reprodução da ideologia dominante ruralista nas relações educacionais, visando à continuidade deste processo de exclusão e até mesmo de ridicularização do camponês. Enquanto o termo escola/educação do campo remete a uma educação que parta dos sujeitos do campo, levando em conta as especificidades e necessidades do mesmo, assim a valorização de sua cultura e identidade.

Quando falamos sobre a educação oferecida no campo, podemos afirmar que o que se aplica na escola não se aplica na vida, o que se aprende na vida não serve para interpretar na escola. Afirmativa que fica clara nas entrelinhas das propostas educacionais reivindicada para o povo do campo, para superar uma educação desconectada com a vida e a realidade desse povo. Desse modo, reivindicam uma educação com práticas pedagógicas significativas, vinculada aos processo sociais de formação dos sujeitos do campo, a especificidade desses sujeitos concretos camponeses e suas necessidades. Com educadores que estejam engajados nas questões do campo e com tarefa de educar e quebrar antigos paradigmas hegemônicos.

* A gênese da palavra Educação do Campo demanda da ação do movimento organizado, nas construções de políticas públicas e educacionais para o assentamento de reforma agrária. O termo Campo nasce dessa configuração repercutindo acirradamente após o o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma agrária(IENERA), realizado em 1997 promovidos pelas entidades: MST, UNB, UNESCO, UNICEFF E CNBB. A gênese das palavras educação do campo demanda da ação dos movimentos organizados, na construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos de reforma agrária. O termo campo, nasce dessa configuração repercutindo acirradamente após o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária(IENERA), realizado em 1997, promovido pelas entidades: MST, UNB, UNESCO, UNICEF, e CNBB, tinha como finalidade ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do campo

Resumindo, uma educação que considere o campo em todas as suas dimensões, sobretudo espaço de vida e de produção de conhecimento.

3.1 AS PEDAGOGIAS QUE REGEM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A educação do campo traz uma proposta pedagógica que busca preservar e potencializar a identidade do camponês. Tem o grande desafio de conceber uma formação contrahegemônica, devendo formular e executar projetos de educação conectado a projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, exigindo, dessa forma, uma formação integral desses sujeitos.

Caldart (2005) defende que para a construção de um projeto político pedagógico do campo é necessário um diálogo com teoria pedagógica que estabeleça um processo de humanização³. Existem segundo esta autora, três matrizes pedagógicas que estão vinculadas ao panorama de pensamento: crítico-reflexivo e aos objetivos políticos e libertário das classes menos privilegiadas. São elas (I) a pedagogia Socialista, que nos ensina a pensar a relação entre educação e a produção e a dimensão pedagógica do trabalho, a organização coletiva e reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico; (II) a Pedagogia do Oprimido que tem um enfoque conscientizador sobre a condição de opressão do educando e tenta dialogar a fim de que esta condição seja superada por parte destes; por fim (III) A pedagogia do movimento, que é marcada pela luta dos movimentos sociais pelo estabelecimento de uma educação voltada para as peculiaridade e necessidades do campo.

A primeira matriz pedagógica, a Pedagogia Socialista é embasada pelas idéias de três pensadores socialistas: Anton Makarenko, Moisey M. Pistrak e Antonio Gramsci.

Makarenko exalta o potencial educativo do coletivo, dizendo que um aprendizado construído na socialização dos sujeitos envolvidos ganha uma maior significação. Além disso, a participação efetiva dos educando cria nestes a capacidade de decidir e construir uma identidade própria:

A escola organizada como coletividade me as diferentes salas de aula, alunos e professores, em uma nova sociabilidade que garante um aprendizado significativo: o educando participa, decide e constrói sua própria educação (...) Numa coletividade

³ O sentido de humanização neste texto está atrelado ao de pedagogia que segundo, Caldart (2008) quer dizer a formação de seres humanos. Ao se falar de matrizes pedagógicas estamos identificando algumas práticas fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação.

bem organizada, todo o processo educativo é realizado sem esforço especiais, como uma assimilação incessante de impressões, e comportamentos e relações sutis e diversificadas (MAKARENKO, 2002 APUD Silva, 2009, p.2).

Neste contexto de pensamento Caldart (2009) nos diz que a escola que se organizam do jeito do MST, ou seja, se enraíza numa pedagogia de organização coletiva, educa através das novas relações sociais, propõe valores, ajuda a construção de uma identidade sem terra. Além disso, onde o coletivo educa se forma uma visão de mundo onde se pensa no bem de todos e não apenas no bem de si mesmo.

Para Pistrak 2000 apud Cordeiro, 2009, p.6), assim como Makarenko, valoriza a coletividade. Vejamos o que este autor diz sobre isso:

O costume de viver coletivamente pode e deve ser formado entre as crianças tendo com base as tarefas domésticas coletivas, desenvolvendo-se entre elas o sentimento e a compreensão da necessidade e da utilidade social destas tarefas: é preciso que as crianças percebam Jô grande papel social desempenhado por todos estes pequenos hábitos na transformação de nossa vida.

A educação do campo é caracterizada por ser uma educação voltada para os trabalhadores do campo. Devido a isto a pedagogia socialista foi tão bem aceita na proposta pedagógica do mesmo, pois esta nos traz a dimensão pedagógica do trabalho, ou seja, como o trabalho contribui para a educação.

Pistrak escreveu sobre esta relação entre trabalho e a escola:

O trabalho na escola, enquanto base da educação deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de u lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático (PISTRAK, 200apud CORDEIRO, 2009,p.67)

O autor é contrário à separação e a ruptura entre educação e trabalho. Sendo assim ele defende o trabalho como parte da escola, como complementares e não antagônicos:

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, a este nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e a ciência, mas de tomá-los duas partes orgânicas da vida escola, isto é, da vida social das crianças (PISTRAK, 2006 apud SILVA. 2009 p.3)

A escola pode sim construir suas bases pedagógicas voltadas ao trabalho, pois através deste surge relações sociais que podem construir um processo de humanização e também

processos de ensino que sejam eficientes. Assim, através do trabalho os educandos desenvolvem habilidades e produzem conhecimentos.

Essa defesa da união entre escola e trabalho traz uma base teórica ao que no campo já acontece, onde o trabalho faz parte da cultura e identifica esta população, sendo assim a escola do campo deve se unir ao trabalho em uma relação de troca de conhecimento mútuo onde um fornece experiência e aprendizagem ao outro.

Para a finalização da discussão sobre a matriz pedagógica socialista ocorrerá a análise das contribuições das idéias de Gramsci e como elas ajudam na formação de uma pedagogia para o campo.

Gramsci afirmava que a escola é um instrumento do Estado que reproduz a ideologia dominante. Porém ele acreditava no papel transformador da escola. Ele defendia a idéia de intelectuais orgânicos⁴ que seriam formados dentro da própria classe trabalhadora.

Estes intelectuais, articulados com os movimentos sociais começariam a relacionar teoria e prática acerca da educação do campo. É o intelectual orgânico do campo que irá produzir disputa pela hegemonia por meio de matrizes pedagógicas da educação do campo (NASCIMENTO, 2007).

Estes, os intelectuais orgânicos de novo tipo, devem “imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente”(GRAMSCI, 2006 apud SILVA, 2009, p 03).

A Pedagogia do Oprimido tem como seu grande idealizador Paulo Freire. Esta tem como princípio a busca de libertação do oprimido da sua situação de descaso e desumanização, por isto também é chamado de Pedagogia Libertadora, por considerar que o oprimido deve superar esta situação e lutar por justiça, por uma sociedade mais igualitária. Baseia seus princípios no diálogo e na conscientização da opressão a fim de que os subalternos possam entendê-la e superá-la:

Freire (1987,p.17) a define como:

Aquele que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas engajamento necessário na luta por sua liberação, em que esta pedagogia se fará e refará

⁴ No Brasil, Florestan Fernandes foi um dos autores que defendeu a idéia de intelectuais orgânicos engajados nos processos de mudanças sociais. Para ele este servidor da sociedade deveria reconhecer-se como parte do organismo social, conectado com as causas sociais.”Este deveria assumir sua responsabilidade social, assumindo uma posição política, para que a sociedade construísse alternativa e pudesse fazer escolhas objetivas.”(FERNANDES,1963 apud Chineli, 2005 p. 56).

Esta pedagogia entra em divergência com o que Freire chama de uma educação bancária, que tem somente o objetivo de imergir os educando na obscuridade da opressão a fim de que estes não "descubram quem são e seu real posto no cosmos" Freire (1987,p.16). A educação bancária promove a exploração, a violência opressora, a injustiça, e a desumanização.

Vejamos o que Freire diz sobre ela:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educando, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo (1987, p 38)

A Pedagogia do Oprimido entra na luta pelo retorno à humanização roubada, pelo trabalho livre, pela desalienação e pela afirmação dos homens como pessoas.

O autor faz uma crítica severa a educação passiva, onde os educandos são meros recipientes daquilo que lhe é passado, sem nenhum sentido ou significação, à escola conteudista, que ensina não para que o aluno aprenda, mas para que o aluno memorize tudo aquilo que está sendo dito para eles como verdade absoluta, sem nenhuma participação efetiva dos educandos. Freire diz que esta doutrina pertence à educação bancária.

Em sua obra Freire defende o diálogo como essência da educação e como prática da liberdade, como um alicerce para educação problematizadora, pois o diálogo verbaliza os sentimentos e, nesta relação, que deve ser horizontal e não mais vertical, educando e educadores podem trocar experiências. Nesta situação existe um aprendizado e ensinamento mútuo, onde os educadores aprendem enquanto ensinam e os educadores ensinam enquanto aprendem, fazendo assim com que o aluno seja sujeito atuante no processo e não um mero espectador e recipiente de conhecimento.

Em verdade, não seria possível a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como não seria fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando educador, mas educador – educando com educando – educador. (FREIRE, 1987, p 39)

Essa teoria embasa a educação do campo, que tem como sua política a defesa da libertação da opressão do seus povos. Isto exige também a reestruturação do currículo para que o mesmo esteja de acordo com as necessidades dos estudantes rurais.

Vejamos o que diz Leite (2003, p 44) sobre a Educação Libertadora:

Seu enfoque principal é a conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório e seu papel diante das distorções histórico-sociais por ele produzidas. Objetivamente, é uma pedagogia que contraria os princípios básicos de uma escola voltada para submissão e subserviência das classes subalternas, bem como para o acatamento irrestrito aos planejamentos econômico-capitalista; seu enfoque principal é a conscientização do cidadão frente às pressões advindas do capitalismo exploratório.

Para o encerramento dessa parte do trabalho, que se trata das matrizes pedagógica em que se fundamenta a pedagogia do campo, far-se-á apresentação da última categoria: a Pedagogia do movimento.

O MST, na luta pela construção de sua identidade, tem produzido um jeito diferenciado de fazer educação (CALDART, 2009). Na tentativa de produzir uma educação do jeito do movimento, consegue-se criar uma pedagogia que se articula com todas as matrizes pedagógica apresentada acima, pondo-as em movimento ao invés de filiar-se a uma delas. Segundo Caldart (2009, p.98), “ela desafia-se a perceber o movimento do movimento, a transformar-se transformando”.

Cordeiro (2009, p 70) afirma que:

Ela é forjada e vivenciada por estes em sua luta, relacionando-se com as suas vivências específicas onde o movimento ganha um componente pedagógico, uma identidade educacional, já que o movimento dos movimentos sociais educa seus militantes para a compreensão de sua realidade e para a luta pela transformação social.

Caldart (2005,p.20) apresenta o desafio desta pedagogia:

Pedagogia do movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da educação do campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao mesmo tempo será formulação de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois uma reflexão pedagógica que a educação do campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas.

O campo está em movimento: existem organizações de trabalhadores, lutas pela reforma agrária e a educação está sendo produzida neste contexto. Por isso mesmo está educação também está em movimento, ela deve ser dinâmica, pois a educação é construída socioculturalmente pelos sujeitos que nelas atuam. A escola tem que ser articulada com os movimentos que ocorrem no campo, pois ela é responsável pela humanização, ou seja, por

ajudar a forjar nesses meninos e meninas um caráter de militante em prol da causa dessa cultura.

Como já foi percebido, o processo para garantir uma legislação que ampare a educação do campo abrange um histórico conflituoso protagonizado pelos movimentos sociais, ou seja, a sua gênese deve-se à luta dos trabalhadores rurais que organizaram em audiências públicas e propuseram pedagogias camponesas.

O período compreendido entre 1996 e 2004 foi de grandes debates e mudanças para a educação brasileira. Neles ocorreram reformulações e criação de leis e outros documentos que disciplinaram a educação escolar. Dentre estas podemos citar a Lei nº9.424/1996, o Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001/ 2014-2024 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Para a educação do campo os avanços positivos foram significativos. Ocorreu neste período a criação, em 1998, da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, que segundo Cordeiro (2009 p. 80) “é entidade supra-organizacional ligada ao movimento de reivindicação nacional pela escolarização dos povos do campo“. E, em 2002, foi aprovado a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) que prescrevem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo.

3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A lei nº 9.424/1996, a LDB, é o documento de maior relevância para a legislação educacional brasileira. Este documento rege o funcionamento da estrutura escolar em todo país. Nela estão contidas as instruções principais que visam a construção de uma qualidade a fim de formar cidadãos aptos a desempenhar seu papel dentro da sociedade.

Devido a importância deste documento é pertinente para a pesquisa uma breve análise dos dois principais parágrafo que fazem citações as especificidades do campo.

O primeiro deles é o artigo 26. Vejamos o que ele diz:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por parte diversificada, exigida pela característica regionais e locais da sociedade, de cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2010, p 23).

Este artigo sanciona e defende um currículo escolar comum em todo país, mas esta base curricular não pode ser confundida com uniformidade. Ou seja, as escolas das diferentes regiões do país devem ter uma abertura curricular para que nela se encaixe as diferenças, necessidades e particularidades de cada escola, pois o currículo reflete aos conhecimentos importantes à sociedade no ambiente escolar. Em se tratando da educação do campo, o currículo deve abranger os conhecimentos relevantes ao campo sem deixar de lado o conhecimento vindo da sociedade como um todo.

O segundo artigo a ser analisado faz citação mais direta à educação para a população rural:

Art.28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
 Conteúdos curriculares e metodológicos apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural
 Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
 Adequação à natureza do trabalho na zona rural.(BRASIL 2010, p 25)

O Artigo 28 aponta para uma metodologia apropriada para Educação do campo. Este artigo traz à reflexão a existência de uma pluralidade cognitiva por parte dos alunos, Ou seja, cada aluno tem uma forma de aprender. Alunos camponeses assimilam o conhecimento de forma diferente aos alunos urbanos, assim, o ensino deve levar em consideração as concepções que os alunos carregam, adquiridos ao longo dos anos. Por isso o professor educador deve estar atento as metodologias que vão lhe garantir a aproximação da realidade desses alunos com o conteúdo a ser aprendido.

A escola deve se adequar ao trabalho rural, ou seja, ensino mais trabalho, unidos e não excludentes. A escola, para garantir um sucesso neste ambiente, deve estar aberta ao mundo do trabalho articulado aos diferentes conhecimentos.

3.3 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Como citado anteriormente, em 2002 o Conselho Nacional de Educação aprova a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a educação básica do campo. Essas Diretrizes estabeleceram as primeiras políticas específicas para escolas do campo:

Vejamos o que diz o artigo 2:

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 formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal. (CNE)

Elas reúnem um conjunto de princípios e procedimentos que deverão nortear os projetos das instituições de ensino; as diretrizes visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às leis nacionais de educação.

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 ciências 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, 2002, p.22)

Reconhecem o modo próprio de vida no campo, ressaltam a importância da especificidade que constitui a identidade da população. Além disso, reafirma a identidade das escolas, a responsabilidade do poder público e defendem a formação de professores.

3.4 POR UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A defesa de políticas públicas nada mais é do que garantir aos cidadãos os seus direitos. Sobre este tema Arroyo (2005, p.100) afirmou:

Falar em políticas públicas da educação do campo é equacionar novas posturas, novas estratégias, novas diretrizes e sobretudo novas bases capazes de alicerçar o que o velho tratamento nunca garantiu: a educação como direito dos povos do campo.

O autor afirma a necessidade de uma postura, novas legislações, ou seja, projetos específicos para a construção de uma educação do campo. Faz uma crítica a antiga base sob a qual a escola camponesa veio sendo construída, composta por descaso, indiferença e desvalorização e propõe um novo alicerce que inclui políticas públicas e leis que garantam o acesso a uma educação direcionado a esta população.

No Brasil existem alguns programas que visam ajuda financeira para a melhoria das condições educacionais da população rural, evitando assim o fechamento das escolas. Leal e Junia (2010, p3), baseada no depoimento Armênio Schmidt, diretor de Educação para Diversidade da Secretaria de Educação Continuada (SECAD/MEC), relatam:

Existem o Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE), que desde 2007 oferece 50% a mais de verba para as escolas do campo. No ano de 2010 foi implantado o PDDE do campo que destina R\$12 mil as escolas do campo que oferecem segmento do ensino fundamental e tem até 50 alunos. Existem também o Plano de Ação Articulada que unem os estados e municípios para combater o fechamento das escolas do campo. Existem a intenção do Secad de transformar este programa específico em uma Política Nacional de Educação do Campo, isto será feito através da publicação de um decreto nacional.

Podemos afirmar que existe, ainda que pequeno, um investimento por parte do governo par financiar a educação do campo. Mas sabemos que estes investimentos ainda são precários e que se o Brasil quiser avançar neste setor deve ter como principio o investimento constante na educação em todas as esferas.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, para atender as áreas de assentamentos de reforma agrária também se encaixa em uma política pública voltada para as necessidades da referida educação. Segundo o documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo do MEC, este programa tem o objetivo de fortalecer a educação nos assentamentos.

Vejamos o que diz o documento:

Pronera é executado através de uma ampla articulação interinstitucional que envolve Estado, universidade e movimentos sociais. O objetivo geral do PRONERA é fortalecer a educação nos assentamentos estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo. O programa tem como essência a preocupação de capacitar membros das próprias comunidades onde serão desenvolvidos os projetos, na perspectiva de que sua execução seja um elemento estratégico na promoção do Desenvolvimento Rural Sustentável. (BRASIL/MEC,2003,p 27)

3.5 PROPOSTAS POLÍTICAS DE ATUAÇÃO

Durante a primeira segunda Conferência por uma Educação do Campo, surgiram propostas de políticas de atuação que visam à melhoria nas instituições de ensino na educação básica para a população rural. Essas ações têm o caráter de propor novos valores educacionais e culturais, além de desenvolver a comunidade neste processo, algumas propostas de ação que

estão no documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2003, p. 13):

A conversão em política de Estado das proposta da Educação do Campo que garantam o acesso com qualidade, o respeito às diferenças regionais em cada currículo, a igualdade de oportunidade de estudo e a equidade entre os gêneros;

Existem neste trecho a cobrança para que as propostas políticas referentes à educação do campo sejam implementadas, garantindo o acesso a uma educação de qualidade e um ensino que respeite as especificidades do campo:

A condução dos sujeitos a continuidade dos estudos. Os programas devem se organizar como uma aprendizagem contínua e permanente dos conhecimentos necessários para que o homem e a mulher do campo possam construir com autonomia, projetos de vida em todos os planos.

Neste trecho existe a defesa de políticas que garantam a continuidade de escolarização por parte dos camponeses, pois há uma tendência nacional de evasão escolar, onde uma parte dos estudantes não conseguem concluir toda a educação básica. Essa tendência costuma ser mais acentuada no campo, se este não tiver escolas engajadas com as peculiaridade do campo. Entre estes podemos citar o trabalho, pois se uma escola implantada no campo não se fundir ao mundo do trabalho camponês desta escola terá um índice maior de alunos que deixaram de estudar para se dedicar as tarefas diárias que o campo possui.

Esta proposta defende uma política pedagógica escolar que toda comunidade participe com idéias e ações para que juntos a escola se transforme em lugar de mudança social em que possa se garantir uma qualidade educacional. É o que autores como Gadotti e Romão (2002) intitulam como sendo uma escola democrática. Nesta a comunidade participa ativamente das decisões escolares, bem como na construção de todo o projeto-político pedagógico da instituição. Os autores defendem a proposta de uma escola descentralizada que possua autonomia.

Vejamos que essa proposta está em comum acordo com idéias de uma escola camponesa que luta para que seja feita uma educação pelo povo e para o povo. Existindo uma pedagogia feita por e para os camponeses, que não seja aquela construída durante anos, opressora e silenciadora, mas que baseado na pedagogia libertadora que construa uma escola sem preconceito de cor, gênero e raça, e seja uma entidade que ressalte a cultura camponesa tem de melhor, ajudando assim à construção de uma sociedade apta a valorização do cidadão

camponês. O grande problema é que a proposta de uma educação nesse formato amedronta o sistema.

Fato é, que avanços ocorreram em relação as leis que regem a Educação do campo, contudo, algumas delas transformam-se arduas armadilhas que acabam contribuindo para a redução de oferta de Educação no Campo e muitas, dessas mesmas leis ainda não são respeitadas. respeitadas.

O transporte escolar, por exemplo, presente no PNE (2001-2011) (BRASIL 2001), acaba se tornando uma arma poderosa para a redução das escolas no campo, além de ser lucrativo para gestores aproveitadores, pois a quantidade de ônibus não comporta a quantidade de alunos, com isso torna-se necessário agregar-se carros a prefeitura para transportar os alunos. Vê-se também, a contradição do governo que diz querer investir em educação integral, e permite que crianças passem mais tempo em ônibus do que na própria escola. O que contraria o ECA (Lei 12.960/2014), também não é respeitado, pois determina que a criança estudo o mais próximo possível de sua casa.

Os critérios legais para o fechamento de escola (lei 12.960/2014), que dita os critérios de fechamento de escolas, ainda não foram entendidos “ pelos prefeitos. Fechar escolas, para eles, é um ato livre, decisões de prefeitos e secretários, o que contradiz o que diz a lei, que a decisão passe por análise, que a comunidade seja consultada e o conselho municipal e estadual também.

Quando se reivindicou uma escola para o campo diferenciada, focou-se em um modelo de escola, campo e sociedade. O Movimento por uma Educação do Campo luta para que exista uma mudança de comportamento por parte da população do campo frente a educação, que esteja comprometida com a cidadania, identidade e comunidade fazendo parte desse mesmo objetivo comum.

Assim sendo, busca-se uma escola com intenções de um projeto de formação de sujeitos que analise criticamente as escolhas aceita pela sociedade e que sejam capazes de perceber alternativas de um projeto político, que vincula à escola a um papel fundamental no processo de transformação social (MOLINA, SÁ 2012). Contudo, ainda vemos fortalecidos os mecanismos de alienação e controle, principalmente na esfera educativa, fator claramente perceptível na educação do campo/cidade na localidade de Rio Bonito, que é também conhecida como cidade sorriso, contudo, poucos motivos há para sorriso.

4- REDE ESCOLAR DE RIO BONITO

O Município de Rio Bonito possui 462 km² de território, dividindo-se em três distritos: a sede Rio Bonito (primeiro distrito), Boa Esperança (segundo distrito) e Basílio (terceiro distrito). O município está localizado no estado do Rio de Janeiro na Região da Baixada Litorânea, a aproximadamente setenta Km da capital.

A rede escolar municipal de Rio Bonito conta com um contingente 8.370 alunos matriculados, São 32 escolas, das quais 1 (uma) de educação especial, 1(um) centro de atendimento especializado (CAEE), 1(um) Espaço Municipal de Ensino Supletivo EMES) e 6 (seis) creches municipais.

De acordo com a funcionária que passou os dados, são 32 escolas sendo 19 urbanas e 13 rurais. Nota-se o descaso até mesmo com a pesquisa, pois foram várias visitas a Secretaria de Educação na busca de dados para a complementação do trabalho, em nenhuma delas me foram mostrado nenhum documento comprovando a veracidade dos dados que me foram passado por uma funcionária (supervisora escolar), em um pedaço de folha de caderno.

Na verdade, a pesquisa esta mais baseada em anotações de trabalhos anteriores e dados colhidos da internet, por sinal defasados. Uma situação no mínimo estranha, nos levando a duas opções, ou o descaso com o assunto e muito grande ou alguns fatos devem continuar sob o domínio de poucos. O que contraria a Lei de acesso e informação (Lei 12.527/2011).

Em 2015, a rede escolar municipal de Rio Bonito contava com um contingente de 42 escolas e quatro creches. Das 42 escolas, 20 (42,67%) estavam situadas em áreas rurais e 22 (52,38%) em áreas urbanas. Havia ainda 4 (quatro creche), também localizada em áreas urbanas.

Destas 42 escolas, 26 ofereciam somente o primeiro segmento da educação básica, que vai do primeiro (antiga alfabetização) ao quinto ano (antiga quarta série), 13 ofereciam o primeiro segmento da educação conjuntamente com o segundo segmento (fase do sexto ao nono ano do ensino fundamental) Uma única escola oferecia ensino específico de educação especial, uma Oferecia o ensino médio e profissionalizante, uma o ensino supletivo. Dentre as citadas seis ofereciam o ensino regular noturno (EJA).

Das 22 escolas, 12 ofereciam somente o primeiro segmento do ensino fundamental, sete ofereciam conjuntamente o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental, uma ensino de educação especial, uma ensino supletivo e cinco ofereciam o ensino regular noturno.

Das 20 localizadas nas áreas rurais, 15 ofereciam o primeiro segmento do ensino fundamental, 5 ofereciam o primeiro e o segundo ano do segundo segmento do ensino fundamental, 1 oferecia o ensino regular noturno paralelo a outra modalidade de ensino.

A rede municipal atendia, no ano de 2015 um total de 9317 alunos unindo todos os níveis e modalidade de ensino. A quantidade da escola urbana era de 7771 matriculados; já o alunado do campo correspondia a um total de 1546 matriculados. Evidenciava-se, na época, a existência de mais escolas nas áreas urbanas, o que vinha a confirmar a carência e descaso que é predominante na região rural.

Esses dados vem demonstrar a tendência bem presente, na época, e que impera hoje no cenário educacional brasileiro, existe um número maior de alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse número diminui a medida que os anos vão passando, pois muitos alunos abandonam os estudos, evadindo motivados pelo trabalho, ou mesmo por não acompanhar o método excludente de ensino nas escolas, que geram repetências várias vezes em uma mesma série.

Para os alunos do campo em Rio Bonito isto é bem evidente, pois o trabalho nessa região é acentuado e existem entre eles fatores como: falta de escolas na região em que moram, alto índice de repetência e longa distância, 13 km que percorrem para estudar, mudança de ambiente, preconceito que sofrem por parte de professores e alunos urbanos, desembocando em uma dificuldade de adaptação e problema de aprendizagem.

O descaso do poder público riobonitense fica claro quando observamos que não existe nenhuma creche, ou instituição de ensino para criança com necessidades especiais, somente uma escola com EJA. Esses foram dados de 2015, hoje os alunos continuam percorrendo treze quilômetros para estudarem, não existem escola com EJA no campo, estão concentradas na cidade.

São treze quilômetros percorrido pelos alunos pela comunidade de Braçanã para chegarem a escola Municipal Raubino Pereira Mesquita.

4.1 ESCOLA MUNICIPAL RAUBINO PEREIRA DE MESQUITA: A REALIDADE DA EDUCAÇÃO PARA OS ALUNOS DO CAMPO

Educação é um direito garantido a todo cidadão, mas para ter acesso a esse direito, muitas crianças precisam superar dificuldades, esperar por horas e percorrer quilômetros em condições precárias em busca de conhecimento. Em Rio Bonito não seria diferente, pois existe

uma escassez de oferta de escola em áreas rurais principalmente a partir do 6º ano de escolaridade.

Neste capítulo apresentaremos a pesquisa realizada com os alunos oriundos do campo, mais precisamente de uma região denominada Braçanão, estes alunos após completarem o quinto ano do ensino fundamental, são inseridos em uma escola na área urbana, a Escola Municipal Raubino Pereira Mesquita (EMRPM), localizada no Bairro Parque Indiano do mesmo Município.

Caberia ao Estado a obrigação de dar educação a essas crianças na comunidade em que moram, porém não é exatamente isso que ocorre, pois precisam percorrer alguns quilômetros para chegar a escola urbana mais próxima que é a EMRP (Escola Municipal, Raubino Pereira Mesquita), locus da nossa pesquisa.

Nessa pesquisa, procurou-se entender o processo vivido por esses alunos, para isto, algumas questões foram levantadas tais como: Quem são esses alunos? Quantos são? Em quais disciplinas ficam retidos? Quantas vezes repetem? Como é o ambiente em que vivem? O que fazem? O que está dificultando o bom desempenho do aluno?

Através de trabalho de observação, pesquisa bibliográfica, e entrevista foram as propostas com as quais tentaremos responder algumas questões.

A escola em questão nasceu de um projeto de iniciativa da associação de moradores entre os anos de 1986 a 1987. Nesta época a associação de moradores convidou a professora para realizar um trabalho de escolarização para jovens e adultos, a EJA. Este projeto, como proposta inicial, funcionaria no espaço concedido pela igreja católica do bairro, tinha o apoio do que na época se chamava Projeto Educar que formou uma parceria com a prefeitura da cidade. Durante levantamento de dados no bairro e nas proximidades para a realização do projeto, a professora Elenice começou a se deparar com pedidos dos pais para que o projeto atendesse também a educação infantil (na época conhecida como jardim da infância). Naquele momento esta modalidade de ensino ainda não existia nas proximidades oferecida pela rede municipal, somente pela rede estadual numa escola que hoje já não existe mais.

Devido ao pedido dos pais foi feita uma listagem que no primeiro momento foi levado a associação dos moradores e posteriormente encaminhada para prefeitura. O pedido foi acatado e passou a funcionar uma série (jardim da infância) em um espaço cedido pela igreja batista do bairro.

Em abril de 1996, durante obras de infraestrutura no bairro, a prefeitura construiu o prédio atual da escola onde está funcionando até os dias de hoje.

A escola carrega o nome de uma importante figura da história de Rio Bonito , o Sr. Raubino Pereira Mesquita, que foi um grande agricultor da cidade e um dos fundadores da Cooperativa Agropecuária Regional de Rio Bonito.

Em 2013 tive o primeiro contato com a escola, e por conta de uma pesquisa para um trabalho acadêmico, e pelo conhecimento que já possuía sobre seu funcionamento, optei por prosseguir em minha pesquisa nessa mesma escola

É uma escola mantida pela Prefeitura Municipal de Rio Bonito, administrada pela Secretaria de Educação da cidade.

4.2 DO CAMPO PARA A CIDADE

Os alunos oriundos do campo que freqüentam a EMRPM vêm de uma localidade rural de Rio Bonito Chamada Braçanã. Segundo informações disponíveis no site* da cidade , esta localidade foi um atrativo turístico por possuir belas cachoeiras, sítios e fazendas (hoje já não existem mais). De acordo com Cordeiro (2009) uma área considerada rural por conta da baixa densidade populacional e da expressividade do setor primário na região, baseado nisso considerou-se esta localidade como sendo rural, pois a mesma tem intensa atividade agrícola e pecuária, com o cultivo de gêneros alimentícios, como aipim (mandioca), banana, entre outros, e também manejo de animais, como cavalo e gado bovino.

Durante o trabalho realizado na escola foram selecionados (10) dez alunos do sexto ano do ensino fundamental, considerando o local de moradia- neste caso Braçanã – e as dificuldades que apresentam na escola. Para coleta de dados tivemos acesso a alguns documentos escolares (lista de matrícula, histórico escolar e ficha individual do aluno), a entrevista foi realizada com alunos, professores e funcionários da escola.

* [Http://WWW.riobonito.rj.gov.br](http://WWW.riobonito.rj.gov.br) acessado

4.3 DADOS DOS ALUNOS

	Idade	Sexo	Matérias consideradas difíceis	Trabalha	Nºde repetência	Escola de origem
Aluno 1	15 anos	Matéria consideradas difíceis	Língua portuguesa	Não	Três vezes o sexto ano	Escola Municipal Fazenda das cachoeiras
Aluno2	14 anos	Masculino	Matemática, Língua portuguesa, geografia	Não	Duas vezes o sexto ano	Escola Municipal Fazenda das Cachoeiras
Aluno 3	15 anos	Masculino	Matemática	Não	Uma vez o quinto ano, uma vezo sexto ano	Escola Municipal Fazenda das Cachoeiras
Aluno 4	12 anos	Feminino	Matemática	Não	Uma vez o sexto ano	Escola Municipal Fazenda das Cachoeiras
Aluno 5	16 anos	Masculino	Sim	Sim	Cinco vezes o sexto ano	Transferido de uma escola do espírito Santo
Aluno 6	15 anos	Masculino	Português	Não	Uma vez o primeiro, o terceiro e sexto ano	Escola Municipal Wilson Kleber Moreira
Aluno 7	14 anos	Masculino	Ciências	Não	Uma vez o sexto ano	Escola Municipal Fazenda das

						Cachoeiras
Aluno 8	15 anos	Feminino	Matemática	Não	Uma vez o quarto, uma vez o quinto e o sexto	Escola Municipal Fazenda das Cachoeiras
Aluno 9	16 anos	Masculino	Inglês	Às vezes	Uma vez o sexto	Escola Municipal Wilson Kleber
Aluno 10	16 anos	Masculino	Inglês	Sim	Uma vez o quinto ano, duas o sexto ano	Escola Municipal Wilson Kleber

Analisando os dados , encontramos na tabela 3, pode-se levantar o perfil dos alunos: estão em número de 10; a faixa etária varia de 12 anos aos 16 anos; estando assim fora do padrão idade/ano de escolaridade. Estes alunos repetiram pelo menos uma vez o sexto ano e apresentam maiores dificuldades nas matérias de português, matemática, ciências e geografia; possuem modo de falar e de se comportar diferenciado; os mesmos se deslocam de casa para estudar por meio de Kombi, fornecida pela Secretaria Municipal de educação. Alguns deles são trabalhadores. Verificamos também que estes alunos não tinham muitas dificuldades, pois apresentavam boas notas e existia pouca repetência na escola de origem, a Escola Municipal Fazenda Cachoeira e a escola Municipal Wilson Kleber Moreira, o que nos permite deduzir então que a dificuldade começava na nova escola. Eles se sentem injustiçados e relatam um tratamento diferenciado por serem do campo. Dois deles relatam:

Aluno 4: “Eles acusam nós sem ser nós que faz as coisas. As crianças tacam bolinhas de papel nos professores e eles sem saber acusam qualquer um de nós. Eles não tratam a gente bem”

Aluno 2:” Eu queria que os garotos daqui fossem mais parceiros, eles são muito chatos. Os moleques daqui soa muito ruim, eles implicam com a gente e eu não tenho muita paciência, é por isso que eu vou parar de estudar”

Foi percebido através das falas que o principal motivo, apontado por eles, para não se adaptarem a escola é o tratamento que recebem por serem camponeses. Sentem-se

marginalizados, com esse sentimento de inferioridade ocorre o desinteresse, e com isso quererem até mesmo abandonar os estudos.

Os alunos dizem que a distância percorrida por eles até à escola é um outro fator que leva esses meninos e meninas a ficarem desestimulados para os estudos. Quando perguntados se e gostariam que a escola fosse perto de suas casas um deles respondeu:

Aluno 3: “Sim, por causa da viagem a gente sai cedo de casa, sai correndo, se a escola fosse perto de casa a gente teria tempo pa estudar e seria muito melhor. A estrada para vir para cá é muito ruim”.

Existem nesses alunos um sentimento de desvalorização do campo, que é considerado chato e ruim. Eles se divertem vindo para cidade, lá eles não tem muito lazer, e alguns professores acreditam que isto pode ser um motivo para que não levem o estudo a sério, pois eles consideram que ir para escola é um passeio.

Aluno 5; “Lá é muito chato, não tem nada pra fazer”
Aluno 2:” Lá em Braçanã é muito estranho”.

Em relação ao trabalho, os alunos que exercem essa prática mexem com a terra, cuidam dos sítios, fazendas, tratam de animais. Eles dizem que o trabalho não os impede de estudar, pois eles têm tempo para estudar, alegam que o mau desempenho na escola deve-se a bagunça e o não compromisso com estudos. Ainda alegam que deveria haver separação dos alunos menores em uma sala e os maiores em outra, pois a bagunça dos menores atrapalham a concentração

Contudo, esse não é o principal motivo que os leva a repetir várias vezes, e sim um conjunto de fatores, o emocional devido à intensa discriminação a que vivem e a mudança brusca de ambiente escolar.

Uma fala de um desses alunos mostrou certo protesto com o sistema político de ensino:

Aluno 7: “Lá tem gente que quer estudar, mas não tem condução pra trazer, era bom se colocasse lá à noite por que aí reunia um grupo. Tem muita gente que quer estudar , mas só a noite porque de dia eles trabalham. E lá tem colégio, só falta professora.

Mais uma vez fica claro o descaso com o ensino no campo, pois existem pessoas que querem estudar, mas as condições para que isso ocorra, são poucas.

Para poder entender o desempenho e o comportamento desses alunos, foram ouvidos alguns funcionários da escola. Entre eles: a diretora, um auxiliar administrativo, a professora da sala de recursos e a professora de português.

Vejamos a diretora:

“A relação desses alunos com os outros não é muito boa não. Esse ano essa rivalidade está muito grande. O que acontece é que esses alunos são alunos de repetência, eles já vão pro terceiro ano de repetência, e nós não estamos sentindo melhora neles (...)

Na fala da diretora destaca o conflito existente entre os alunos camponeses e os alunos urbanos ocasionado pela discriminação por parte dos alunos urbanos no tratamento com os alunos oriundos do campo. Ela ressalta o alto índice de repetência desses alunos no sexto ano, dizendo que os alunos com mais dificuldade chegam a repetir três vezes consecutiva.

(...) não fizeram um primário bom, e isso foi se arrastando, e agora chegou ao ensino fundamental, e eles estão aí a três anos no sexto ano. Eu acho que é uma dificuldade que eles já têm mesmo, não tiveram um primário bom, você não tem tempo em sala de aula para você fazer um trabalho individual (...)

A mesma aponta que este elevado grau de dificuldade no sexto ano é consequência de ensino ruim no primeiro segmento da educação básica oferecido pela escola do campo da qual esses alunos vem. Esta fala demonstra a dificuldade da escola em atender a demanda desses alunos, que precisam de uma atenção diferenciada. Se a educação que receberam nos primeiros anos de escolaridade não foi de fato condizente com as exigências para a continuidade dos estudos na escola urbana, e se já freqüentam esta escola há alguns anos sem sucesso, podemos perceber que além da falta de escola nas áreas rurais e da possível baixa qualidade das que existem, as escolas urbanas, que tem o dever de receber os alunos oriundos desta área, não tem um projeto específico de acolhimento destes alunos, ficando os mesmos jogados a própria sorte. A afirmação da diretora demonstra como o campo em Rio Bonito é tratado com descaso e esquecimento e como a educação oferecida ali não é de qualidade, como também acontece nos centros urbanos principalmente na rede pública de ensino. Isto vem a confirmar a tendência histórica brasileira de considerar o campo como parte da sociedade que não precisa de atenção e fora do projeto de crescimento e modernidade da cidade.

Agente administrativo: “Já tem um grupo que quer sair da escola, lá eles trabalham roçando pasto, no engenho de farinha. Eu falei para eles que não é vergonha

nenhuma trabalhar assim, mas perguntei para eles se vão querer continuar assim”
(...)

Eles trabalham nas tarefas diárias do campo e devido a exercer uma prática fora da escola que requer tempo, e exige desses alunos um esforço físico que desgasta, estes expressam desejo de deixarem a escola. Este é um problema que se origina devido à escola não possuir um currículo que se encaixe com as especificidades de uma escola camponesa, como as metodologias apropriadas e um tratamento diferenciado a vida de trabalho na zona rural.

A diretora afirma que a escola, na medida do possível, tenta ajudá-los porém não da maneira adequada, pois a questão principal não é a distância ou o transporte, problema vai além: a identidade desses alunos para com a escola, nem dos educando serem do campo, e sim o fato de que o campo precisa ser valorizado e receber um tratamento digno. E a antiga história de o campo é lugar de gente matuta e atrasado e sendo assim o tratamento dado esta baseado nessa linha de pensamento

Dessa forma fica claro a necessidade de se investir na formação dos professores, na valorização do ambiente, na infraestrutura enfim, de ser empático pois assim construiremos uma sociedade mais justa.

Professora da sala de recurso: “As crianças da escola têm um comportamento de indiferença com eles, os chamam de capiau, eles não são muito aceitos”

Percebemos aqui o contexto de estigmatização que esses alunos convivem.

Professora de português e produção textual:

”A escola não tem uma preparação sobre a realidade do lugar, falte um pouco dessa conscientização. Eles tem a idade/série diferente, eles têm um atraso muito grande. Eles são ruins na minha disciplina. Eu ajudei muitos a passarem, eles tem muita dificuldade.”

Através da fala da professora percebe-se que a não há preparação da escola para adequar-se a realidade dessas crianças, o que lhes dificulta o desenvolvimento. A mesma professora continua:

“Eu já ouvi falar das escolas do MST. Eu acredito que se você tiver uma educação voltada para essa realidade, melhora muito. O importante é ensinar um conhecimento local para depois ir para o global, eles tem que gostar da cultura deles, da história deles e nesse meio tempo trabalhar a questão de fora, que se voce valoriza o de fora, e o de dentro? E a minha história? A prefeitura teria que colocar um ônibus de hora em hora para as pessoas trabalharem lá.”

Esta profissional ressalta a importância das escolas com a identidade do campo para que a partir daí iniciar um projeto adequado de crescimento e valorização da região rural.

5 - CONCLUSÃO

Não há como falar de educação do campo sem falar em lutas, afinal, foi uma concepção posta em movimento pelo MST, trabalhadores do campo na tentativa de transformar uma realidade, uma trabalhosa e árdua luta. E não poderia ser diferente, pois estamos falando de algo que historicamente foi marginalizado, esquecido e discriminado. É claro que tivemos avanços, contudo ainda há muito a ser feito tornando-se difícil dizer que concluímos.

A má administração pública, a persistente visão da escola rural, do povo do campo ainda persiste, e as escolas do campo continuam sendo fechadas. Nunca se tem notícia de abertura de uma nova escola no campo, ao contrário, é estarrecedor o número de escola fechada na cidade, somente no começo de 2018 foram 3 escolas fechada e duas que passaram a funcionar em meio período. Infelizmente, o funcionamento em meio período é uma das estratégias do governo para desativar as escolas rurais.

A própria legislação funciona como uma faca de dois gumes, pois a política de educação, acabam incentivando as prefeituras a buscarem recursos para transporte, e não para manter o aluno no seu local de moradia. É mais fácil obter financiamento para transporte escolar, do que para manutenção de escolas. E, na medida que os ônibus são insuficientes para atender a demanda dos alunos das zonas rurais, torna-se necessário agregar, carros na prefeitura, através das cooperativas, para suprir a demanda. Assim, o transporte escolar torna-se algo rentável e um grande negócio para alguns.

Sob a perspectiva de mudança de quadro sobre a Educação do Campo em Rio Bonito não é muito animadora, afinal, praticamente todos os nossos gestores são cargos políticos. Secretário de educação, coordenadores escolares, supervisores são indicações do prefeito, quem vai contradizer ordem superiores e correr o risco de perder cargo e as regalias? Então, todos seguem a mesma cartilha.

Por Educação do Campo, entende-se uma educação específica e diferenciada, uma educação no sentido de amplo processo de formação humana que constrói referências culturais e política para intervenção das pessoas e dos sujeitos na realidade, ao dar-lhe o conhecimento necessário para funcionar como agente crítico e transformador da realidade, pois como argumenta Freire (1997), a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmo. A questão é, será que esse é o cidadão que o sistema quer formar?

No mais, poderia concluir dizendo que, na minha cidade chamada Rio bonito, a Educação do Campo é tratada da mesma forma com fui ao tentar fazer a pesquisa sobre o tema e buscar dados na Secretaria de educação: Com descaso.

E como costuma dizer-e por ai, brasileiro não desiste nunca, a luta continua.

6 - BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel; CLDART, Salete; MOLINA, Mônica. *Por Uma Educação do Campo* (orgs). 5. Ed-Petropolis, Rj: Vozes 2011

ARROYO, M. G. *Por um tratamento público da educação do campo* In: MOLINA, M. C; Jesus, S. M. S. A. (orgs). *Por Uma Educação do Campo*. V. 5. Brasília, 2005. Pag.91-108;

BRASIL. *Constituição das República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934*
Disponível em:
www2.camara.leg.br/.../constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal.. Acesso em 3/05/2017

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1986. Acessado em 20/07/2017

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem terra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2004. CALDART, Roseli Salete. *Sobre Educação do Campo*. In: *Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Clarice Aparecida dos Santos (org). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do movimento sem terra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2004. CALDART, Roseli Salete. *Sobre Educação do Campo*. In: *Educação do campo: campo – políticas públicas – educação*. Clarice Aparecida dos Santos (org). Brasília: INCRA, MDA (NEAD Especial), 2008

CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento*. In.: ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004., C.M. (org) *Por uma Educação do Campo*. Petropolis: Vozes 2010

CALDART, R.S; CERIOLI, P. R.e FERNANDES, B.M. *Primeira Conferencia Nacional “ Por Uma Educação do Campo ”*: texto preparatório IN: ARROYO, M. G; CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (orgs). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Pág 19-64;

CHINELLI, F. Florestan Fernandes: *Educação e compromisso com a mudança* In: FÁVEO, O (orgs). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas, SP: Autores associados; Niterói, RJ : Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005. Pag.55-77

_____. *Constituição das Repúblicas dos Estados Unidos do Brasil* de 10 de novembro de 1937 disponível em:

<https://www.infoescola.com/direito/constituicao-de-1937/>

_____. *Constituição das Repúblicas Federativas dos Estados Unidos do Brasil*. 18 de setembro de 1946

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em 6/07/2017

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988 Disponível em 18/07/2017

[WWW.planalto.gov.br/ccivi03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivi03/constituicao/constituicao.htm) Acessado em 18/07/2017

CORDEIRO, T. G. B. F. *Educação do Campo: a conflitualidades e a contraditoriedade de uma educação transformadora legitimada pelo Estado*. Monografia (Graduação em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores Universidade do Estado do Rio de Janeiro: São Gonçalo, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987;

[Http://WWW.riobonito.rj.gov.br//acessado](http://WWW.riobonito.rj.gov.br//acessado) em 22/8/2017

GADOTTI, Moacir; ROMÃO. José Eustáquio (org.). *Autonomia da Escola: princípios e posturas* (Guia da Escola Cidadã – vol. 1). 6 ed. São Paulo: Cortez, 200

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: vozes 1992

_____. *Leis e Decretos. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069, de 13/07 13/07/1990* – Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2014

_____. *Lei orgânica do ensino agrícola (LOEA) de 1946*. Disponível em . www2.camara.leg.br/.../declei/.../decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-Publicacao.. de Decreto-Lei: Lei Orgânica do Ensino Agrícola Acessado em 18/07/217

_____. *Leis e Decretos. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069, de 13/07 13/07/1990* – Niterói: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2014

_____. *Lei orgânica do ensino agrícola* (LOEA) de 1946. Disponível em www2.camara.leg.br/.../declei/.../decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-Publicacao..de
Decreto-Lei: Lei Orgânica do Ensino Agrícola Acessado em 18/07/217

LEITE, S.C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999;

LUCINI, M. *Apresentação* In: Cadernos Cedes, vol. 27, n. 72, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2007. Pag.117-120

MANZANO, Bernardo, CERIOLLI, Ricardo, CALDART, Salete. *Primeira Conferencia Nacional ‘Por Uma educação Básica do Campo. Por uma Educação do Campo*. 5.ed- Petropolis, Rj: Vozes 2011

MANZANO, Bernardo. *Diretrizes de uma Caminhada*, In ARROYO, Miguel; CALDART, Salete; MOLINA, Mônica. *Por uma Educação do Campo (orgs)*.5. ed.-Petropolis, Rj: Vozes 2011

MARX, Karl, 1818-1883. *Manifesto di Partido Comunista/Karl Marx, Friedrich Engels* – 1 edição 1 _ São Paulo: Expressão Popular, 2008, 72 p.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo (Por Uma Educação do Campo)*. Brasília, 2004.

NASCIMENTO, C.G. *A teoria crítica de Gramsci nas pedagogias alternativas de educação do campo*. Linhas Críticas, Brasília, v.13, n.25, p185-202, jul./dez.2007.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umberlino.. de. *Modo de produção Capitalista na Agricultura e Reforma Agrária*. São Paulo: Labur Edições, 2007

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Funda da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão popular, 2008.

SAVIANI. *O nó do ensino de 2º grau*. Bimestre, São Paulo: MEC/ INEP –

SECAD. Cadernos SECAD 2 - *Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*. Brasília DF: SECAD, 2007.

SILVA, P.C.D. *Educação do campo, MST e pedagogia socialista: encontros e desencontros*. In: *Círculo de Produção do Conhecimento: Educação do Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas*; 2009. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará;