



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

INOCÊNCIA ASSUMPÇÃO NUNES CRUZ

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL:
UM ESTUDO À LUZ DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA MICRORREGIÃO DE
ARAGUAÍNA, NO ESTADO DO TOCANTINS**

Palmas – TO
2016

INOCÊNCIA ASSUMPÇÃO NUNES CRUZ

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL: UM ESTUDO À LUZ DE
POLÍTICAS PÚBLICAS NA MICRORREGIÃO DE ARAGUAÍNA, NO ESTADO
DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior.

Palmas - TO
2016

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

C957e CRUZ, INOCÊNCIA ASSUMPÇÃO NUNES .
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL: : UM ESTUDO À LUZ DE
POLÍTICAS PÚBLICAS NA MICRORREGIÃO DE ARAGUAÍNA, NO
ESTADO DO TOCANTINS . / INOCÊNCIA ASSUMPÇÃO NUNES CRUZ. –
Palmas, TO, 2016.

106 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2016.

Orientador: Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior.

1. Educação Rural. 2. Êxodo Rural. 3. Política Pública. 4. MICRORREGIÃO
DE ARAGUAÍNA. I. Título

CDD 350

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).**

INOCÊNCIA ASSUMPCÃO NUNES CRUZ

INOCÊNCIA ASSUMPCÃO NUNES CRUZ

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL: UM ESTUDO À LUZ DE
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL: UM ESTUDO À LUZ DE
POLÍTICAS PÚBLICAS NA MICRORREGIÃO DE ARAGUAÍNA NO ESTADO
DO TOCANTINS

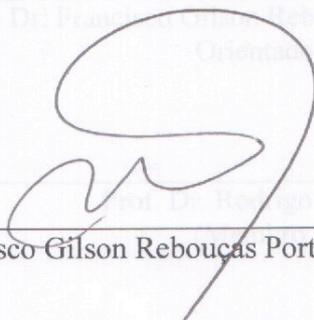
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins para obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior.

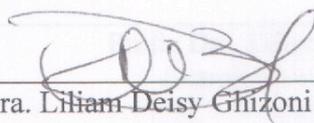
Aprovada em __/__/__.

BANCA EXAMINADORA

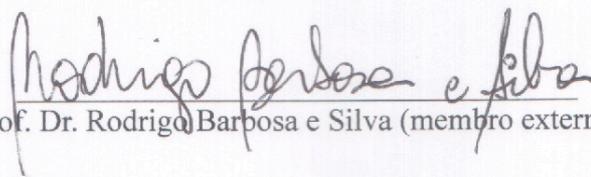
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior (orientador)



Profa. Dra. Liliam Deisy Ghizoni (membro interno)



Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva (membro externo)

Aprovada em

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação marca o fim de uma importante etapa da minha vida. Agradeço primeiramente a Deus, por tornar esse sonho realidade, pois só Ele sabe o quanto essa conquista é importante e essencial para minha vida. Agradecimento, especial ao Governo Federal, à Universidade Federal do Tocantins e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, que possibilitaram a oportunidade de realizar este mestrado. Ao povo brasileiro, que, por meio dos impostos dos mais pobres aos mais ricos, financiou minha estada nesta qualificação.

Agradeço a todos os professores e colegas do Mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Tocantins, pelos ensinamentos e pelo companheirismo, ao longo dos dois anos e, de maneira especial, a meu querido orientador, Dr. Francisco Gilson Rebouças Porto Junior, pela imensa confiança que me foi dada, pela amizade e pela dedicação ao curso e a este trabalho.

Agradeço, também, a minha família, que sempre esteve ao meu lado durante todo esse processo, que me ajudou, incentivou e apoiou nos momentos mais difíceis. Não tenho palavras para descrever minha gratidão e meu amor.

Agradeço às amigas e colegas Marli Terezinha Vieira, Gislene Magali da Silva, Jaci Câmara de Albuquerque que me acompanharam em momentos cruciais da elaboração desta dissertação e por acreditarem no futuro deste projeto e torcerem por meu crescimento profissional. Obrigada pela rica troca e pela cumplicidade.

Agradeço à colega de trabalho, a Sylvia Salla Setubal, por sempre me apoiar e contribuir de forma significativa com incentivo durante todo esse processo.

Sou grata pelo apoio de todos.

Uma Escola Pública popular não é apenas a que garante acesso a todos, mas também aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que realmente corresponde aos interesses populares, que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade, baseada no empenho, numa postura de solidariedade, formando a consciência social e democrática. [...] O primeiro passo é conquistar a escola velha e convertê-la num centro de investigação, reflexão pedagógica e experimentação com novas alternativas dum ponto de vista popular.

(Paulo Freire [SÃO PAULO, 1989, p.10]).

CRUZ, Inocência Assumpção Nunes. **Educação e Desenvolvimento Rural**: um estudo à luz de Políticas Públicas na microrregião de Araguaína, no Estado do Tocantins. 2016. (106 p). Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

RESUMO

Traça o perfil da educação do meio rural, com a identificação dos problemas de equidade, qualidade e eficiência dos níveis de ensino das escolas do meio rural, na perspectiva da autonomia para a libertação é o objetivo dessa pesquisa. Para tanto, utiliza como metodologia a análise crítica dos efeitos das políticas públicas sobre as diferentes dimensões da educação rural e seus efeitos na prática educativa e de gestão das unidades escolares rurais, especificamente as escolas Escola Rural São Sebastião, em Santa Fé do Araguaia; Escola Rural Municipal Osvaldo Freire, em Pau D'arco e Escola Municipal Cândido Barreira Guimarães, no distrito de Garimpinho (Araguaína). Realiza revisão de literatura, análise documental e aplica questionário e analisa quali-quantitativamente. Metodologicamente, faz uso de estatística descritiva e análise de conteúdo. Com os resultados verifica-se que persiste a fragilidade no atendimento à educação desse universo, embora se possa inferir que houve avanços no sentido de reconhecer os sujeitos que vivem no meio rural brasileiro. Entretanto, há falta de políticas públicas efetivas para o campo, o que contribui para a desmotivação dos profissionais que trabalham com a educação e, conseqüentemente, o êxodo rural.

Palavras-chave: Educação Rural. Êxodo Rural. Política Pública.

CRUZ, Inocencia Assumpção Nunes. Education and rural development: a study in the light of Public Policy in the micro region of Araguaína in the state of Tocantins. 2016. (106 p). Dissertation. (Professional Master in Management of Public Policy) - Federal University of Tocantins, Palmas, 2016.

ABSTRACT

A profile of the rural education, with the identification of problems of equity, quality and efficiency of education levels of schools in rural communities, from the perspective of autonomy for the release is the goal of this research. For this purpose, the critical analysis of the effects of public policies on the different dimensions of rural education and its effects on educational practice and management of rural school units was used as methodology, specifically the Rural Municipal School São Sebastião in Santa Fe do Araguaia, Rural Municipal School Osvaldo Freitas in Pau D'arco and Rural Municipal School Cândido Barreiras Guimarães in the district Garimpinho (Araguaína). Literature readings, document analysis and questionnaire, with characteristics of study-action, permeated with case study, based on a qualitative and quantitative analysis were carried out. We used descriptive statistics and content analysis to analyze the results. With the results found in the survey, it was found that the fragility persists in serving the education of this universe, though much has already been done to that occurring recognition of individuals living in rural Brazil. It is noticed that there is a lack of effective public policies for the field, which contributes to the demotivation of professionals working with education and, consequently, the rural exodus..

Keywords: Rural Education. Rural Exodus. Public Policy

LISTA DE ABREVIATURAS

APP	Áreas de Preservação Permanente
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFA	Escola Família Agrícola
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFDM	Instituto de Desenvolvimento dos Municípios
IFs	Institutos Federais
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MFR	Maison Famile Rurale
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MST	Movimento Sem-Terra
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organizações das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB	Produto Interno Bruto
PNB	Produto Nacional Bruto

PPA	Plano Plurianual
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de escolaridade.....	57
Gráfico 2 - Renda Familiar.....	58
Gráfico 3 - Área de Atuação dos Docentes.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Conceitos para classificação.....	54
Tabela 2 - Variáveis Pesquisadas	55
Tabela 3 - Sobre as Políticas de Educação no Meio Rural.....	60
Tabela 4 - A Gestão Educacional	60
Tabela 5 - Os Recursos de Capital e custeio	61
Tabela 6 - A relação com a Secretaria Municipal de Educação	62
Tabela 7 - A participação no Programa de Formação Escolar	66
Tabela 8 - O recebimento de livros pelo PNLD	67
Tabela 9 - Os recursos do Proinfo	68
Tabela 10 - A adesão ao Programa Mais Educação	69
Tabela 11 - O recebimento de livros do PNDE	69
Tabela 12 - Os recursos financeiros do FNDE	70
Tabela 13 - Quanto aos recursos repassados pelo PAF	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2 METODOLOGIA.....	18
3 EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	24
3.1 Questões da Educação no Campo.....	24
3.1.1 O ruralismo pedagógico no Brasil.....	27
3.1.2 Os movimentos sociais.....	31
3.1.3 Propostas políticas para a educação do campo.....	40
3.1.4 Desenvolvimento rural.....	43
4 MICRORREGIÃO DE ARAGUAÍNA: UM ESTUDO MULTICASO.....	49
4.1 Microrregião de Araguaína.....	50
4.1.1 Escola Rural São Sebastião - Santa Fé do Araguaia.....	50
4.1.2 Escola Rural Municipal Osvaldo Freire em Pau D'arco.....	51
4.1.3 Escola Municipal Cândido Barreira Guimarães.....	53
4.2 Análise dos Dados da Pesquisa.....	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	78
APÊNDICE.....	83
Apêndice A - Entrevista semi-estruturada/questionário aplicado na pesquisa de campo.....	83
Apêndice B - Dados Compilados para Apresentação de Diagnostico e Sugestões de Melhoria de Politicas Publicas para a Educação Rura.....	90

INTRODUÇÃO

No Brasil, o direito à educação do meio rural tem sido uma conquista dos trabalhadores da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal. A escola do meio rural é marcada por arranjos históricos de exclusão voltados ao controle social por meio do poder público e à formação de elites pertinentes. Antes, as fronteiras entre o rural e o urbano eram bem delimitadas, mas, nos últimos anos, elas têm se tornado imprecisas e configuram uma nova realidade bastante diversificada. Carneiro (1998) faz uma análise dessa reurbanização e problematiza a ruralidade como novas identidades em construção e como produto das novas relações campo-cidade. Para a autora, ambas se encontram conformadas por uma revalorização da natureza que, devido aos vários e complexos processos, cria uma urbanidade contemporânea e revaloriza a vida nas regiões distantes da região urbana e a produção de alimentos saudáveis.

Um novo quadro se apresenta redefinindo o espaço rural que deixa de ser sinônimo do agrícola e passa a ser um espaço multifuncional, em que se torna imperioso buscar o equilíbrio das funções clássicas de produção agrícola com as novas demandas que vão surgindo a cada dia, reconfigurando o rural. Silva (2001) enfatiza que as atividades agropecuárias sozinhas não explicam mais a dinâmica da produção e da ocupação dos espaços no meio rural.

Outras atividades rurais não agrícolas têm crescido, como a moradia, o turismo, o lazer e outros serviços orientados para o público urbano. Atividades de preservação do meio ambiente têm se ampliado, tanto como oportunidade de gerar renda, quanto resultado de adequações e exigências legais. Soma-se a tudo isso, a expansão de pequenos negócios intensivos, como a piscicultura, floricultura, horticultura em estufas e hidropônicas, fabricação de doces caseiros, criação de pequenos animais, entre outros (ALMEIDA; BIANCHINI, 2001apud Silva, 2000).

Nesse contexto, Buarque (2004) definiu a expressão desenvolvimento local como processo endógeno de mudança que leva ao dinamismo econômico e à melhoria da qualidade de vida da população em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos, potencializando a economia local e a conservação dos recursos naturais.

Diante dessa ressemantização do rural, vale destacar que a história da educação dos povos da zona rural, no Brasil, passou e ainda passa por momentos difíceis. No século XVIII e no XIX, o Estado tinha como objetivo principal a segurança pública e a defesa externa em caso de ataque de inimigos. Com a expansão da democracia, as responsabilidades

do Estado se diversificaram e, atualmente, a função do Estado é promover o bem social por meio de ações e atuações em áreas como saúde, meio ambiente e educação. Desse modo, as políticas públicas são as ferramentas utilizadas para atingir resultados positivos nessas diferentes áreas e, assim, promover o bem-estar social.

Todavia, as políticas públicas implementadas nas escolas do meio rural brasileiro não têm equacionado os problemas econômicos e sociais de maneira a promover o desenvolvimento dessas regiões. Nesse contexto, essa pesquisa retoma o processo histórico da oferta de educação no meio rural do Brasil, que permeia o período em que o país atravessava o movimento denominado Ruralismo Pedagógico, a Revolução de 1930 com a Era Vargas e o início da industrialização, a Ditadura Militar, os movimentos sociais e a formação de uma cultura política de cidadania, a educação como Direito Público Subjetivo até os dias de hoje. Sendo assim, objetiva compreender as ações do Estado em relação às práticas educativas dos que trabalham e residem no meio rural brasileiro, as políticas educacionais e a escola no Brasil.

Ainda sobre a promoção da educação deve-se destacar que o processo precede a um ambiente em condições para que a aprendizagem possa ocorrer. É importante proporcionar um ambiente físico, aqui denominado infraestrutura escolar, que estimule e viabilize o aprendizado, além de favorecer interações humanas. A infraestrutura das escolas é um dos aspectos da educação brasileira que vem chamando a atenção pela constatação da influência da adequação da infraestrutura da escola nos resultados educacionais.

A legislação para a educação brasileira tem sua base estabelecida na Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, afirma que a é direito de todos¹. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez contempla peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, a organização escolar própria incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural. O Conselho Nacional de Educação é que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

Ao retratar o cenário social desencadeado pela política educacional, Leite (1999) faz uma reflexão sobre o papel do Estado e a trajetória da educação do campo, mostrando que os camponeses e suas demandas ficam à margem do fazer institucional, já que alguns gestores

¹ “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

municipais defendem a concepção que privilegia a hierarquia entre cidade e campo. Assim, o ponto crucial não está no planejamento em si, mas na intervenção do Estado no processo educativo, na implantação de uma política educacional em função dele próprio e não dos objetivos da sociedade.

Em alguns estados brasileiros, pode-se verificar evolução e solução em vários aspectos dessas questões listadas, mas, nas regiões Norte e Nordeste, ainda são graves as carências encontradas nas escolas e não se verificam avanços para a resolução dessas dificuldades. Embora haja no Brasil, principalmente nos últimos anos, avanço na construção de políticas públicas voltadas para a educação e o desenvolvimento sustentável visando ao cumprimento das metas junto à UNESCO tem-se a necessidade de análise das políticas públicas para a educação no meio rural.

Essas informações podem servir como base para a tomada de decisão dos gestores públicos em uma região que, segundo o IBGE, apresenta elevado índice de desenvolvimento humano e baixo índice de desenvolvimento econômico. Nesse entendimento, a pesquisa contribui para que políticas públicas sejam adotadas para o desenvolvimento sustentável da região e para uma análise da implementação de políticas públicas para a educação do campo e para o desenvolvimento sustentável da microrregião de Araguaína, no estado do Tocantins.

A microrregião de Araguaína foi escolhida para o desenvolvimento desse projeto, porque a região apresenta carência dos processos de educação tradicional apresentados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que disciplina a estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro composto, em primeiro lugar, pela educação básica, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e pelo subsequente e, se for de interesse do candidato, até pela educação superior, com pós-graduação, que compreende programa de mestrado e doutorado, curso de especialização, entre outros.

Perante o exposto e correlacionando à literatura especializada em educação rural, políticas públicas e sustentabilidade questiona-se: “de que forma as políticas públicas podem contribuir para a educação e o desenvolvimento rural da microrregião de Araguaína?”

Isto é, propomos uma análise do papel que as escolas rurais desempenham no processo de desenvolvimento sustentável da microrregião de Araguaína, no estado do Tocantins. Para nossas reflexões e obtenção dos resultados desejados, partimos do princípio de que avaliar a gestão educacional das escolas, diagnosticando fontes e ou ingressos de recursos financeiros, sua infraestrutura e sua relação com a sociedade do entorno, assim como diagnosticar a política pública integrada do município para o desenvolvimento sustentável, são ações fundamentais para compreensão do impacto da educação no

desenvolvimento e na mudança social da microrregião de Araguaína. A identificação do perfil dos respondentes e a realização de uma análise que permita a compreensão das políticas de educação rural da escola pública local, também são preponderantes nesse processo.

Respaldados em estudos realizados anteriormente, na proposta e nos mecanismos usados para realização dessa pesquisa, podemos destacar quatro cenários que, apesar de convergentes, nos levam a ponderações distintas, devido à apresentação de resultados diferentes.

Em um primeiro cenário, podemos ressaltar que as políticas públicas implementadas e a gestão educacional das escolas do meio rural brasileiro não têm equacionado os problemas econômicos e sociais de maneira a promover o desenvolvimento dessas regiões. As escolas do meio rural continuam padecendo de problemas de recursos financeiros e de infraestrutura. Portanto, reivindica-se uma educação com construção cultural e política que possibilite a participação do homem do espaço rural nos processos decisórios de sua realidade. Conforme exposto, houve avanço na construção de políticas públicas voltadas para a educação e para o desenvolvimento sustentável, visando ao cumprimento das metas junto à UNESCO, mas essas políticas não chegam efetivamente às escolas rurais. Portanto, há necessidade de se avaliar em que ponto está a ruptura no processo.

Em outro cenário, podemos inferir que as escolas rurais mantêm forte rede social com a secretaria municipal de educação, com o sindicato rural, com as associações e com as igrejas, visando ao diagnóstico da construção da política pública integrada do município para o desenvolvimento sustentável. Destaca-se que a construção de redes sociais locais é um dos principais elementos que consolidam e dão solidez à prática da educação do meio rural por meio do envolvimento com a comunidade. O trabalho coletivo é fundamental e o processo educativo, embora muitas vezes a própria escola se esqueça disso, é um processo social. Dessa maneira, é fundamental a articulação entre escola e vida, escola e realidade, escola e prática social. O trabalho coletivo, que se vincula ao sentimento de pertença e ao empreendimento educativo, é um dos fatores constituintes do êxito das atividades da educação do meio rural e também se pode dizer de sua atividade singular enquanto movimento social. A tarefa de construção material da escola, o “tensionamento” aos poderes públicos, a organização dos estudantes só se consolidam com a participação de todos.

Em uma terceira hipótese, entende-se que os professores têm, pelo menos, formação básica (licenciatura), porém muitos atuam em disciplinas fora de sua área de formação profissional. Os professores, apesar de muitos serem residentes nas comunidades rurais, com

sua formação fortemente marcada pela cidade, são despreparados no que concerne aos interesses e à formação da população da área rural e apresentam dificuldades em associar os conteúdos às práticas da vida do rural. Portanto, há necessidade de se construir coletivamente um projeto político pedagógico para as escolas do espaço rural, incluindo todos os sujeitos desse meio, que tenha como ponto de partida a realidade e a luta do cidadão do meio rural e que valorize o fazer pedagógico em educação e a produção de cultura e, ao mesmo tempo, que esteja em busca do melhor trajeto teórico-metodológico que a educação rural precisa seguir.

A quarta e última possibilidade ressalta que as políticas de educação rural emanadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas suas secretarias voltadas para a educação do meio rural são desconhecidas pela maioria dos atores envolvidos em implementá-las. Reconhece-se que, embora os agentes municipais conheçam as políticas, pela facilidade da comunicação, os atores escolares não as conhecem e, quando são sabedores dessas, não as implementam por falta de compreensão em como operacionalizá-las.

Assim, durante o trabalho há propostas para discutir, reivindicar e implementar as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da Educação Rural.

2 METODOLOGIA

Para percorrer o caminho da construção do conhecimento sobre as políticas públicas educacionais no âmbito rural foi desenvolvido o estudo sobre educação e desenvolvimento rural: um estudo à luz de políticas públicas na microrregião de Araguaína, no estado do Tocantins.

A escolha da microrregião de Araguaína ocorreu devido a região apresentar carência dos processos de educação tradicional, direcionados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que disciplina a estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro, composto pela educação básica, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio no que tange o processo de desenvolvimento sustentável.

Para tanto, é importante conhecer os procedimentos metodológicos necessários para a construção do trabalho. A metodologia de pesquisa está relacionada tanto às referências teóricas, quanto às referências técnicas e instrumentos de investigação utilizados para se alcançar os objetivos propostos na pesquisa. Nesse contexto, será destacado o tipo de pesquisa, população, instrumentos, procedimentos de coleta de dados e procedimentos para a análise dos dados coletados.

O método utilizado foi o estudo de caso em três escolas rurais da microrregião de Araguaína, compreendidas nos municípios de Santa Fé do Araguaia (76 km de Araguaína) e Pau D'arco (168 km de Araguaína) e no distrito municipal Garimpinho, localizado a 146 km de Araguaína.

O estudo de caso proporciona um retrato válido da realidade social, que permite às pessoas entenderem o que está acontecendo no meio. Para Yin (2005, p.20) “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real”.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 13), o estudo de caso “vem ganhando crescente aceitação na área de ciências sociais aplicadas, devido, principalmente, ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à sociedade”.

Richardson (1989, p. 29), por sua vez relata a importância da escolha do método de pesquisa, ao afirmar que o “[...] método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”. Para tanto, as normas que fazem parte dos métodos devem determinar o planejamento e a execução de todo trabalho de pesquisa.

Nesse sentido, buscando reconhecer o perfil da educação do meio rural, com a

identificação dos problemas de equidade, qualidade e eficiência dos níveis de ensino das escolas do meio rural, na perspectiva da autonomia para a libertação, optou-se pelo estudo de caso.

Desse modo o estudo de caso busca identificar o problema e a sua localização e, em conjunto com os atores envolvidos no processo investigativo, a solução ou formas de como as políticas públicas podem contribuir para a educação e o desenvolvimento rural da microrregião de Araguaína. Segundo Stake (1994), esse tipo de pesquisa gera um conhecimento diferente dos outros, pois é mais concreto, contextualizado e, de certa maneira, permite ao leitor mais facilidade para interpretar.

Nesse contexto, a pesquisa tem característica exploratória e bibliográfica e função específica para coletar informações referentes à:

1. Avaliação da gestão educacional das escolas, diagnosticando fontes e/ou ingressos de recursos financeiros, sua infraestrutura e sua relação com a sociedade do entorno;
2. Diagnóstico da política pública integrada do município para o desenvolvimento sustentável;
3. Análise do perfil dos respondentes;
4. Conhecimento das políticas de educação rural da escola pública local.

Dessa forma, a pesquisa possibilita a riqueza da diversidade na unidade do conhecimento que pode ter uma abordagem quantitativa e/ou qualitativa, no caso, essa pesquisa é do tipo descritivo.

Gil (2009, p.42) argumenta que “as pesquisas descritivas são juntamente, com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática”. E, nesse sentido, a pesquisa ocorreu de modo sistemático no formato exploratório. A primeira meta para atingir aos objetivos acontece com a definição das escolas da microrregião de Araguaína, no estado do Tocantins, devido elas terem sido reconhecidas entre os maiores índices de analfabetismo, evasão escolar, precariedade na infraestrutura das instalações prediais, baixa qualidade na formação dos professores e projetos pedagógicos insipientes.

Para retratar a realidade das escolas, foram necessários estudos e leituras bibliográficas sobre dois aspectos. No primeiro aspecto, tratou-se da reforma educativa e os conflitos e mediações ocorridas por ocasião da implementação dessa reforma. Isto é, quando as políticas

públicas foram ressignificadas, reapropriadas ou rejeitadas. E, no segundo aspecto, a análise transcorreu sobre o tema políticas públicas da educação rural, na qual foram contextualizados seus princípios e o processo evolutivo da educação rural na História do Brasil, para possibilitar o entendimento dos processos de intervenção responsáveis pela elaboração dos programas e dos planos da educação brasileira voltados para a educação do campo.

Minayo (1998) entende como pesquisa qualitativa, a que tem base teórico-metodológica da área das ciências humanas e possui características próprias. É uma estratégia complexa e, ao mesmo tempo, dinâmica, com flexibilidade necessária à investigação dos fenômenos humanos e sociais, próprios dos estudos e pesquisa em ciências sociais.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa foi empregada quando se utilizou como referência métodos que permitiram a análise crítica da implementação das políticas públicas nas escolas do meio rural, dos efeitos dessas políticas públicas sobre as diferentes dimensões da educação do meio rural, do conhecimento da existência das políticas públicas para a educação do espaço rural pelos gestores, professores e comunidade, da relação entre a Secretaria Municipal de Educação do município e as escolas, da formação profissional específica dos professores, da construção do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, da participação em programas de capacitação para gestão e controle social dos recursos públicos destinados à educação, da adesão ao Programa Mais Educação, do repasse e da execução dos recursos financeiros, da disponibilidade à comunidade dos relatórios dos usos dos repasses financeiros.

Para atender a proposta metodológica da análise, utilizamos como principal instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada. Construiu-se um roteiro com 12 questionamentos com perguntas abertas e fechadas, sendo que em algumas, constavam escalas de 1 a 10 para levantar informações sobre a trajetória da escola, com questões envolvendo:

1. O processo de administração das unidades escolares rurais;
2. O conhecimento das políticas para a educação rural pelos gestores, professores e comunidade;
3. A implementação dessas políticas pelas escolas;
4. Os resultados da implementação dessas políticas;
5. O relacionamento das escolas com a Secretaria de Educação do município;
6. O recebimento e execução dos recursos financeiros;
7. O repasse de livros didáticos;
8. A participação das escolas em programas educacionais;

9. A construção do projeto Político Pedagógico alinhado ao contexto dos estudantes do meio rural;
10. A formação específica dos docentes;
11. A participação dos mesmos em programas de capacitação;
12. a renda familiar da comunidade escolar.

Dessa forma, a pesquisa quantitativa fora adotada quando utilizamos métodos que possibilitaram a realização do levantamento de informações sobre a faixa de renda familiar dos alunos, do recebimento de livros didáticos nos últimos anos, da quantidade de alunos que concluíram o ensino fundamental nas escolas e da quantidade de famílias que tiveram participação efetiva no aprendizado dos seus filhos nas escolas selecionadas.

Para Richardson (1989), a pesquisa quantitativa caracteriza-se pela utilização da quantificação, empregada na coleta de informações e no tratamento dessas informações, desde as mais simples até as mais complexas. O método quantitativo assegura a precisão das pesquisas realizadas e conduz a resultados com poucas chances de distorções.

As entrevistas aconteceram in loco com diversos atores envolvidos diretamente de cinco instâncias diferentes, sendo: diretores, professores, coordenadores e a secretária da educação mediante a prévia autorização da comunidade escolar e Secretaria da Educação do Estado, por meio de email e contato telefônico.

Preocupada com a qualidade da pesquisa tanto, no âmbito institucional, quanto no âmbito do desenvolvimento social da comunidade e, sobretudo, para a valorização da pesquisa no sentido de ser reconhecida como uma proposta eticamente adequada dentro dos do Comitê de Ética², todos os procedimentos para a solicitação da aprovação foram realizados, contudo, não foram formalizados, devido esses terem coincido com o período de greve dos servidores públicos. Dessa forma, foram apresentados aos atores uma declaração que esclarece, ao sujeito voluntário, a pesquisa pretendida no início da entrevista de campo e, também um termo de consentimento livre e esclarecido. Documento no qual

é observado o respeito à dignidade humana e às informações por meio de esclarecimentos aos sujeitos da pesquisa em linguagem clara, objetiva e acessível sobre os objetivos da pesquisa. Além de demonstrar o compromisso com o sigilo da identidade e a fidedignidade das informações.

² A aprovação do Comitê de Ética necessária para aplicação da pesquisa junto à comunidade das escolas da microrregião de Araguaína vem no sentido de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e, ainda, para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, conforme resolução nº466/12 Conselho Nacional de Saúde.

Nesse sentido, como o propósito de analisar a implementação da política educacional para a educação do campo e avaliar o papel que as escolas rurais desempenham no processo de desenvolvimento sustentável do meio rural, incluindo as variáveis socioeconômicas e ambientais, as entrevistas semi-estruturadas aconteceram com 17 atores, sendo:

- a) 01 secretaria de Educação Municipal;
- b) 02 professores da Escola Rural São Sebastião em Santa Fé do Araguaia: que são ao mesmo tempo diretora, coordenadora e professoras;
- c) 05 professores da Escola Rural Municipal Osvaldo Freire em Pau D'arco;
- d) 01 professora da Escola Municipal Cândido Barreiras Guimarães (Garimpinho) que é também a diretora da escola.

Por meio da observação, obteve-se uma visão geral da implementação das políticas públicas educacionais, buscando informações para a maioria dos construtos, desde aqueles com um peso descritivo maior, como o “estado de conservação do prédio e a adequação das instalações”, até aqueles com uma abordagem mais interpretativa, como “liderança administrativa” ou “liderança pedagógica participante”.

A entrevista e a visitação, utilizadas como técnicas para coleta de dados, ao mesmo tempo em que valorizaram a presença da investigadora, também deram espaço para que o sujeito investigado tivesse liberdade de participar e enriquecer a investigação.

De acordo com Gil (2008), a pesquisa documental é muito parecida com a bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Além de analisar os documentos, existem também aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações, como relatórios e tabelas. A utilização da pesquisa documental teve como objetivo a obtenção de dados de determinados itens de análise que não podem ser alcançados pela observação, como, por exemplo, situações que envolvem a observação da aplicação do conteúdo do projeto pedagógico na sala de aula pelos professores.

Após a coleta, os dados foram classificados de forma sistemática, por meio de seleção e exame minucioso dos mesmos, a codificação, a técnica operacional de categorização e tabulação e a disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações.

A utilização de uma só abordagem, a qualitativa ou a quantitativa, pode não atender ao objetivo da pesquisa, o que faz surgir a essencialidade da utilização das abordagens múltiplas. Para tanto, há a abordagem quantitativa x qualitativa, também conhecida como modelo quanti-qualitativo ou quali-quantitativo. Ambas as abordagens são complementares, ou seja,

uma preenche as lacunas que a outra não consegue suprir.

Corroborando sobre a utilização de uma abordagem quali-quantitativa, May (2004, p. 146) afirma que:

[...] ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativo-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra –, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto, é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática.

Há oposição clara entre a abordagem qualitativa e a abordagem quantitativa, porém o procedimento ideal é a construção de uma metodologia que consiga agrupar aspectos de ambas as perspectivas. Demo (1995, p. 231) explana que “embora metodologias alternativas facilmente se associam na qualidade política, destruindo-a, em consequência é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica”. Diversos autores defendem o uso de métodos mistos feitos e afirmam que seria muito penoso construir teorias abrangentes a partir de estudos isolados. Todas essas afirmações tornam o uso de abordagens mistas uma realidade.

Na compilação, análise e apresentação dos dados em forma de tabelas utilizamos o software statistical package for social science for Windows-SPSS.

Diante desse fato, o método e os instrumentos não se referem apenas a procedimentos de coleta, organização e análise dos dados, mas, principalmente, à coerência existente entre a teoria e a construção do conhecimento (DEMO, 1989).

De acordo com Junker (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o pesquisador, apesar de falar sobre os objetivos da pesquisa, não revela seu total interesse, somente parte do que pretende. Esse posicionamento foi tomado para que não houvessem alterações nos sujeitos estudados.

A opção de entrevistar os sujeitos envolvidos com a implementação da política teve o objetivo de mapear os focos de conflito e tensões decorrentes da implementação e desenvolvimento de projetos, como também observar seus resultados, dificuldades, erros e efeitos positivos (ganhos e acertos) e a possibilidade de replicação das experiências que deram certo para, então, ir a busca da resolução dos problemas.

Com a releitura do material da pesquisa sobre a implementação da política educacional para a educação do campo, possibilita-se maior clareza e organização na identificação dos pontos significativos para a implementação do produto final desse processo investigativo no formato de diagnóstico e sugestão de melhoria, procurando, dessa maneira, acrescentar algo de novo na melhoria das escolas e comunidades rurais da microrregião de Araguaína.

3 EDUCAÇÃO NO CAMPO

Esse capítulo trata questões relacionadas à educação do campo e do meio rural. Inicia abordando o Ruralismo Pedagógico, caracterizado pela criação de um ideal de formação do camponês com a utilização de materiais e recursos humanos adequados ao seu local de origem, sem a necessidade da saída desse do seu meio.

Na sequência relaciona os movimentos sociais do campo devido as suas constantes reivindicações de transformações, como também de reparação das injustiças sociais sobre os trabalhadores do campo.

A terceira refere-se às conquistas da educação do campo no que se refere à importância do entrelaçamento dos diversos movimentos sociais e organizações populares em prol do reconhecimento dos povos do campo e do meio rural, a realização das conferências nacionais e estaduais, para se debater a educação do campo e a adoção de políticas direcionadas aos sujeitos do campo e do meio rural, sem desprezar a diversidade cultural, econômica e política desses cidadãos.

A quarta questão destaca a efetivação de alguns acordos governamentais, produzidos em parceria com as universidades e movimentos sociais e propostas políticas para a educação do campo e do meio rural, que valorizam o fazer pedagógico em educação e a produção de cultura, como também buscam o melhor trajeto teórico-metodológico que a educação precisa percorrer.

3.1 Questões da Educação no Campo

O contexto social e histórico de como surgiu o nosso país e as demais nações latino-americanas permite o entendimento dos problemas enfrentados pelo país, até os dias de hoje, com a educação e com o desenvolvimento, como também auxilia na busca de soluções para essas questões. Até 1822, o país foi província do capitalismo quando foi colônia de Portugal e, no século atual, é uma província do Capitalismo Transnacional, o que, naturalmente, favorece a dependência. No sistema capitalista, desde o início do período em que fomos colonizados, passamos a ser considerados fornecedores de matéria-prima e mercado garantido para o consumo de produtos manufaturados europeus e, durante todo esse período, não ocorreu um contínuo desenvolvimento econômico e social para alavancar o país.

A conjuntura instalada desde o período da colonização está constituída num modelo fundiário que prega o acúmulo de terra pertencendo a poucos e a negação dos direitos sociais

aos trabalhadores explorados do campo. De acordo com Leite (1999), a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

No início do século XX, não ocorreram muitas iniciativas sólidas, com estabelecimento de políticas públicas objetivando a melhoria da educação do espaço rural. A educação brasileira, continuamente negligenciada pelo poder público, sempre esteve distante da realização de uma proposta educacional alinhada para os novos tempos. Apesar de o Brasil ser um país eminentemente agrícola, as bases culturais para as escolas do campo não faziam parte dos interesses das Constituições de 1824 e 1891, estando essas direcionadas ao trabalho escravo, no primeiro caso, à concentração fundiária, aos grupos sociais que dominavam o mercado social, políticas e cultural brasileiro e aos modelos da cultura letrada importada da Europa. Esse painel foi responsável pela trajetória da educação escolar do país e deixou uma das suas configurações no precário atendimento à educação do meio rural e do campo, quando nos deparamos com a escassez de profissionais capacitados para o trabalho pedagógico, a inadequação da infraestrutura e dos espaços físicos, a má distribuição geográfica das unidades escolares, a falta de condições de trabalho, os salários desatualizados, a inexistência de formação inicial e continuada ao docente dessas regiões e a organização curricular em descompasso com a vida dos cidadãos do espaço rural.

Historicamente, as escolas do meio rural não tinham primazia nas políticas públicas e sociais do Estado, ficando desprovidas das diretrizes políticas e pedagógicas que regulamentavam a sua organização e funcionamento e da doação financeira para institucionalização e manutenção de todos os seus níveis com qualidade. Todo esse descaso fez com que a sua construção, utilização de prédios inadequados ou improvisados e remuneração dos docentes ficassem a cargo da iniciativa de particulares e da comunidade local por muito tempo.

As pesquisas de Damasceno e Beserra (2004) apontam para a insuficiência de estudos sobre a educação do rural, como também para a necessidade de se investigar a história dessa educação nas regiões brasileiras. As pesquisas de Ávila (2013), por sua vez, constata a lacuna relacionada aos estudos historiográficos relacionados às circunstâncias em que se desenvolveram as políticas educacionais e a inserção de modelos educacionais para o ensino primário rural, durante o século XX no nosso país e constata dados inquietantes ao afirmar que, embora tenha encontrado estudos específicos que têm a educação rural como tema,

permanece “a lacuna de estudos historiográficos relativos ao contexto em que se desenvolveram as políticas educacionais e a introdução de modelos educativos para o ensino primário rural no transcorrer do século 20 no Brasil” (ÁVILA, 2013, p. 22).

No início do século XX, passou-se a reconhecer a escolaridade como propulsora do desenvolvimento e o analfabetismo como responsável pelo atraso do país, na concorrência com outras nações (SAVIANI, 1984). Principiou-se a concepção da educação como direito de todos com a expansão da sociedade instruída e com o melhoramento das instituições ofertantes de um ensino ancorado no código escrito e na matemática formal. A universalização da educação, não concretizada até os tempos de hoje, vem se revigorando, no sentido de eliminar formas excludentes de ensino, como por exemplo, os códigos suportados no código escrito e na matemática formal, a fim de proporcionar o direito à escolarização a todos os cidadãos, independentemente da qualidade da sua diferença.

Paiva (1987) classifica os movimentos e tendências vinculadas à educação existentes no Brasil, sobretudo na primeira metade do século XX, em três tipos: o "entusiasmo pela educação", cuja abordagem tende mais a se referir aos aspectos exógenos, externos, da educação (a exemplo de sua relação com o desenvolvimento), o "otimismo pedagógico", cuja preocupação é a dimensão endógena, interna, dos processos de ensino-aprendizagem (a exemplo da experiência da Escola Nova), e o "realismo em educação", no qual as abordagens internas e externas tendem a se aproximar, sobretudo para assumir a educação como ato político, que tanto exige mecanismos internos de organização, quando deve se vincular às questões sociais e políticas que perpassam a sociedade como um todo (a exemplo da experiência do educador Paulo Freire, da sua *Pedagogia do Oprimido* que propunha uma *Educação Libertadora*).

Apesar disso, a universalização da educação continuou a enfrentar sérios entraves à sua realização, exemplificados em um conjunto de valores de classe, de etnia, de sexo, de religião e de região geográfica, os quais estavam – e continuam estando – sempre a serviço da manutenção de uma hegemonia, quando excluía o direito à diferença. Continuou não existindo o direito de reconhecimento, de expressão das singularidades, da cultura e dos projetos de vida.

No momento atual, intercede-se por uma educação igualitária, na qual a igualdade e diferença possam unir os seus esforços, no sentido de oferecer uma educação que considere a igualdade de direitos e respeito das diferenças, sejam elas quais forem. Em relação às escolas do campo e do meio rural, luta-se para se construir uma escola com os currículos providos de conteúdos voltados para a representação dos valores culturais, artístico e ambientais das

regiões.

3.1.1 O ruralismo pedagógico no Brasil

Nas décadas de 1920 e 1945, começaram a ocorrer relevantes modificações educacionais para os povos do campo com a visibilidade que o ensino rural passou a ter, motivando debates no país inteiro, como os da *Conferência Interestadual do Ensino Primário* (1921) e os das Conferências da Associação Brasileira de Educadores (ABE), em defesa de um currículo diferenciado para essa modalidade educacional. Nesse intervalo de tempo, a consolidação da corrente denominada Ruralismo Pedagógico começou a acontecer, com o objetivo principal de expandir uma escolarização que pudesse incorporar o cidadão às condições regionais, sem deixar de fixá-lo no campo.

As preocupações e discussões sobre o currículo específico para a educação do meio rural tiveram o seu início, a partir do governo provisório de Getúlio Vargas de 1930 a 1934. Nessa época, as oligarquias paulistas, sempre em contraposições ao governo e na tentativa de retomar o poder, conseguiram convocar as eleições, em 1933, o que resultou na promulgação da Constituição de 1934, que foi progressista para os critérios adotados, em relação à educação e aos direitos humanos, num país visto como extremamente agrário. A Constituição de 1934 foi assinalada por um forte movimento inovador, responsável pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que tinha como proposta:

[...] a reconstrução educacional e seu objetivo a constituição de uma escola democrática que funcionasse como centro irradiador de uma nova forma de organizar a sociedade. Ao delimitar um campo de atuação específica – a escola pública –, reivindicado pelo grupo que então se lançava, o manifesto procurava legitimar nomes e propostas, ao mesmo tempo, valorizar as credenciais daquele grupo (XAVIER, 2004, p. 29).

A nova Constituição trouxe para o país o voto secreto, a obrigatoriedade de voto para os maiores de 18 anos e previu a criação da Justiça Eleitoral e do Trabalho com a criação de leis trabalhistas. Bresolin e Ecco (2008) esclarecem que, a partir de 1930, ocorreram mudanças educacionais importantes para as populações do meio campestre, porque nesse período se consolidou a corrente de pensamento denominada de Ruralismo Pedagógico.

No governo de 1952, de Getúlio Vargas, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com o intuito de viabilizar a implementação de políticas voltadas para o desenvolvimento econômico do meio rural, tendo como base a educação nas escolas e no

cotidiano rural, além de adequar o cidadão do meio rural ao plano nacional de desenvolvimento e elevar o seu padrão cultural no que tange a educação formal. A política educacional da Campanha Nacional de Educação Rural foi desenvolvida nas escolas rurais e nos cursos de treinamento e em diferentes situações, como reuniões, no cotidiano dos habitantes rurais com os técnicos da CNER e com os professores rurais. Houve, também, a participação intensa da igreja católica com bispos em cargos de chefia.

O constante combate pela defesa nacionalista entendia que o ponto de partida para o desenvolvimento do país seria uma educação de resgate da identidade nacional, aplicada nas bases sociais, que proporcionasse a igualdade de oportunidade para todos. Às escolas do campo seria proporcionada sua nacionalização, com o estudo da História, da Geografia e da Literatura Nacional, sem permitir o funcionamento das escolas estrangeiras. De acordo com Nagle (1974, p. 262), para fortalecer a nacionalidade, deveria-se aproveitar o período em que o nacionalismo ganhava força e acabar com a grande imigração. Os estrangeiros, assim como seus filhos, deveriam desenvolver apego pela terra que os acolhia e lhes dava a oportunidade de uma vida melhor. Também, no entendimento de Nagle (1974), a disseminação da escola primária reforçaria o nacionalismo, na medida em que possibilitaria a diminuição do alto índice de analfabetismo no país.

O entusiasmo pedagógico e o otimismo pedagógico, na década de vinte do século XX, preconizaram a educação como mola propulsora para a transformação da realidade social do país, como também para o processo de identificação do povo brasileiro com o governo vigente na época, de exacerbação de uma identidade republicana, objetivando a redenção da república dos resquícios do período do império (NAGLE, 1974).

Dessa forma, Nagle (1974, p. 262) elucida que:

[...] A partir de 1915 surpreende-se uma ampla campanha e uma multiplicidade de realizações configurando um novo momento significativo: o do entusiasmo pela educação. São ideias, planos e soluções oferecidas. Há aqui uma parcela que se liga ao fervor ideológico do Império; mas, agora, este é manifestado pelos próprios republicanos desiludidos com a república existente, República que procuram redimir. Trata-se de um movimento de “republicanização da República” pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular.

As ideias nacionalistas seriam propagadas através da escola com a pregação do amor à pátria, com o intuito de fazer com que os brasileiros contribuíssem para o desenvolvimento do país. Nesse período, a escola,

[...] era utilizada como um dos instrumentos para a manutenção da unidade política do país, uma vez que, através dela, difundia-se a mesma língua, os mesmos costumes e o mesmo sentimento nacionalista, este último de fundamental importância na luta pela construção da nação brasileira (ALVES, 1994, p. 154).

O ruralismo foi impulsionado pelas dificuldades advindas da industrialização: o deslocamento de parte da população que morava no campo para as cidades, com o objetivo de buscar melhores condições de trabalho e de vida. Simultaneamente, os debates sobre as especificidades da escola na zona rural fortificavam-se, surgindo, assim, algumas correntes de pensamento em defesa de uma educação específica que, de acordo com Bezerra Neto (2003, p. 11), foi delineada e constituída para “definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”.

Segundo os estudos de Prado (2000, p. 50), o movimento ruralista embasou-se em um conjunto de ideias que vinham sendo elaboradas por alguns intelectuais, desde a década de 1920, “e que resumidamente consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas no setor rural”. De acordo com o autor, essa corrente de pensamento “[...] privilegiava o papel da escola na construção de um ‘homem novo’, adaptado à nova realidade brasileira e de uma relação ‘homem rural/escola’ pretensamente nova” (PRADO, 2000, p. 50). Para tanto, o ideário ruralista rejeitava a unificação do modelo escolar e propunha uma escola diferenciada e que se alinhasse às necessidades educacionais de cada realidade social.

Para Maia (1982), o ruralismo deveria propagar uma escolarização que integrasse as condições regionais e desse subsídio para que as famílias permanecessem no campo. Corroborando Abrão (1986, p. 23), acrescenta ao explicar que, “fica subentendido no discurso ruralista o pressuposto de que o homem da roça não está ‘integrado’, ‘ajustado’ ao sistema social e econômico, cujo ponto central faz da terra o fator essencial de sustentação e riqueza para si e para o país”.

Confirmando essa ideia, Prado (1995, p. 2) esclarece que,

[...] 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 atrelado a preocupações relativas a outras áreas, como a da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna e ocupa posição de destaque na obra que o Estado Novo pretende realizar.

Os ruralistas, na contínua busca de uma educação voltada para as necessidades do homem do campo, combatiam incessantemente o currículo citadino e a formação urbana do professor, que, mesmo oriundo do meio rural, muitas vezes tinha uma formação coerente com a educação urbana.

Na opinião dos ruralistas, os professores deveriam potencializar o ensino a fim de condicionar o homem a continuar vivendo no campo e obter uma educação que atendesse às necessidades de cada região:

[...] 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-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 movimento ruralista recebeu apoio de parte das elites urbanas, que anteviam nesse movimento a possibilidade real para fixar o homem nas áreas rurais e, conseqüentemente, uma maneira de minimizar os problemas sociais causados pelo inchaço populacional nas cidades. Diante disso, Prado (2007, p.9) acrescenta que:

Seu significado mais forte encontra-se ancorado numa vasta gama de questões. Tratava-se da necessidade de reter trabalhadores no campo. Estes, frente às miseráveis condições de vida, emigravam para o Rio de Janeiro e para São Paulo, engordando o contingente de favelados e despovoando de mão-de-obra a área rural. Tratava-se também de incorporar ideológica e politicamente uma massa de pessoas esquecidas pelo Estado e, portanto alvo fácil de interesses ditos particularistas que o Estado Novo havia tomado a si o dever de exterminar.

Assim, os partidários do ruralismo atingiriam outra finalidade preponderante para o movimento, qual seja, a “de formar trabalhadores especializados, ajustados à distribuição do capital no campo. Ao mesmo tempo, o valor da escola rural era traduzido como trabalho cívico, econômico e patriótico, capaz de restituir o sentido de brasilidade [...]” (CAMARGO, 2010, p. 105). Nesse entendimento, a escola rural passou a ter a incumbência de divulgar a ideologia oficial que era vinculada no meio intelectual do país, além de proporcionar ao sujeito do campo, conhecimentos e habilidades, capazes de torná-los aptos a trabalhar na terra, a tirar dela sua subsistência e contribuir para o desenvolvimento do país. Desse modo, o ruralismo pedagógico “[...] consistia na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas”. (PRADO, 1995, p. 8).

Por meio do ensino, pretendia-se acabar com o analfabetismo que dificultava o país a

desenvolver suas atividades produtivas, pretendendo, com isso, “transformar a miséria em riqueza”. (ALVES, 1994, p. 154).

3.1.2 Os movimentos sociais

O debate sobre a educação do campo e a educação rural exige o entendimento da diferença no uso das terminologias. O cidadão do campo sempre foi compreendido como exemplo de atraso em toda trajetória da educação brasileira. Leite (1999) destaca que, no século XX, no Brasil, a educação rural era organizada de acordo como os interesses capitalistas. Nos anos de 1960, Freire “(...) revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos” (LEITE, 1999, p. 43).

Exemplificando os métodos educacionais criados por Paulo Freire, temos as Escolas-Família Agrícolas (EFAs), que começaram, no Brasil, na década de 1960, pautadas nos princípios fundamentais e originados da Maison Famile Rurale (MFR). As MFRs foram criadas em setembro de 1935, na região Sudoeste da França e são exemplos da busca pela inclusão da população rural em uma educação de qualidade.

No Brasil, as organizações sociais como as Casas Familiares Rurais, desenvolvem projetos alternativos baseados na obra de Paulo Freire e utilizam um projeto político pedagógico que estabelece articulação entre o conteúdo estudado na escola e a vivência do aluno do campo.

O processo de implantação das Casas Familiares Rurais (CFRs) ocorreu em 1987, no Paraná, nos municípios de Barracão e Santo Antônio do Sudoeste, com a participação de agricultores e a comunidade. No ano de 1991, essas escolas foram implantadas em Santa Catarina, Rio Grande do Sul e, em seguida, nos outros estados do país, coordenadas pelas Associações Regionais das Casas de Famílias Rurais (ARCAFAR).

As EFAs e as CFRs faziam uso do processo de ensino e aprendizagem dos jovens, embasado na Pedagogia da Alternância. A educação dessa época tinha a meta de treinar e educar os sujeitos considerados rústicos do meio rural. (ANDRADE; PIERRO, 2004). A Pedagogia de Alternância, aplicada por associações comunitárias que proporcionava aos filhos de pequenos produtores, condições de acesso à escolarização, aos conhecimentos científicos, aos valores produzidos em família, aos interesses da comunidade e aos saberes da terra. A Alternância recebeu aceitação oficial do Ministério da Educação (MEC) após trinta anos de funcionamento.

O projeto pedagógico de alternância foi criado em 1935, na França por camponeses para evitar que seus filhos migrassem para a zona rural para estudar ou para otimizar o trajeto de ida e volta para a escola. No Brasil, a iniciativa foi trazida pelos jesuítas, no Espírito Santo, em 1969 e, depois, espalhou-se pelas regiões rurais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, considerada um avanço na autonomia dos sistemas educacionais, possibilitou a gestão educacional nos âmbitos municipal, estadual e escolar, com a autonomia de considerar as características que dizem respeito à realidade do grupo de pessoas a quem se destinam as políticas educacionais construídas com a articulação entre a escola e as práticas sociais.

Essa autonomia possibilitou aos moradores do campo exigir políticas educacionais específicas à sua cultura, com adequação de seu trabalho às suas necessidades. Em razão dessa autonomia, nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, em 1996, nasceu a Escola Itinerante dos Acampamentos, com o princípio da democratização escolar, com a participação da comunidade, gestão administrativo-financeira e direção coletiva dos processos pedagógicos diferenciados para atender crianças e adolescentes em situação itinerante, para que os alunos do campo, na luta pela terra não precisassem ficar sem escola. A escola itinerante devia privilegiar os conhecimentos historicamente elaborados, assim como os saberes dos cidadãos do campo.

A formação específica dos docentes é fundamental, pois esses devem estar capacitados para enfrentar as situações difíceis e organizar o seu trabalho pedagógico em formatos diferentes dos normalmente produzidos em sala de aula. Estão sob a responsabilidade do Departamento Pedagógico da Secretaria de Educação – Divisão de Ensino, em conjunto com o Setor de educação do Movimento dos Sem- Terra do Rio Grande do Sul, com a aprovação do Conselho Estadual de Educação.

A conscientização política dos movimentos sociais sempre fortaleceu os movimentos sociais na conflituosa relação com o Estado, quando da construção de uma política pública de educação para os cidadãos do campo. Os conhecimentos e experiências adquiridos por esses grupos em muitos anos permitiram o questionamento das contradições do modo de produção capitalista e do lugar ocupado pelo Estado na estrutura capitalista, bem como a exigência de que o Estado oferecesse uma educação pública de interesse do homem do campo, assim como a formação dos profissionais que atuavam nas escolas do campo. A educação rural passou a ser questionada pelos movimentos sociais que apresentaram a educação do campo como um novo modelo de educação para direcionar as políticas e práticas pedagógicas que deviam ser utilizadas nas escolas do campo. Os movimentos sociais também debatiam sobre os interesses

que levavam as classes dominantes a oferecer uma educação rural sem qualidade, como também as contradições do modo de produção capitalista.

Fernandes e Molina (2004, p. 25) afirmam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o “[...] sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. O resgate do conceito de camponês fica explícito na definição de campo como:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...]. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 137).

E é nesse território camponês que fora construída a identidade de classe dos sem-terra, a qual é concebida politicamente na luta junto ao Movimento Sem-Terra (MST). Pois, reúne pequenos proprietários rurais, arrendatários, parceiros, assalariados, diaristas ou boias-frias, que embora tenham diferenças relacionadas às experiências de trabalho, organização social e origens, possuem uma identidade comum que é a luta imediata pela vida, pelas condições materiais de existência e pelos meios de conquistar a terra. Diferentes sujeitos sociais são responsáveis pela construção de uma escola de qualidade na região campestre brasileira e o MST teve grande parcela de contribuição nessa trajetória. Com a finalidade de compreender melhor a trajetória do MST, procuramos identificar as origens sociais dos trabalhadores rurais sem-terra.

O Movimento Sem-Terra teve seu início na década de 1980, no estado de Santa Catarina, por meio de ocupações de terras, acampamentos, marchas, mobilizações e assentamentos. Nesse movimento migratório (nacional e internacional) dos sem-terra, encontram-se pessoas em busca de sobrevivência e de ter um pedaço de terra. Há trabalhadores que migram do Sul para o Norte e Centro-Oeste do país para, depois, retornarem. Outros vão constituir mão de obra excedente na região urbana. Os vindos da região nordeste, migram para vender artesanato nas regiões sul e sudeste ou para trabalharem nas colheitas de frutas ou corte de cana-de açúcar em São Paulo. Existem também, os que vagueiam de um lugar para outro, realizando trabalho sazonal.

O MST expressa claramente nos seus princípios e orientações políticas, a necessidade de ir além da luta pela reforma agrária, quando garante que a capacidade de organização coletiva nos acampamentos e assentamentos é fundamental. Como exemplificação dessas capacidades organizacionais no processo histórico pode-se citar: as Ligas Camponesas, os

Sindicatos de Trabalhadores Rurais, A Comissão Pastoral da Terra, o Movimento das Mulheres Camponesas, o Movimento dos Sem-Terra, entre outros.

Os movimentos sociais de trabalhadores incluem professores, secretarias de educação, diretores, entre outros, no questionamento sobre a prática pedagógica heterogênea desenvolvida nas escolas do campo, no que tange à sala de aula, à gestão da escola, todos com o entendimento de que essa prática deve estar alinhada às necessidades da vida no campo.

A partir dos anos 1980, houve um aumento na quantidade de ocupações e assentamentos protagonizados pelo Movimento Sem-Terra (MST). Em 1987, o MST formalizou o Setor de Educação com a luta pelas escolas de 1ª e 4ª série do ensino fundamental, hoje, estendendo essa batalha até a educação infantil, a universidade e a educação de jovens e adultos dos moradores de acampamentos e assentamentos, quando começou a percepção de que as escolas tradicionais não tinham espaço para os sujeitos sem-terra, como também para os sujeitos do campo, em razão de que a sua estrutura formal dificultava o ingresso dos mesmos e a sua pedagogia desrespeitava e desconhecia as suas realidades, os seus saberes e suas formas de ensinar e aprender.

As articulações – objetivando a oferta de melhores condições de vida e de cidadania para o povo brasileiro do campo – começaram a se vislumbrar por ocasião do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em julho de 1997 e mediante a participação em projetos de educação de jovens e adultos vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Durante a década de 1990, os projetos de Educação de Jovens e Adultos que foram organizados, serviram de subsídios para a elaboração do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (1998).

Nesse sentido, a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo ocorreu de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia-GO e incentivou a causa pela educação no campo, reunindo pessoas de diferentes áreas, porém com um interesse comum que era a oferta de melhores condições de vida e cidadania à população do campo. A conferência contou com a participação a nível nacional do Movimento Nacional pela Educação do Campo – MST, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, da Universidade Federal de Brasília - UnB e do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Segundo Henriques et al. (2007), nesse encontro, buscavam-se políticas públicas específicas e um projeto de educação direcionado aos cidadãos que vivem e trabalham no campo, como pequenos agricultores, quilombolas, os povos indígenas, camponeses, pescadores, reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros.

Durante a conferência discutiram-se os problemas apresentados nas escolas do campo como: a insuficiência de estabelecimentos escolares para atender o público estudantil, precariedade da infraestrutura dos prédios escolares, formação inadequada dos docentes para atender aos estudantes, currículos deslocados das necessidades e interesses desses sujeitos, o alto nível de analfabetismo, principalmente entre as mulheres, como também as causas do êxodo rural. O seguimento das discussões teve continuação nos estados, com ações provenientes dos interessados no movimento, como também em encontros e programas de formação dos docentes. Nesse período, aconteceu ainda, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo³

O movimento objetivava à mobilização dos atores residentes nessas localidades, no sentido de se construir políticas públicas para a educação em todos os níveis. Similarmente, buscava projetar novas ações educativas de formação dos residentes do campo, sem menosprezar as já existentes. Entre as propostas de ação apresentadas, sugeriu-se a implementação de um programa de formação para docentes do campo de nível médio e superior, ofertado por meio de convênios e parcerias entre Secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e Organizações do Campo. Propôs-se também a ampliação da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA).

Assegurou-se à Educação Infantil e à Educação Fundamental garantia de transporte para cursar o Ensino Médio fora das comunidades, a formação técnica de nível médio e superior alinhadas às demandas do campo, a implementação de políticas públicas de valorização dos docentes, a oferta de concurso público para exercer a docência nessas escolas, como também a produção e a edição de material didático específico para os cidadãos do campo. Entre as ações, havia também, a projeção de escolas devidamente equipadas no campo. Debateu-se muito sobre a concessão de programas de pesquisa que contemplassem o universo do campo, a garantia da divulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo, a criação de uma secretaria de educação do campo no Ministério da Educação (MEC) e secretarias estaduais e fundamentais, objetivando a interlocução com o povo do campo e suas organizações.

O Ministério da Educação (BRASIL, 2010) sugeriu a implantação de escolas agrotécnicas e técnicas direcionadas ao público do campo. As políticas de financiamento para a Educação do Campo foram criadas nesse momento com garantia de repasses de 50% a mais em relação à escola urbana. Fora definidos, nesse encontro, o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), juntamente com a responsabilidade das esferas políticas em relação aos

³ Parecer nº 36/2001 e resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação.

financiamentos da educação do campo.

O MST se fortaleceu nas reivindicações e proposições de ações relacionadas à organização e sistematização de propostas e práticas pedagógicas nas escolas situadas nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, quando da criação do Setor de Educação, em 1987. A educação passou a fazer parte das prioridades dentro dos assentamentos, ressaltando a necessidade da construção de escolas para as crianças dos assentados. Mais tarde, começaram a acontecer debates a respeito da práxis educativa, gerando formulações sobre o movimento social como espaço educativo (FERNANDES, 1996; GOHN, 1992).

Quando se realiza uma análise das conquistas da educação do campo na última década (anos 2000-2010), verifica-se que, mesmo com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, há muito a se executar em relação às práticas coletivas e aos resultados propostos, no que tange à política educacional. Os condicionantes históricos estruturais da sociedade brasileira como a concentração da terra e da riqueza, as fortes marcas da cultura patrimonialista na sociedade civil e no Estado, o tratamento conservador dado às questões sociais pelos poderes legislativos e judiciários, continuam sendo os grandes responsáveis pelas desigualdades sociais.

De acordo com os dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA, 2010), obteve-se uma diminuição significativa do analfabetismo no país, porém a redução das desigualdades não acompanha a mesma evolução. O artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil expressa que “todos são iguais perante a lei”, entretanto em vários setores da sociedade, inclusive na política de educação superior para diferentes categorias da sociedade e para os beneficiários da reforma agrária, continuam ocorrendo objeções à essa equiparação.

O entrelaçamento dos diversos movimentos e organizações populares em prol do reconhecimento dos povos do campo, a execução das políticas educacionais e a realização das conferências nacionais e estaduais para debater a educação do campo em conjunto com os povos do campo, contribuíram para debelar as desigualdades educacionais no campo e a consolidar uma frente política para lutar pela educação do meio campestre, na década de 1990.

A construção coletiva da educação do campo ocorre através das demandas por formação humana e pela efetivação dos processos de conscientização política, dentro e fora da escola. Questiona-se o fechamento das escolas, a formação docente, a adequação da infraestrutura dos prédios das escolas e outras inadequações. Surge, também, uma construção coletiva fora dos muros da escola, questionando a forma tradicional de ensinar, os direitos

sociais, as formas de fazer política educacional e o “histórico padrão segregador de conhecimentos”, conforme Arroyo (2012, p. 233). O autor afirma que As resistências à opressão e às lutas pela liberação são múltiplas e se reforçam, porque há consciência de que os processos históricos de opressão são múltiplos e se reforçam.

Em 1980, o fechamento e nucleação das escolas rurais estaduais e municipais isoladas e unidocentes começou a acontecer, devido à concentração da propriedade, à migração do cidadão do campo para trabalhar na área urbana, como também pelos processos de expropriação. Segundo o MST (2011), o governo alegava que essas escolas não possuíam o número suficiente de alunos para a sua manutenção. Em 2011, o excessivo índice de escolas fechadas no meio rural, instigou ao lançamento da Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas realizado pelo MST. Havia mais de 24 escolas rurais fechadas, a começar de 2002, com a identificação de 107.432 fechamentos realizados pelo Censo Escolar. Entretanto, houve uma redução para 83.036, em 2009, apontando 24.396 fechamentos, com 22.179 escolas municipais entre eles.

A Campanha apontou para um problema sério na estrutura da sociedade brasileira, isto é, a existência de um projeto para o agronegócio e outro para a classe trabalhadora, que na ideologia vigente na época, não carecia de muita escolaridade para trabalhar. A histórica desigualdade educacional brasileira que não privilegia a classe trabalhadora ressalta os diferentes problemas estruturais e conjunturais, a saber: a concentração de terra, as dificuldades inerentes à efetivação da produção agrícola e a carência de geração de emprego nas pequenas propriedades e assentamentos.

Para Wanderley (2000), as experiências educativas resultantes das parcerias com as universidades, dentre elas, os projetos atrelados ao Pronater, a produção de coletâneas pedagógicas e as produções bibliográficas do Setor do MST também foram relevantes. No ano de 2002, as lutas sindicais pela efetivação da educação para todos foram preponderantes, quando da definição de artigos na lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e no documento pioneiro de reconhecimento normativo e legal das diretrizes operacionais da educação básica das escolas do campo.

Todos esses pressupostos reafirmam a necessidade do reconhecimento da existência dos cidadãos do campo em sua heterogeneidade, como também da efetivação dos direitos sociais desse povo. Da mesma forma, ressaltam a importância da atuação do MST na esfera pedagógica. Nas colocações de Wanderley (2000, p. 102), as desigualdades presentes no campo e cidades brasileiras são gritantes e englobam diferentes categorias:

Sem sombras de dúvida, a realidade no campo continua sendo uma questão historicamente recorrente, predominando aí uma situação das mais injustas e desiguais. Ela recobre necessariamente as três realidades – indígena, negra e feminina – já que entre os segmentos sociais rurais são encontrados parcelas populacionais proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas.

No panorama dos programas para a educação do campo, nos últimos dez anos, uma das frentes que merece destaque é a realização de alguns acordos governamentais, produzidos em parceria com as universidades e movimentos sociais, dentre os quais o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ainda, segundo dados encontrados no programa, desde a sua origem, em 1998, o Pronera foi responsável pela escolarização de 450 mil jovens e adultos em todo o país. No período de 1998 a 2002, o índice de concluintes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi de 99.531, com o aumento nesse índice para 299.277 de 2003 a 2010. De 1998 a 2002, formaram-se 1.874 alunos no ensino médio e superior e, no período de 2003 a 2010, houve aumento nessa média para 46.891, como também na de concluintes de especializações. No período de 1998 a 2002, ocorreu o envolvimento de 45 universidades no processo. Nos anos de 2003, 2010 e 2011, 65 instituições públicas gratuitas ou sem fins lucrativos aderiram ao programa, segundo o Ministério de Desenvolvimento Agrário (BRASIL, 2011). Alguns alunos oriundos de processos educativos do Pronera ingressaram na carreira profissional da educação, passando a colaborar na luta pela melhoria da educação. No Pronera formaram-se indivíduos em cursos superiores, como por exemplo, Pedagogia, Administração, Agronomia, Medicina, Veterinária, Geografia e o curso de Direito, que motivou a elite conservadora e os profissionais do Direito a questionarem a legalidade do curso, por meio de ações civis.

Outro acordo governamental, que mereceu destaque, foi o Programa de Apoio e Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) instituído, em 2008, pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com a meta de oferecer formação específica dos docentes do campo por meio da licenciatura em Educação do Campo. O programa contou com 3.3558 vagas e atendeu a 56 turmas com 1.618 alunos.

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI, ofereceram o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), inserido na Medida Provisória n. 562/2012, convertido no Projeto de Lei n. 12.695/2012 e sancionado pelo presidente da república, em 25 de julho de 2012, objetivando ao atendimento de 76 mil escolas do campo e quilombolas, com 6,2 milhões de alunos matriculados, oferecendo cursos de gestão e práticas pedagógicas,

formação de professores, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnologia, com produção de material e objetivando a recuperação da infraestrutura e da qualidade das escolas em todas as etapas da modalidade (BRASIL, 2012).

O Ministério da Educação (BRASIL, 2010) apresentou o Projeto Político Pedagógico do Programa Escola Ativa destinado a classes multisseriadas, em localidades pequenas e com baixa densidade populacional e de difícil acesso, objetivando melhorar o nível de aprendizagem dos educandos, diminuir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do campo, nos estados da Região Nordeste, com exceção, de Sergipe e Alagoas, que, no final de 1998, aderiram ao programa. As escolas possuíam somente um professor com alunos de diferentes séries do ensino fundamental reunidos em uma mesma sala de aula. O eixo principal do Programa Escola Ativa é a formação docente e a melhoria da infraestrutura das unidades escolares, como também dar suporte ao fornecimento e uso dos materiais didático- pedagógicos utilizados em sala de aula.

O programa Escola Ativa foi considerado superado, porém necessário em razão de que ao campo e à região rural não eram ofertadas escolas que contemplassem todas as séries do ensino fundamental. Entre as críticas recebidas, estavam as relacionadas às dificuldades em melhorar os índices de má qualidade da educação do campo. Por isso, o programa sofreu uma reformulação, baseada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n. 01 de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e das Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo, Resolução n. 02, de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

A partir do ano de 2008, o programa expandiu para todo o país com financiamento vindo do MEC, sendo, assumido pela [então] Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD, atuando apenas na Educação Básica do Campo. A expansão para as Universidades Federais aconteceu com iniciativas advindas dos estados e das secretarias de educação de Estado. O programa expandiu para em torno de 3.100 municípios e um milhão de estudantes, entretanto ainda existe pouco investimento na Educação do Campo que tem aproximadamente 51 mil escolas, estando a maior parte no nordeste brasileiro (BRASIL, 2009). O Projeto Nordeste encerrou, em 1999, sendo substituído pelo Programa Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA (Programa), com aplicação das mesmas ações do programa Escola Ativa. Outra inclusão nos acordos governamentais foi o programa Pro Jovem Campo - Saberes da Terra, implementado em

2005, que oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características dos povos do campo e as necessidades de: pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva desses povos. Possui, ainda, as modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano.

Segundo MEC, foram aprovados, em 2008, projetos de 19 estados e 19 instituições de Ensino Superior públicas para atender a 35 mil jovens agricultores familiares e, em 2009, foram aprovadas 30.375 vagas para serem ofertadas em 13 estados. O curso em sistema de alternância exige 75% da frequência para o aluno ter direito a uma bolsa de R\$ 1.200,00, em 12 parcelas. O programa segue o cronograma do sistema agrícola e é de responsabilidade do estado (BRASIL, 2009).

3.1.3 Propostas políticas para a educação do campo

O novo modo de ver o campo que favoreceu vários movimentos sociais e organizações no sentido de construir coletivamente um projeto político pedagógico para as escolas camponesas, incluindo todos os sujeitos do campo, tem como ponto de partida a realidade e a luta camponesa por reforma agrária. Esse projeto político pedagógico valoriza o fazer pedagógico em educação e a produção de cultura e, ao mesmo tempo, está em busca do melhor trajeto teórico-metodológico que a educação precisa seguir.

Daí, a noção de paradigma como uma ponte entre a teoria e a realidade concreta, utilizada para fomentar as políticas, os projetos, as visões de sociedade, de educação e de campo. Precisa-se ter clareza de que essa modalidade de educação, embora não seja isolada do contexto da educação nacional, deve reconhecer, na constituição do campesinato, um modo de relação social e de organização espacial e cultural diferente do que passou a denominar urbano, mas que é antagônico a ele.

As políticas públicas para a educação do campo devem estar sob a responsabilidade do Estado, mas pensadas e elaboradas com os próprios sujeitos desse direito, para que não ocorra o retorno da velha lógica da educação rural ou da aplicação dos princípios neoliberais de mercado, com uma educação para maioria, a baixo custo e em tempo mínimo. A escola deve ser o lugar onde crianças, jovens, adultos e pessoas idosas possam se encontrar com sua história, com a história de sua comunidade e com as vivências de sua região; o lugar onde a união entre o passado e o futuro possa propiciar a educação como um alicerce importante na

construção do projeto de vida futuro das pessoas. Os educadores devem ser os agentes desse processo.

Para tanto, deve-se estimular os Estados e Municípios a agilizar a prática das Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo, conforme a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, através da ação conjunta entre a -União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Conselhos Estaduais de Educação (CCE) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

A implementação das propostas políticas de atuação deve estar orientada por três desafios permanentes da Educação do Campo: a universalização da educação, a implementação de planos de formação continuada e pós-graduação de educadores e educadoras sob a coordenação do MEC, com a finalidade de exigir o cumprimento do Parágrafo único do Art. 12 da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 e a qualidade.

Faz parte da agenda da educação do campo, a exigência do cumprimento do art. 6º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no que concerne à oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental que deve ser incumbência do Poder Público e a oferta do Ensino Médio e do Ensino Técnico Profissional sob a responsabilidade do Estado. As Escolas Agrotécnicas devem cumprir a ação do item 12 referente aos objetivos e metas da Educação Tecnológica e Profissional do Plano Nacional de Educação e garantir a educação profissional específica aos povos do campo, levando sempre em consideração as especificidades e o conjunto de qualidades da região do campo.

O art. 2º, § único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, ao afirmar que:

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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.

O art. 2º da Lei 9.424, de 1996, determina a diferenciação do custo-aluno, com vistas no financiamento da educação escolar nas escolas do campo. O Poder Público deverá levar em consideração:

I - as responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da

Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno;

II - as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais;

III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67. (BRASIL LDB, 1996).

Os avanços alcançados com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo fizeram com que as políticas de educação encorajassem as ações advindas dos diversos órgãos públicos e privados e os movimentos sociais e as organizações não governamentais. Algumas ações obtidas foram: garantia do acesso à educação de qualidade, elaboração de um currículo específico com os conteúdos munidos de novas propostas e ações para os cidadãos participarem de gestão e controle social da qualidade da educação.

O inciso XI do art. 3º determina que a vinculação entre a educação escolar e o desenvolvimento de uma atividade por e para pessoas, ou seja, trabalho e práticas sociais devem ser um dos princípios do ensino. No art. 12, entre as incumbências dos sistemas de ensino, está a articulação entre as famílias e a comunidade e a necessidade da colaboração dos docentes nas atividades que articulam escola, família e a sociedade. O parágrafo 2º, do art. 23 determina que o calendário escolar deva estar alinhado às condições climáticas, às fases do ciclo agrícola e à natureza do trabalho da zona rural local. A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, definiu as políticas específicas para as escolas multisseriadas (material didático, formação dos docentes e equipamentos adequados ao perfil destas escolas).

Todavia, ainda assim, deve-se salientar que a educação do campo, como praticada hoje, não atende a realidade das comunidades locais. Os professores, apesar de muitos serem integrantes das comunidades rurais, não têm competência para associar os conteúdos às práticas da vida do campo, devido à baixa qualidade de sua formação. Os estabelecimentos de ensino na zona rural são precários, tanto nas condições de prédios e instalações (sala de aula, banheiros, cozinha, secretarias, administração e esportes etc.), como também quanto a laboratórios, bibliotecas, equipamentos de audiovisuais e didáticos, entre outros.

Leite (1999, p. 55-56) apresenta algumas questões às problemáticas da escola no meio rural:

1. Quanto aos aspectos sócio-políticos: a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural; a forte infiltração da cultura urbana no meio rural; a conseqüente alteração nos valores socioculturais camponeses em detrimento aos valores urbanos;
2. Quanto à situação do professor: presença do professor leigo; formação

essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função triplíce: professora/merendeira/faxineira;

3. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais;

4. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como um valor sociomoral;

5. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos;

6. Quanto às instalações físicas da unidade escolar: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico;

7. Quanto à política educacional rural: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais.

Para elevar seu nível de escolaridade, os alunos têm que sair de sua comunidade, deixando sua família, a qual muitas vezes são importantes como mão de obra na manutenção das atividades econômicas familiares, provocando uma ruptura em sua cultura, no seu cotidiano e no convívio familiar. Além disso, a adequação do calendário escolar dos cursos ofertados aos alunos provenientes das comunidades tradicionais ou não, na zona rural, muitas vezes não é compatível com o calendário agrícola local e regional, fazendo com que todos esses fatores propiciem a evasão escolar do aluno e o baixo estímulo à continuidade na sequência de seus estudos.

A partir do Movimento Nacional de Educação do Campo, criado por iniciativas de professores na década de 2000, é que foram se constituindo espaços de debates para modificar as organizações curriculares nas antigas escolas agrotécnicas. Em 2008, essas escolas foram transformadas nos *campi* dos Institutos Federais (IFs) e ficaram responsabilizados pela oferta do ensino superior no campo, com a maioria dos cursos seguindo a agricultura e a pecuária tradicional. Atualmente, alguns cursos dos Institutos Federais já apresentam cursos com base ecológica, com oferta limitada a lançamentos de editais de programas como o PRONERA, Escola Ativa e Saberes da Terra.

3.1.4 Desenvolvimento rural

O Brasil tem um dos mais elevados níveis de desigualdade no mundo, pode-se inferir que há uma correlação imediata com o pouco acesso do povo brasileiro a recursos e

benefícios da educação. Outra dificuldade é a característica multirracial de nossa sociedade, em que temos fortes correlações entre origens étnicas, renda, oportunidades de educação e desempenho na escola.

As políticas de ação afirmativa baseadas no acesso facilitado dos que concluíram o ensino regular não conseguem resolver o sério problema da educação brasileira. De forma generalizada, as escolas públicas de regiões, cidades e bairros mais pobres são as de pior qualidade e, com algumas exceções, o rendimento escolar depende do padrão econômico, social e cultural da família.

O êxito da educação no meio rural reside na articulação das práticas educativas com um projeto societal mais amplo do que aquele que se faz presente na realidade mundial, social ou emancipadora. O projeto presente na educação do rural brasileira se contrapõe ao projeto de educação e das escolas dos grandes centros e das capitais. Ou seja, a proposta educativa não é encontrada na escola, mas na sociedade. O processo chamado educação não reside na instituição, nas agências educativas, mas no ser humano e na produção de sua existência. Nesse sentido, a educação constitui um fator preponderante para o desenvolvimento territorial sustentável, além de ser a causa da articulação das inovações necessárias para a transformação da realidade produtiva, ambiental e social de uma região.

As atividades de educação popular não têm em sua fundamentação pedagógica um programa de referência que sirva de eixo básico de ações, em outras palavras, não existem conteúdos preestabelecidos a serem ensinados. Esse é um diferencial dessa pedagogia, pois os fatores de problematização aparecerão no decorrer dos programas e de forma conexa com os sujeitos envolvidos e suas mediações ambientais e sociais.

A história de vida de cada sujeito é que contextualizará as atividades pedagógicas, sejam formais ou não formais, das atividades intervencionistas com base na educação popular. O papel do mediador ou do educador será o de “dar força e jeito para que esses grupos populares transformem de fato o dia de amanhã” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 21). A educação deve fazer parte da agenda de estratégias de desenvolvimento, como também ser impulsionada por uma gestão apoiada na reestruturação do papel do Estado no melhoramento da qualidade, da educação e da progressão das condições de equidade.

Caldart (2002, p. 19) aponta para o aprendizado, dizendo que “a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino”.

Marx, em seu livro *O Dezoito de Brumário de Louis Bonaparte* (1997, p. 21)⁴, diz que: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”, podemos afirmar que o projeto de sociedade ideal desejado só se concretiza, de forma particular, nas condições históricas particulares da realidade local de cada localidade. Desse modo, há de se dizer que o projeto de modernização de cada país é único, mesmo com algumas semelhanças entre si e deve ser ressignificado a cada região.

No pensamento de muitos sociólogos, como Marx (1997), os fenômenos sociais devem ser interpretados a partir do contexto histórico que os produz. O entendimento do contexto histórico do surgimento das nações latino-americanas é fundamental para o planejamento de soluções dos problemas relacionados à educação e ao desenvolvimento que essas nações enfrentam.

O aumento da quantidade de escolas com a oferta do ensino básico, como é a proposta do governo atual, não tornará as sociedades sustentáveis. A promoção e melhoria da educação existente, especialmente de meninas e adultos analfabetos, devem ser reorientadas de encontro ao desenvolvimento sustentável, em todos os níveis de ensino, desde à creche até à universidade, com a inserção de mais preceitos, habilidades, perspectivas e valores que são pertinentes à sustentabilidade, nas esferas social, ambiental e econômica.

O desenvolvimento rural deve ser a combinação entre o aspecto social e o aspecto econômico, em outras palavras, o aumento do nível e estabilidade da renda familiar deve estar alinhado à aquisição de um nível de vida socialmente aceito, e o objetivo de tudo isso deve estar na diversificação das atividades que geram renda.

Nessa base territorial, local ou regional, devem interagir diversos setores produtivos e de apoio, os quais produzem um desenvolvimento multissetorial. As funções gerais desempenhadas na área rural podem sofrer modificações. As funções produtivas restritas somente à agricultura podem direcionar-se a outras atividades como o artesanato, o processamento de produtos naturais, o turismo rural e a conservação ambiental, tudo isso fazendo com que o desenvolvimento rural, além de multissetorial, passe a ser também multifuncional.

A função populacional que antes fazia com que o cidadão rural migrasse para zona urbana para fornecer mão de obra apresenta-se agora invertida, o que exige melhorias de infraestrutura, serviços e oferta de empregos, os quais ajudam a reter o homem do rural na sua região. O meio ambiente passa a receber maior atenção em função das fases iniciais da

⁴ Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte, publicado em 1851.

industrialização e da proteção dos bens públicos e quase públicos, como a paisagem, as florestas e o meio ambiente em geral.

A sociedade só poderá desenvolver o entendimento dos objetivos das sociedades sustentáveis e o conhecimento e habilidades para contribuir com essas propostas, a partir do momento em que ocorrer a promoção de uma educação que desenvolva o entendimento público e a consciência da sustentabilidade.

Segundo Bernardes e Ferreira (2003, p. 17), a compreensão tradicional das relações entre a sociedade e a natureza desenvolvidas até o século XIX, vinculada ao processo de produção capitalista, considerava o homem e a natureza como polos excludentes, tendo, subjacente, a concepção de uma natureza objeto, fonte ilimitada de recursos à disposição do homem, de modo que, “nos anos [19]60/70, percebeu-se que os recursos naturais são esgotáveis e que o crescimento sem limites começava a se revelar insustentável”. Com isso, surgiu também a preocupação em pesquisar novas técnicas que permitissem a exploração econômica obedecendo às práticas conservacionistas necessárias à conservação do meio ambiente. Com base nessa afirmação, pode-se inferir que o principal objetivo dos homens era a exploração econômica, o acúmulo de recursos financeiros e patrimoniais, esquecendo que, na verdade, seu maior ativo era o seu próprio imóvel, fonte de produção e riqueza, que, com essa maneira empírica de produção, estava sendo cada vez mais dilapidado.

A educação brasileira, mesmo com a ocorrência de iniciativas teóricas e práticas renovadas com a presença de educadores, pesquisas e experiências comprometidas com uma educação ambiental crítica e integradora, ainda coexiste com expressivos setores que se guiam por olhares simplistas e conservacionistas, os quais são responsáveis pelos problemas e desafios enfrentados pela educação ambiental no ensino formal. A implementação de modelos de educação ambiental integrados e interdisciplinares é dificultada pelo sistema de ensino fragmentado em disciplinas, vigente nas escolas e universidades brasileiras.

Os materiais didáticos disponíveis apresentam caráter informativo, ecológico e incluem temas sociais, econômicos e culturais, entretanto, inexistente um olhar que integre a formação ambiental dos docentes, a inclusão das questões éticas e epistemológicas, que são imprescindíveis para um processo de conhecimento em educação ambiental.

As limitações para uma educação para a sustentabilidade são numerosos, a saber, por exemplo, que os temas ambientais são tratados no âmbito educacional, formal ou informal, de forma fragmentada e descontextualizada, o que dificulta a compreensão crítica do desenvolvimento sustentável, como também a efetivação de propostas transformadoras. O discurso conservador está presente, também, nos meios acadêmicos e preconiza a convicção

de que mais ciência e mais tecnologia acarretará na melhora da riqueza e do bem-estar social, sendo essa uma característica do modelo linear de desenvolvimento (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA; 2003).

Essa formação com perspectiva tecnológica para atuação na indústria tecnológica trata de conteúdos técnicos, sem os relacionar com os domínios sociais, político, econômico e ambiental (ACEVEDO, 2001). De acordo com a investigação realizada por Solbes e Vilches (2004), boa parte dos estudantes de ensino médio e superior não tem *know-how* para avaliar o desenvolvimento tecnocientífico, no âmbito de sua repercussão e implicações socioambientais, culturais, econômicas, muito menos consegue ter um entendimento crítico dos reais interesses provenientes das diferentes posições assumidas diante dos problemas que concebe e das perspectivas que se abrem. Essas informações confirmam a existência de um sistema de ensino, incapaz de proporcionar aos estudantes uma apreensão de conhecimento que possibilite o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, para assim terem condições de atuar nessa realidade e transformá-la.

A análise das propostas de educação para a sustentabilidade desenvolvida sob a responsabilidade do mercado evidencia que essas propostas podem apresentar soluções para os limites paradigmáticos da educação ambiental, as quais visam conciliar conflitos, camuflar contradições e dissolver diversidades, entretanto sem estimular mudanças qualitativas na prática educacional. Esse conservadorismo dinâmico pode ser superado com uma educação crítica e integradora. Um modelo de desenvolvimento social justo, ecologicamente sustentado exige mudanças radicais na consciência da sociedade, bem como no procedimento de empresas, governos, justiça e políticas econômicas, agrícolas e industriais (MINC, 2005).

Dickmann (2010, p. 132) revisita a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), para falar sobre uma efetiva educação socioambiental, na qual:

[...] o sentido e significado de educação é que os educandos se transformem em reais sujeitos da construção do conhecimento, cabendo aos educadores ensinarem não somente o conteúdo, mas formarem cidadãos que pensem certo, para agirem de maneira prudente e responsável na realidade ambiente de cada lugar de vivência, em prol de um mundo socioambientalmente sustentável.

A escola da contemporaneidade preconiza a ideia do autogoverno, com sujeitos que investem no capital cultural, que têm condições de gerenciar a si mesmos e de zelar por si e pelas suas relações com o mundo. No pensamento crítico-pedagógico de Paulo Freire, a Educação Socioambiental reafirma-se como uma das dimensões hodiernas e urgentes da Educação, em vista de melhores condições da vida em nosso mundo. E que deve ser um

espaço formador sustentável em que os indivíduos e as coletividades teriam condições de construir suas vidas em alinhamento com os preceitos considerados ecologicamente corretos.

Em remate, neste capítulo percorremos algumas questões da educação no campo como o movimento que ficara conhecido com Ruralismo Pedagógico. Além disso, discutimos também como os movimentos sociais contribuíram na elucidação da necessidade da transformação da educação no campo em uma pauta específica dentro das Políticas Públicas para educação. Sendo assim, apresentamos algumas propostas para política para educação no campo a fim de se ter um desenvolvimento rural socialmente justo e ecologicamente sustentável e economicamente viável.

4 MICRORREGIÃO DE ARAGUAÍNA: UM ESTUDO MULTICASO

O presente capítulo apresenta e os principais indicadores socioeconômicos do estado do Tocantins, a fim de contextualizar para, então, discorrer sobre os planos plurianuais e o planejamento estratégico.

Segundo dados do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2014), segundo site oficial das Nações Unidas no Brasil (2015)⁵, o país apresentou um crescimento econômico que se refletiu no crescimento da riqueza, que não está direta e/ou proporcionalmente relacionado ao desenvolvimento. O aumento das riquezas não está, de forma proporcional, promovendo a melhoria da saúde, da renda per capita e da longevidade, os três componentes utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Além disso, vale destacar que;

Dado o fato de que o desenvolvimento econômico implica mudanças estruturais, culturais e institucionais, existe uma longa tradição que rejeita a identificação de desenvolvimento econômico com crescimento da renda per capita ou simplesmente crescimento econômico [...] (BRESSER-PEREIRA, 2007, p. 2).

A região Norte do Brasil, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Ciência (IBGE, 2010), foi a região brasileira que apresentou o maior crescimento econômico e teve o maior produto interno bruto, associado ao índice de desenvolvimento humano.

No Tocantins, o segmento de serviços é responsável por mais da metade do PIB do estado e se concentra na cidade na capital, Palmas, e nas cidades localizadas próximas à rodovia BR-153, onde o fluxo de pessoas é intenso.

A agropecuária é a atividade responsável por, aproximadamente, 99% das exportações do Estado. A pecuária bovina de corte é um dos grandes elementos econômicos do Tocantins. O Estado também é grande produtor agrícola, com destaque para o cultivo de arroz, mandioca, cana-de-açúcar, milho e, principalmente, soja.

O estado do Tocantins foi subdividido, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em duas grandes mesorregiões – Mesorregião Ocidental e Mesorregião Oriental – tendo como divisor o rio Tocantins, que corta o Estado na direção norte-sul. Cada mesorregião foi subdividida em microrregiões, formadas por um grupo de municípios definidos num espaço geográfico com as características de paisagem, modo de vida e atividades econômicas semelhantes entre si. A Mesorregião Ocidental possui cinco

⁵ Matéria publicada em 17 de dezembro de 2015.

microrregiões, e a Mesorregião Oriental possui três microrregiões, totalizando oito microrregiões. Assim, segundo dados do IBGE (2010), a microrregião de Araguaína possui baixo índice de desenvolvimento econômico.

4.1 Microrregião de Araguaína

A microrregião de Araguaína é uma das microrregiões pertencentes à Mesorregião Ocidental do Tocantins. Possui uma área total de 26.493,50 km² e está dividida em dezessete municípios. Em 2015, sua população foi estimada em 244.103 habitantes (IBGE, 2015).

De acordo dados do IBGE (2010), fazem parte da microrregião de Araguaína, onde foi desenvolvido a pesquisa, os municípios de Santa Fé do Araguaia (76 km de Araguaína), o município de Pau D'arco (168 km de Araguaína) e o distrito municipal Garimpinho, localizado a 146 km de Araguaína. Vale destacar que

As escolas Escola Rural São Sebastião, em Santa Fé do Araguaia; a Escola Rural Municipal Osvaldo Freire, em Pau D'arco e Escola Municipal Cândido Barreira Guimarães (Garimpinho) pertencem à microrregião de Araguaína e são objeto de estudo dessa pesquisa.

4.1.1 Escola Rural São Sebastião - Santa Fé do Araguaia

O município de Santa Fé do Araguaia teve sua história iniciada com caçadores, que desbravavam as “novas terras”, e se interessaram pela característica fértil do solo e pela abundância de recursos hídricos existentes na região. Embora, até a década de 1960, o acesso ao município se dava, apenas, pelo rio Muricizal, algumas famílias decidiram se instalar no lugar devido às características naturais. Em 1966, um grupo de estadunidense comprou as terras pertencentes às fazendas Novas Horizonte, abriram estradas que dessem acesso ao povoado de São José. Já em 1968, os padres em uma visita, ao notarem o fervor com que as pessoas se identificavam com a fé católica, sugeriram que o povoado fosse renomeado, passando a ser Santa Fé.

Com a abertura de novas estradas, devido às inúmeras fazendas que ao redor se estruturavam e à chegada de famílias que migravam dos estados de Goiás, Minas Gerais, Maranhão, Piauí e Ceará o crescimento do povoado e sua evolução populacional fluíram rapidamente.

O plano político pedagógico da escola São Sebastião há referência a característica natural do local e afirma que é propício desenvolver atividades ligadas à agricultura e à

criação de animais.

A unidade escolar atualmente tem 2 salas de aulas e 5 funcionários, trabalha com o programa Escola Ativa, no qual atende cerca de 52 alunos, com um ensino voltado para suas especificidades, considerando sua realidade de classes multisseriadas do ensino fundamental, da educação infantil ao 5º Ano.

4.1.2 Escola Rural Municipal Oswaldo Freire em Pau D'arco

A município tem a origem do povoamento e ocupação econômica com base no ciclo da borracha do final do século XIX. O local se tornou, em alguns anos, o principal porto da borracha da região. Mas, foi somente com a criação do Estado do Tocantins, em 1988, que se iniciou o movimento político pela emancipação sob a liderança de Valdiná Moraes, Manoel Piauí e José Romão. Em 10 de fevereiro de 1991, após a realização de um plebiscito houve condições para o povoado ser transformado em município com autonomia política. Desse modo, em 20 de fevereiro de 1991, “foi publicado no Diário Oficial do Estado do Tocantins a Lei 255 que criava o município de Pau D arco, desmembrando-o dessa forma do município de Arapoema. A instalação do município ocorreu 1º de janeiro de 1993, tendo tomado posse como primeiro prefeito eleito o senhor José de Freitas” (OLIVEIRA, s/d, texto eletrônico).

A história dessa unidade escolar se faz peculiar. Nos documentos encontrados na escola têm-se que no mês de fevereiro de 1995, um cidadão por nome Francisco da Silva Junior saiu de casa em casa fazendo matrículas das crianças que moravam ali para implantar uma escola. Foram feitas matrículas de 44 crianças e adolescentes com a faixa etária entre 7 e 15 anos, sendo 10 crianças para 1ª série com idade de 9 anos. Na 2ª série, eram 6 crianças de 10 a 14 anos e, de 14 a 16 anos, eram alunos de 4ª série. Entretanto, na prática, as aulas eram multisseriadas. Logo após a execução dessas matrículas, o Sr. Francisco levou toda a documentação dos alunos para realizar, junto à Rede Municipal de Ensino, a implantação da Escola Municipal Oswaldo Freitas. Sendo assim, que se dera a implantação da dessa unidade escolar, na zona rural do município de Pau D'Arco.

O Sr. Francisco Junior e sua esposa, Maria Biliu eram professor e merendeira, respectivamente. Os dois trabalharam de 1995 a 1996. Em 1997, a senhora Edina dos Santos Modesto se tornou professora, e a merendeira continuou sendo a senhora Maria Biliu. O prédio da unidade escolar era de palha de coqueiro, tanto as paredes quanto o teto e os bancos eram feitos de paus fincados no chão e tábuas fazendo o acento para as crianças sentarem. O

lugar onde as crianças escreviam era feito de paus mais altos do que os dos bancos e outras tábuas para os alunos apoiarem seus materiais escolares e escreverem.

Em 1997, os pais fizeram as paredes da escola de barro (taipa), e o teto continuou sendo de palha de coqueiro. Ainda em 1997, criou-se a 5ª série. A professora de 1ª e 2ª série foi a professora Toinha, no período de 1997 a 2000 e, nas 3ª e 4ª séries, a professora Edina ministrou aulas nos anos de 1997 a 2001.

De 1995 a 1996, a diretora e a secretária dessa unidade escolar ficavam na Secretaria Municipal de Educação, sendo elas: a secretária Marinalda Martins Taveira e a diretora Luiza Barbosa de Melo. Ainda em 1997, a 5ª e a 6ª série tiveram como professores Margarete, Célia e João Borba. Em 1997, tivemos como secretário Rui Borges de Oliveira e, como diretor, Manoel Propercio B.de Brito.

De 1998 a 1999, a escola funcionava com duas turmas na casa do Sr. José Luiz e as outras turmas, no Postinho de Saúde, e os professores eram: Edina, Toinha, Sandra, Célia, João Borba e Margarete. A água consumida na unidade escolar era tirada do poço e colocada no pote para uso de todos. Em 1998, a merendeira Maria Biliu foi substituída pela Valdira.

Em 2000, a senhora Marilene começou a trabalhar nessa unidade escolar a convite da Secretaria Municipal de Educação. Ela se responsabilizou pela escola, conseguindo com o Pastor Bolívar um barracão de tábua pertencente à igreja, para funcionar como sala de aula. Conseguiu também com o Sr. Manoelzinho, o barracão da Associação para ter a funcionalidade de sala de aula. A cantina da escola localizava-se na casa do Sr. João Rodrigues Cunha. Em 2001, o referido barracão foi dividido com madeirite, e conseguiram reunir todas as turmas em um único local por um período de cinco anos.

No decorrer dos anos, a escola foi crescendo gradativamente, porém, até o atual momento, ainda há necessidades. A Escola Osvaldo Freire de Pau D'arco está situada no Projeto de Assentamento Filadélfia, atendendo a alunos que moram em chácaras, fazendas e assentamentos próximos. Dos 110 alunos matriculados na escola, 80 estão nas proximidades, dependendo de transporte escolar para se locomover até a escola. A escola dispõe de um ônibus, um micro-ônibus e uma Kombi para transportar os alunos. A comunidade escolar é composta por maioria pertencente ao nível socioeconômico baixo, provenientes de famílias de baixa renda, as quais sobrevivem da criação de gado e da venda de leite. Algumas famílias também fazem o cultivo de arroz, milho e mandioca.

A escola é uma continuidade da sociedade e tem tomado como ponto referencial a comunidade na qual está inserida, desenvolvendo ações que visem à participação e à atuação da comunidade na escola.

4.1.3 Escola Municipal Cândido Barreira Guimarães

O distrito de Garimpinho está localizado a 146 km de Araguaína e a 444 km da capital do estado do Tocantins, Palmas. Esse paraíso ecológico está situado na margem direita do Rio Araguaia, no município de Araguaína, norte do Estado. O acesso se dá pela rodovia TO-226, cerca de 35 km antes de chegar a Araguaína (sentido Palmas – Araguaína). A é formada por várias ilhas fluviais e é uma área ecológica. A diversidade da fauna, flora e a beleza do local desperta o interesse de pessoas, as quais durante o período de veraneio visitam o complexo de ilhas. Entre as as ilhas as mais procuradas estão são a Praia do Genésio, distante 800 metros do píer, a Praia dos Porcos e a Praia do Urubu, com 1.500 metros de extensão. O potencial turístico do Garimpinho em época de temporada é complementado com serviços de culinária, mercearia, hospedagem, ofertados no pequeno povoado onde residem 18 famílias.

Em visita à escola percebemos que se trata de um povoado com poucos recursos, tais como um posto de saúde, transporte coletivo, tem somente uma escola rural de ensino fundamental. A pioneira do pequeno povoado, a senhora Maria de Castro Torres, foi a doadora dos terrenos para a instalação da Escola Municipal Cândido Barreiras Guimarães. Essa escola possui uma turma multisseriada com alunos 28 alunos, entre 7 e 16 anos, de primeira a quarta série do ensino fundamental com as disciplinas ministradas por uma só professora, que viaja de Santa Fé do Araguaia a Garimpinho, semanalmente, utilizando motocicleta própria. Após a conclusão da quarta série, de segunda a quarta feira, os alunos utilizam os transportes escolares, van e ônibus, para se deslocarem até Santa Fé do Araguaia para cursar as demais séries do ensino fundamental. Frequentemente ficam impossibilitados de assistir aula por vários dias, em razão de avarias nos transportes escolares. Segundo conversa informal com a merendeira da escola, a maior parte dos moradores não dá prosseguimento aos estudos por não ter condições econômicas de morar e bancar os estudos em outra cidade.

4.2 Análise dos Dados da Pesquisa

Como nesse estudo buscamos depreender a educação do meio rural da microrregião de Araguaína, o desafio de análise se dá ao tentar compilar todas as variáveis pesquisadas a fim de elaborar uma síntese que apresente o grau de contribuição que utilizar essa categoria de análise traz. Além disso, sugerimos um plano de melhoria para as referidas escolas rurais.

Observamos que há a necessidade de se intensificar um trabalho pedagógico junto às escolas sobre a legislação e a educação no campo. Verificamos que, mesmo com o empenho dos professores, há evasão escolar. Confirmaram-se as dificuldades financeiras, os desconhecimento sobre os aspectos legais, os desvios de funções em relação às disciplinas ministradas e as atividades desempenhadas na escola.

No quadro abaixo ordenamos o universo da pesquisa

Quadro 1 - Universo e Amostra de professores das unidades escolares da microrregião de Araguaína

Unidade escolar/município	Quantidade total de professores	Quantidade de professores entrevistados
Escola Rural São Sebastião - Santa Fé do Araguaia	3 ⁶	2
Escola Rural Municipal Osvaldo Freire - Pau D'arco	10	5
Escola Municipal Cândido Barreira Guimarães (Garimpinho - distrito de Araguaína)	1	1

Fonte: Elaboração própria

Com a finalidade de apresentar os resultados da pesquisa de modo mensurável utilizamos a mensuração da escala de Lickert, com variável de 0 a 10, conforme exposto na tabela 01.

Tabela 1 - Conceitos para classificação

Percentual de respostas de 0 a 10	Classificação
1% até 24,9%	Péssimo
25% até 49,9%	Regular
50% até 74,9%	Bom
75% até 100%	Excelente

Fonte: Elaboração própria

As variáveis pesquisadas estão dispostas na tabela 02, vale destacar que, as mesmas foram expostas aos professores que colaboraram com a pesquisa, em forma de perguntas. Perguntas essas que compunham o questionário que os mesmos preencheram, após apresentação da pesquisadora e esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa.

⁶ Vale destacar que a escola possui uma diretora e uma coordenadora que atuam como professoras e uma professora e uma merendeira.

Tabela 2 - Variáveis Pesquisadas

1. As políticas para uma educação no meio rural são do seu conhecimento?
13. Algum profissional da escola participa ou participou do Programa do FNDE Formação pela Escola (capacitação para gestão e controle social dos recursos públicos destinados à educação)?
15. A escola foi beneficiada com recursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)?
16. A escola aderiu ao Programa Mais Educação?
18. A escola recebeu livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNDE) nos últimos dois anos?
19. Os recursos financeiros repassados pelo FNDE previstos para a aquisição de material didático têm sido priorizados?
23. A escola executa corretamente os recursos financeiros, de acordo com os elementos de despesas e os objetivos de cada programa?
24. Plano de Ações Financiáveis – PAF e os valores repassados estão à disposição da comunidade escolar?

Fonte: Elaboração própria

Após o contato e sistematização das informações podemos inferir que há desconhecimento sobre as políticas para educação no meio rural. Os respondentes desconhecem as legislações. Assim, percebemos que há necessidade de capacitação para melhor compreensão do papel desses docentes enquanto educadores.

Ao analisar a participação dos docentes no Programa de Capacitação para Gestão e Controle Social dos Recursos Públicos destinados à educação, verificamos que há um vago conhecimento pelos gestores das escolas. Quando perguntados se a escola foi beneficiada com Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), 50% dos respondentes informaram não ter conhecimento.

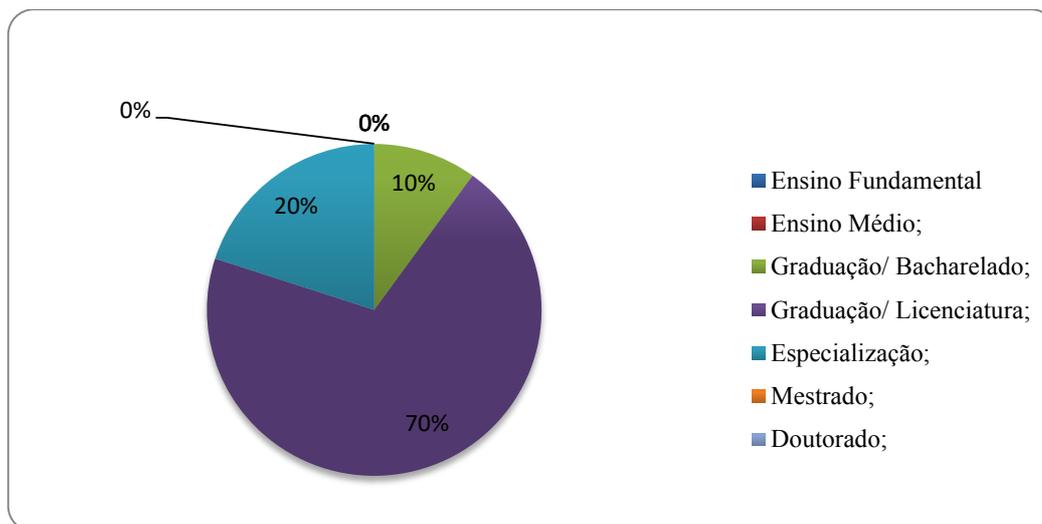
Quanto ao Programa Mais Educação, nenhuma escola aderiu, tendo em vista a distância das universidades. Referente ao recebimento de livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNDE) nos últimos dois anos, constatou-se que apenas a escola de Pau D'Arco recebeu livros. Sobre os recursos financeiros para a aquisição de material didático repassados pelo FNDE, constatamos que nenhuma escola respondeu satisfatoriamente, o que abre um questionamento sobre a priorização das verbas destinadas.

Com base nas questões sobre a execução correta dos recursos financeiros, de acordo com os elementos de despesas, os objetivos de cada programa e a disposição dos valores repassados pelo Plano de Ações Financiáveis (PAF) à comunidade escolar, os respondentes

afirmaram não ter conhecimento sobre o PAF. Dessa forma, observamos que os indicadores variam entre péssimo e ruim. Assim, podemos inferir que, que os projetos de educação para a região rural nessa microrregião mostram-se ineficientes para enfrentar as demandas escolares da população campesina, devido à aplicação de políticas públicas que mais preveem do que proveem como também dos reduzidos investimentos públicos, que juntos refletem nas diversas disparidades no acesso à educação e na fixação das pessoas no campo.

A LDB n. 4.024/61 deixou a cargo das administrações municipais a estrutura das escolas rurais, que, desprovidas de recursos humanos e econômicos, pouco conseguiram realizar. Evidenciou-se, então, uma compreensão de que o sujeito do campo carece de professores com preparo pedagógico para o ensino, entretanto, embora a LDB tenha mais de cinquenta anos as escolas rurais estão em estado precário. Historicamente, a falta de políticas públicas para as escolas rurais corrobora e é um elemento constituinte do imaginário de que essas escolas não têm expressão para os camponeses, porque muitos adquiriram o aprendizado da profissão junto a seus pais, sem passar pela escola. Ou seja, o conhecimento oriundo desse local de ensino, por não ter aplicabilidade direta ou não ter sido demonstrado por professores capacitados e sensíveis à educação rural que o aprendizado pode e deve ser libertador, somado a isso, a falta de recursos e políticas públicas as escolas rurais tornam-se, de fato, algo inexpressivo para o cotidiano da população camponesa.

Por outro lado, verifica-se, no Gráfico 1, que o nível de escolaridade dos professores é graduação com licenciatura na microrregião, em percentual de 80%.

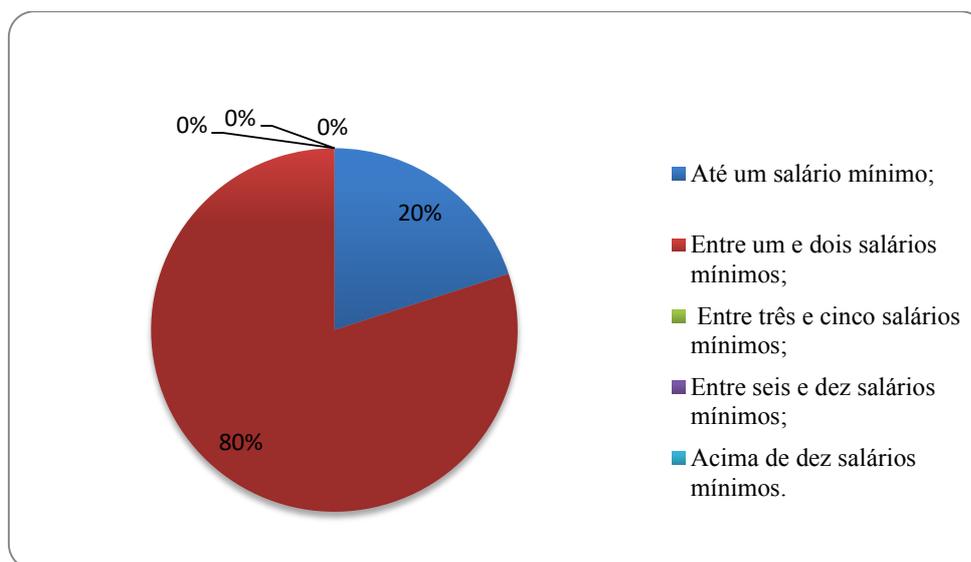
Gráfico 1 - Nível de escolaridade

Fonte: Elaboração própria

Embora 80% dos professores entrevistados tenham formação em nível de graduação (licenciatura ou bacharelado), os dados apontam para um possível distanciamento da formação inicial com os contextos vivenciados por educadores e educandos em âmbito rural, tendo em vista o desconhecimento docentes e dos gestores sobre as políticas públicas, percebido desde a aplicação do primeiro questionário aberto acerca do conhecimento de programas e respectivas finalidades, conforme análise das variáveis apresentadas na Tabela 2.

Outro ponto do perfil desse profissional é sua renda familiar, que não passa de dois salários mínimos, conforme gráfico 02.

Gráfico 2 - Renda Familiar



Fonte: Elaboração própria

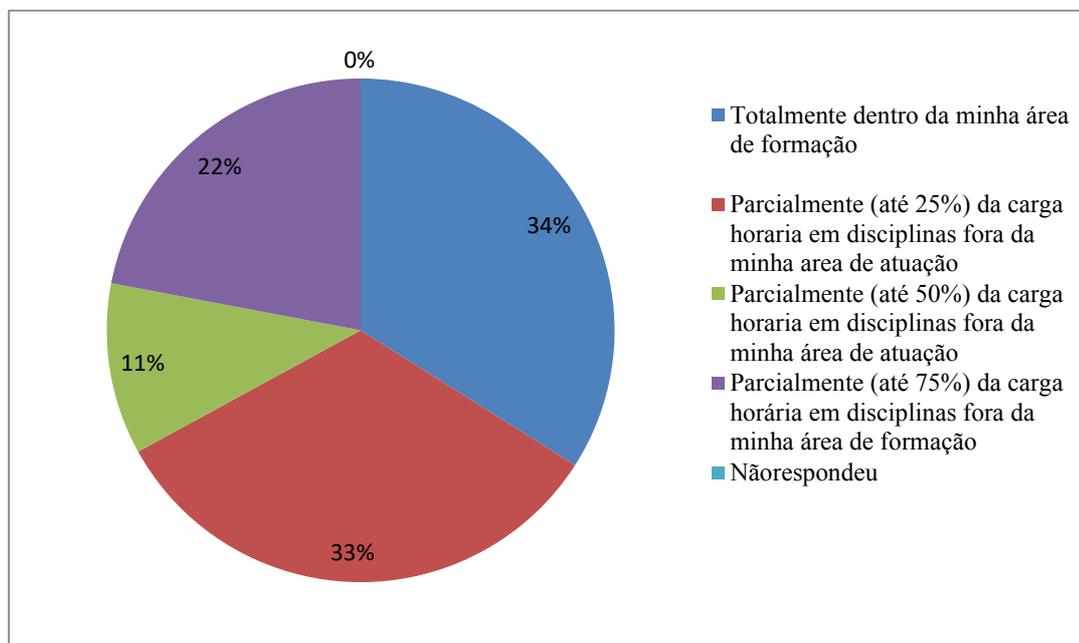
Na contramão do objetivo educacional manifesto na relação entre o homem rural e a escola, os dados do gráfico acima chamam atenção para a contradição acerca do que Prado (2000, p. 23) define como prioridade para o professor rural: “preparar indivíduos, oferecendo-lhes a eficiência material e a ideologia do poder constituído.” Tal eficiência material deve coadunar com os recursos pedagógicos disponíveis e com a remuneração que permita ao professor investir em sua formação continuada e em seu capital cultural. Ressalta-se, aqui, a observância quanto ao Artigo 15 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a saber: “III) remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB”. (BRASIL, 2002).

Sobre a renda dos professores das unidades escolares analisadas, vale ressaltar que, o salários dos mesmos, em relação a capital há uma disparidade de 85%⁷ a mais para professores da capital. Essa diferença somada à poucas condições de trabalho, baixo acesso à recursos federais e formação continuada prejudica o desenvolvimento do professor, além de ser um fator de desmotivante.

⁷ A exemplo, no município de Pau D'Arco, segundo informações da Secretaria de Educação, o salário dos professores é calculado da seguinte forma: Piso + 17% de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) é), nas escolas rurais de Pau D'Arco, o salário é de 2.135. Já em Palmas o PCCR é de 3954,98 (acrescido o valor do GRC, Gratificação por Regência de Classe)

Além disso, conforme exposto no Gráfico 3, 66% dos professores trabalham com disciplinas fora da área de formação.

Gráfico 3 - Área de Atuação dos Docentes



Fonte: Elaboração própria

Esses números apontam para uma necessidade real da formação continuada do educador, de uma política pública efetiva que viabilize a atuação docente frente à demanda da localidade, conforme previsto no texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. “Parágrafo único: Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.” (BRASIL, 2002).

Desse modo, as três primeiras questões (nível de escolaridade, renda familiar e área de atuação X área de formação) buscaram apresentar o perfil dos docentes e das escolas. As próximas, por sua vez, investigam a aplicação das políticas para a educação do meio rural e/ou a indicação de implementação de políticas pela gestão educacional.

As respostas obtidas nos municípios de Pau D’Arco, Santa Fé do Araguaia e o distrito de Garimpinho mostram que os entrevistados conhecem ou conhecem em parte as políticas educacionais, como mostram as Tabelas 3 e 4.

Tabela 3 - Sobre as Políticas de Educação no Meio Rural

As políticas para uma educação no meio rural são do seu conhecimento?			
Sim		Não	
60%		40%	
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria

Ao afirmarem que conhecem as Políticas Públicas para a Educação no meio rural os docentes demonstram que as particularidades dessa modalidade de ensino é objeto de estudo isto é, seja enquanto fruto da formação inicial ou nos momentos de planejamento e exercício da docência e, assim, corrobora com a LDB 9394/96 que prevê a dinâmica de adequação em substituição ao antigo modelo de adaptação na educação rural, sem romper com o projeto global de educação do país (Art. 3º, 23, 27 e 61). Sobre a implementação e aplicação dessas políticas públicas, a tabela 04 apresenta uma síntese de quanto os professores as conhecem.

Tabela 4 - A Gestão Educacional

A gestão educacional da escola implementa as políticas públicas da educação do meio rural nessa escola?			
Sim, implementa todas as políticas	Sim, implementa parte das políticas	Não, partimos pela opção de não as aplicar	Não, desconhecemos as políticas
10%	30%	20%	40%
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria

Retomando podemos inferir que, embora os educadores conheçam as Políticas da Educação do Campo, não as percebem enquanto implementação da Gestão Municipal. Tal perspectiva aponta para a possibilidade de relações desarticuladas entre esses sujeitos, de

modo que não são observadas ou compreendidas com clareza as ações em âmbito da representatividade da Secretaria Municipal de Educação, reforçando um desamparo histórico demonstrado ao longo dos capítulos teóricos desse estudo dissertativo.

A partir da pesquisa de campo, ao averiguar os documentos oficiais fica clara a necessidade das parcerias entre os movimentos sociais organizados, MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A próxima variável dessa categoria buscamos saber se as escolas dos municípios e do distrito recebem recursos de capital e de custeio, as informações foram ordenadas na tabela 05.

Tabela 5 - Os Recursos de Capital e custeio

A escola recebe recursos de capital e de custeio?			
Sim, recebe recursos de capital.	Sim, recebe recursos de custeio.	Recebe recursos de capital e de custeio.	
10%	40%	50%	
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria

Os repasses evidenciam que existem recursos disponíveis a serem investidos em bens permanentes e bens de consumo, embora não seja explorada aqui a relação entre os valores e as demandas reais das instituições, apenas a existência dos mesmos dispostos legalmente e relacionados ao número de matrículas, o que está de acordo com o Art. 22, O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal [...] (BRASIL, 2012).

Na próxima questão buscamos levantar os dados referentes à relação das escolas com a Secretaria Municipal de Educação do município e o envolvimento das escolas com: associação de bairro, associação de pais e mestres, associações rurais, associações culturais da região e igrejas locais.

Tabela 6 - A relação com a Secretaria Municipal de Educação

A escola mantém uma boa relação com a Secretaria Municipal de Educação do município, acatando as decisões indicadas por ela?					
Sim, mantém e acata todas as decisões emanadas da SEMED.		Sim, acata parcialmente as orientações emanadas da SEMED.		Não, não acata as orientações emanadas da SEMED.	
20%		70%			
Nível					
Péssima		Regular		Bom	
				Excelente	

Fonte: Elaboração própria
 Observação: 10% dos entrevistados não responderam.

O bom relacionamento entre os sujeitos da escola e a Secretaria Municipal de Educação aponta para reais possibilidades de parcerias, no que tange à clareza e engajamento nos processos propostos para a Educação do Campo. Havendo um bom relacionamento, as demandas deficitárias comprovadas em dados já apresentados, como o baixo rendimento, a falta de formação continuada que dê suporte ao trabalho docente e a implementação das políticas públicas são gargalos que podem ser resolvidos a partir, principalmente, do interesse da Gestão. Nessa perspectiva de vencer paradigmas em busca da qualidade, Arroyo (2003) tece pesadas críticas que se coadunam com o contexto pesquisado, ao afirmar que, enquanto a escola dos pobres for pobre será uma utopia a construção de uma escola possível. O autor afirma ainda que a miséria das instalações físicas e humanas atesta a miséria que o Estado destina à Educação.

Na sequência procuramos realizar um levantamento sobre as gerações de políticas públicas locais de desenvolvimento para região. Vale salientar que a Agenda 21 da Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente de Desenvolvimento, na Rio 92, legitima a educação ambiental como elemento substancial na promoção da concepção de uma sociedade sustentável, conforme já exposto. Esse movimento aconteceu, porque até o século XIX, a natureza era concebida como fonte inesgotável de recursos à disposição do homem, mas a partir dos anos 1960/70, percebeu-se a inesgotabilidade dos recursos naturais e a insustentabilidade do crescimento sem limites (BERNARDES; FERREIRA, 2003). De acordo com a investigação realizada por Solbes e Vilches (2004), boa parte dos estudantes de ensino médio e superior não tem *know-how* para avaliar o desenvolvimento técnico-científico, no âmbito de sua repercussão e implicações

socioambientais, culturais, econômicas, muito menos consegue ter um entendimento crítico dos reais interesses provenientes das diferentes posições assumidas diante dos problemas que concebe e as perspectivas que se abrem. Perante o exposto aponta-se para a necessidade de um sistema de ensino capaz de proporcionar aos estudantes apreensão de conhecimento que possibilite desenvolvimento de uma visão crítica da realidade, para assim terem condições de atuar nessa realidade e transformá-la, o que, em via de regra, não ocorre. .

A educação básica ministrada nas escolas rurais municipais, estaduais e federais (o caso dos IFs) não proporciona ferramentas para o desenvolvimento da área rural. No meio rural, há sérios problemas a serem solucionados como os assinalados na Conferência Nacional realizada pela CNBB, pelo MST, pela UNICEF, pela UNESCO e pela UnB, em 1998. Desse questionamento, sabe-se que há poucas escolas para atender a todo alunado rural e muitas estão com a estrutura em precárias condições. Os docentes apresentam qualificação pertinente ao sistema urbano, mas não há apoio às iniciativas de renovação pedagógica e política de valorização do magistério. Os currículos não vão ao encontro das necessidades e dos interesses dos cidadãos do meio rural. Os mais altos índices de analfabetismo estão no espaço rural, sobretudo, entre as mulheres do espaço rural. Todos esses fatores fazem com que as crianças e os jovens das regiões rurais se deseduquem para viver nesse meio.

A fim de elucidar qual o nível de escolaridade da população dessas regiões, a formação profissional específica dos professores e a construção do projeto político pedagógico das escolas e a participação da comunidade externa formulamos duas questões que serão agora expostas.

Para esse questionamento, a secretária de educação de Pau D'Arco relatou que o nível de escolaridade dos pais de alunos da escola rural Osvaldo Freire é de ensino fundamental incompleto. Após terminarem o ensino fundamental, os alunos, geralmente, completam os estudos no município de Colinas. Há transporte escolar de ida e volta para o traslado dos alunos. Após a conclusão dos cursos, os alunos usualmente voltam a residir no município.

A Escola Municipal Cândido Barreiras Guimarães de Garimpinho possui 28 alunos com idade de até 12 anos, em sala de aula multisseriada, até a 4ª série do ensino fundamental, com todas as disciplinas ministradas por uma só professora.

De segunda a sexta-feira, às 10 horas, os alunos realizam deslocamento exaustivo de Kombi, a fim de esperar pelo ônibus que os leva até a escola em Pau D'Arco, por mais ou menos duas horas, em uma paragem sem a devida proteção contra a chuva ou o sol forte. O retorno a Garimpinho dá-se às 18 horas. Muitas vezes, ficam sem aula por até dez dias, devido aos transportes escolares necessitarem de reparo.

Os adolescentes de Garimpinho gostariam de ter uma escola de segundo grau, por causa do alto gasto com o transporte coletivo, do desgaste causado pelo deslocamento e dos dias que não podem comparecer à escola. Todas essas dificuldades os impossibilitam de terem melhor rendimento nos estudos.

A merendeira da escola relatou que gosta de morar no distrito de Garimpinho, mas, se tivesse melhores condições financeiras, moraria em outra cidade, para que os filhos tivessem melhores condições para estudar, como também para dar prosseguimento aos seus estudos. Considera o município um lugar bom de morar, porque a abundância de peixes da região auxilia na cesta básica. Outra questão é que o município está aguardando a instalação de antena de Internet o que poderá facilitar o acesso a informações.

As possibilidades de formação de professores no meio rural são mínimas, e os programas de formação de professores para o rural, como também os cursos de magistério e de ensino superior não tratam das questões desse universo, nem mesmos nas regiões em que contemplam a maior parte dos futuros professores que trabalharão nessas regiões. Outro agravante são os materiais didático-pedagógicos subsidiários da prática educativa que são praticamente inexistentes, ou inadequados à realidade socioeducacional e pedagógica do sujeito do espaço rural.

Para perceber a construção do projeto político pedagógico das escolas e à participação da comunidade externa o questionário apresenta uma questão, que fora respondida pelos professores entrevistados.

O projeto pedagógico dos cursos ofertados deve estar embasado na longa trajetória profissional dos docentes e aliado à realidade socioeconômica e cultural-educacional local, regional, como às prerrogativas educacionais do Brasil. Isto é, o projeto político pedagógico deve contemplar os dispositivos das Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação, bem como as diretrizes da legislação estadual. Assim, os PPCs devem ser organizados de forma a retratar as bases legais e filosóficas do curso, seus objetivos, a estrutura curricular, o perfil dos alunos, os conteúdos programáticos, o corpo docente, as instalações físicas e a realidade regional.

A participação da comunidade externa da escola é preponderante na geração de políticas locais de desenvolvimento socioeconômico e ambiental. A construção das redes sociais locais com a Secretaria Municipal de Educação, com o Sindicato Rural, com as associações e a igreja são elementos que solidificam a prática da educação do meio rural, por meio do envolvimento com a comunidade local. O processo educativo não se efetiva sem um trabalho coletivo desempenhado pelas relações entre escola e a vida, a escola e a realidade e a

escola e a prática social. O empreendimento de estruturação material da escola do espaço rural, o “tensionamento” aos poderes públicos e a organização dos estudantes só se efetivam com a participação de todos os sujeitos desse meio. Essa construção deve começar pela realidade e pelas necessidades do cidadão do meio rural, valorizar o fazer pedagógico em educação e a produção de cultura e, conjuntamente, buscar o melhor trajeto teórico-metodológico que a educação do espaço rural precisa seguir. As escolas analisadas conhecem a realidade local e adequa os PPPs ao cotidiano, respeitando o calendário da lavoura, as festas populares e costumes locais, todavia no que tange ao acesso a uma biblioteca, a formação continuada dos docentes, infraestrutura são carentes, prejudicando assim, a efetivação de um PPP que, de fato, promova educação libertária e socioeducativa (o que poderia ser um fator de mitigação do êxodo rural).

Para abordar a renda familiar o questionário trouxe aos entrevistados essa pergunta, a qual aponta para uma média de renda familiar dos pais de alunos sendo um salário mínimo em Santa Fé do Araguaia e Garimpinho e de um e dois salários mínimos em Pau D’Arco.

Sobre a relação com a escola os moradores de Pau D’Arco e Santa Fé do Araguaia interessam-se pelas festas populares da cidade, conhecem o calendário escolar e este é ajustado ao calendário local de festas populares nessas duas cidades. Já em Garimpinho, os respondentes apenas relataram a ocorrência do primeiro campeonato de pesca no distrito, no ano passado. A temporada de praia, no distrito de Garimpinho, é no mês de julho, ocasião em que o distrito recebe muitos visitantes para acampamento e ocorre a prática de pesca esportiva.

Os moradores aproveitam a ocasião para incrementar a renda familiar, com o aluguel de suas casas e o acampamento no pátio de suas moradias, o fornecimento de refeições com frutos do mar, o deslocamento de barco para as ilhas próximas para pesca e acampamento, além de passeios pelo rio. O proprietário da única pousada do distrito relatou que sua pousada fica com todos os dormitórios lotados durante toda a temporada.

Do questionamento sobre o conhecimento do calendário agrícola e o choque desse calendário com as aulas, os respondentes dos municípios Santa Fé do Araguaia e Pau D’Arco e do distrito de Garimpinho revelaram não conhecer o calendário.

Outro questionamento foi sobre a avaliação dos interesses da população. Vale salientar que, segundo Breitenbach (2011), a Resolução n. 2, de abril de 2008, no art. 1º (BRASIL, 2008), define que a educação do campo corresponde à educação básica em suas etapas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio integrada com o ensino médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em

suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. O parágrafo 2º do art. 23 determina que o calendário escolar deve estar alinhado às condições climáticas e às fases do ciclo agrícola e à natureza do trabalho da zona rural locais. E a LDBEN n. 9394/96 possibilitou a gestão educacional nos âmbitos municipal, estadual e escolar, com o poder de considerar os aspectos relacionados à realidade do grupo de pessoas a quem se destinavam as políticas educacionais construídas, com a articulação entre a escola e as práticas sociais. Essa autonomia possibilitou aos moradores do campo exigir políticas educacionais específicas à sua cultura, com adequação ao seu trabalho e às suas dificuldades. Após a aplicação do questionário foi possível averiguar que os atores sociais das escolas analisadas conhecem o calendário local das festas populares; participam do calendário local de festas populares; conhecem o calendário agrícola local; com o calendário agrícola local e ajustam o calendário das aulas para não haver ‘choque’ nas datas e horários.

Já em relação à participação nos programas do FNDE, o município de Santa Fé do Araguaia e o distrito de Garimpinho relataram ter tido participação. O município de Pau D’Arco não participou.

As próximas questões foram avaliados, respectivamente, a participação no programa do FNDE, a Formação pela Escola (capacitação para gestão e controle social dos recursos públicos destinados à educação), o Projeto Plano Nacional do Livro Didático (PNDL), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), o Programa Mais Educação, recebimento de livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNDE), além de tratar dos recursos financeiros repassados pelo FNDE para aquisição de material didático, os dados estão dispostos compilados em forma de tabela.

Tabela 7 - A participação no Programa de Formação Escolar

Algum profissional da escola participa ou participou do Programa do FNDE Formação pela Escola? (capacitação para gestão e controle social dos recursos públicos destinados à educação)			
Sim		Não	
70%		30%	
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria

Os dados apontam para possível fragilidade também em âmbito de formação que possibilite a reflexão dos educadores na dinâmica intrínseca entre teoria e prática, pois ao passo que muitos dos entrevistados realizaram a capacitação de gestão e controle social dos recursos públicos, relatam desconhecerem, em parte significativa, as ações de implementação de tais recursos. Tal contradição é debatida por Arroyo (2003) ao afirmar que a escola continuará à margem, se os professores forem tratados como sacerdotes que fazem milagres sem dotação nenhuma, continuando sem prescindir uma forte ação do Estado, fundamental para que as mudanças estruturais e organizacionais sejam de fato sentidas no cotidiano da escola.

Tabela 8 - O recebimento de livros pelo PNLD

A escola recebeu livros didáticos do Projeto Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) nos últimos anos?			
Sim, em 2014	Sim, em 2015		Não
30%	100%		0%
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria

A análise quali-quantitativa proposta nessa pesquisa permite um recorte transversal entre os dados quantitativos e a realidade expressa pelos entrevistados, pois somente o recebimento do livro didático não é um indicador isolado que remete a uma adequada condição de ensino e aprendizagem, sendo um conjunto de variáveis que se relacionam para que os processos educacionais no campo se proponham a ter significado real na vida dos sujeitos. Há uma amplitude nesses processos, conforme exposto nos capítulos teóricos, os quais devem ser reafirmados nas propostas pedagógicas, a exemplo, o artigo 13: II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

Outro programa que se fez variável para análise desse estudo foi o PROINFO, o qual vem ao encontro da necessidade de formação continuada com a utilização dos recursos tecnológicos, que rompem com as dificuldades geográficas de acesso e estruturais que compõem a realidade do campo. Acerca dessa dinâmica Contreras (2002, p. 74) estabelece um importante ‘link’ entre o desenvolvimento do trabalho docente e a autonomia profissional, chamando atenção para o fato de que esta deve ser construída “a partir da análise da natureza educativa do trabalho do professor e não por meio das estratégias de profissionalização.”. Ou seja, não é apenas o acesso às tecnologias, mas, uma formação para que a utilização das tecnologias seja uma ferramenta para o melhor desenvolvimento educacional.

A Resolução CD/FNDE n. 51, de 29 de setembro de 2011, que dispõe sobre critérios e procedimentos para a participação das instituições públicas de ensino superior na implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), habilita as escolas por meio de edital específico a participarem da seleção. A tabela 9 apresenta os números das escolas beneficiadas pelo Proinfo.

Tabela 9 - Os recursos do Proinfo

A escola foi beneficiada com recursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)?			
Sim		Não	
50%		40%	
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria
Observação: 10% não responderam.

Sobre a adesão ao Programa Mais Educação (ordenados na tabela 10), há uma contradição entre os quantitativos expressos pelos entrevistados e os elementos visíveis no cotidiano das escolas analisadas, pois as atividades que ampliariam a jornada escolar não integram as vivências dos sujeitos de forma clara, sem incorrer em uma proposta com um ideário pedagógico fechado, mas com um currículo ampliado de valorização das realidades locais, aliada à prática de esportes e demais atividades lúdicas, relacionando-se diretamente com o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação, que é oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos,

25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

Tabela 10 - A adesão ao Programa Mais Educação

A escola aderiu ao Programa Mais Educação?			
Sim		Não	
60%		30%	
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria

Sobre o recebimento de livros, referente ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) os números se mostram insatisfatórios, pois menos da metade das escolas receberá os livros e o nível de compreensão, conforme apresentados na tabela 11, é considerado regular, dado esse condizente, infelizmente, com a precarização das escolas do meio rural da microrregião de Araguaína.

Tabela 11 - O recebimento de livros do PNDE

A escola recebeu livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) nos últimos dois anos?			
Sim		Não	
40%		60%	
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria

Ainda sobre o PNBE pode-se inferir que, embora um número significativo de professores tenha realizado a capacitação de controle social dos recursos destinados à escola, os dados apontam para uma frágil relação entre a fiscalização e a implementação dos recursos na escola. O fomento quanto ao desenvolvimento crítico dos sujeitos relaciona-se diretamente com o incentivo à leitura e a presença física de bibliotecas estruturadas e atualizadas contribui

sobremodo para uma prática pedagógica que represente tal estímulo. O não recebimento por parte de algumas das escolas é preocupante, tendo em vista a adesão automática pelo preenchimento obrigatório do Censo Escolar, em conformidade com a Resolução/CD/FNDE n.º7 de 20 de março de 2009.

Após a aplicação do questionário descobrimos que, 30% do universo está em déficit com relação à aplicação dos recursos do FNDE para a aquisição de materiais didáticos (conforme tabela 12), torna-se relevante reiterar o compromisso firmado pelo Plano Nacional de Educação, que determina as estratégias, metas e a política educacional por uma década, deixando evidente a necessidade de investimento. Ainda é pertinente ressaltar a meta 20 do PNE que preconiza o patamar de 7% do PIB em Educação até o 5º ano de vigência do Plano que foi aprovado, em 2014. Assim, a falta de investimentos é um dado de extrema relevância a ser debatido pelas comunidades em questão, tendo em vista todo aporte legal do país prevendo a progressão dos investimentos.

Tabela 12 - Os recursos financeiros do FNDE

Os recursos financeiros repassados pelo FNDE previstos para a aquisição de material didático têm sido priorizados?			
Sim		Não	
70%		30%	
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria

Na mesma proporção em que os entrevistados relatam falta de investimentos do FNDE na aquisição dos materiais didáticos, acusam também que 30% não recebem investimentos do Plano de Ações Financiáveis (PAF) do PDE da escola (ver tabela 13). Tal constatação refere-se diretamente à existência ou não do Plano de Desenvolvimento da Escola, em uma esfera referente à particularidade de cada instituição, que elabora tais diretrizes de forma coletiva, com o envolvimento direto dos sujeitos e representantes dos vários segmentos da Unidade Escolar. Cabe salientar que legalmente as Secretarias Estadual e Municipal de Educação possuem a atribuição de assessorar as escolas na elaboração do PDE. Tal evidência alarmante corrobora com a reflexão teórica de Freire (1987, p.25), ao afirmar que, “mudança e

estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo, como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo histórico-social.” Segundo o Ministério da Educação (200?), o Plano de Ações Financiáveis tem por objetivo auxiliar a escola na melhoria da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no índice de desenvolvimento da educação básica por meio de metas e ações a partir do plano de desenvolvimento. Com apresentação de formulários próprios, a escola requisita a liberação dos recursos. Segundo dados da pesquisa, mais da metade dos respondentes conhece o plano. Verifica-se, dessa forma, que é importante que a secretaria de educação municipal promova treinamento para direção, coordenação e professores sobre a importância desses recursos, mas, sobretudo sobre o requerimento, a implementação e fiscalização dos mesmos. .

Tabela 13 - Quanto aos recursos repassados pelo PAF

Plano de Ações Financiáveis (PAF) e os valores repassados estão à disposição da comunidade escolar?			
Sim		Não	
60%		30%	
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria

Além da priorização da aplicação dos recursos repassados pelo FNDE estar em 70% e o do PAF em 60%, os dados chamam a atenção para a necessidade de maior efetividade quanto à formação continuada dos professores que promova o engajamento social frente aos processos que se consolidam na escola, subsidiando a crítica e reflexiva participação dos sujeitos. Consoante ao pensamento de Freire (1996), na educação é fundamental a apropriação da realidade concreta para transformá-la, sendo a formação dos profissionais um caminho que viabiliza a mudança no cenário educacional. A dinâmica das relações entre Secretaria Estadual ou Municipal e os profissionais da educação precisa ser tensionada pelos debates, estudos e reflexões teórico-práticas. Extrapolando, assim, dados percentuais e estatísticos, que tornam perceptíveis no cotidiano. A tabela 13 apresenta os números da participação dos professores no FNDE.

Tabela 13 – Quanto à participação no Programa FNDE – Formação pela escola

Algum profissional da escola participa ou participou do Programa FNDE Formação pela escola (capacitação para gestão e controle social dos recursos públicos destinados à educação)?			
Sim		Não	
70%		30%	
Nível			
Péssima	Regular	Bom	Excelente

Fonte: Elaboração própria

Diante da apresentação dos dados da pesquisa, que buscou compreender a Educação do meio rural e identificar os problemas de equidade, qualidade e eficiência dos níveis de ensino das escolas do meio rural da microrregião de Araguaína percebemos que há muito o que ser feito, no que tange a implementação de políticas públicas. Pois, como já previsto em leis e proposto em forma de programas de educação, todo cidadão tem o direito de uma educação de qualidade e, no caso da educação do meio rural há que se estar atento a realidade local, isso é, o PPC das escolas devem condizer e ir a favor ao cotidiano vivenciado pela comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, o projeto educacional para a região rural tem suas raízes provenientes da realidade urbana, reafirmando, dessa forma, a cultura dominante em detrimento da cultura popular. As políticas públicas realizam estimativas ao invés de promoverem a educação que essas regiões carecem, sempre com reduzidos investimentos públicos, os quais ficam ressaltados nas disparidades no atendimento educacional, quando se observa o número de matrículas nas instituições infantis dessas regiões. Boa parcela dos professores graduados que trabalham no espaço rural atuam em disciplinas fora de sua área de formação profissional e, apesar de muitos serem residentes na própria comunidade e possuem sua formação fortemente marcada pela cidade. Esses profissionais estão despreparados no que concerne interesses e formação da população da área rural, em razão da dificuldade de associar os conteúdos às práticas da vida do rural. Portanto, é necessário construir coletivamente um projeto político pedagógico para as escolas do espaço rural, que tenha como ponto de partida a realidade e a luta do cidadão do meio rural e que valorize o fazer pedagógico em educação e a cultura do campo, incluindo todos os sujeitos desse meio.

As políticas de educação rural, emanadas pelo Ministério da Educação e de suas secretarias, são desconhecidas pela maioria dos atores envolvidos em implementá-las. Reconhece-se que, embora os agentes municipais tenham conhecimento das políticas, pela facilidade da comunicação, os atores escolares não as conhecem e, quando são sabedores delas, não as implementam por falta de compreensão em como operacionalizá-las.

Até a atualidade, as políticas para o meio rural são políticas pensadas de forma compensatória, sempre medidas tecnocráticas, vinculadas ao poder econômico, com programas e projetos limitados à reprodução da dominação classista, geralmente apresentando propostas setoriais, com objetivos divididos em pequenos projetos, como podemos contatar nos dois programas do Estado, o Programa Escola Viva e o Saberes da Terra. Essa problemática pode ser observada quando analisamos as políticas públicas para formação de professores com nível universitário.

Paulo Freire (1987) a favor da construção e da renovação constante de uma nova pedagogia, calcada na autonomia e na libertação dos indivíduos, enraizada na cultura e no modo de vida desses indivíduos, acreditava que as correntes pedagógicas do sistema educacional tradicional, manejam a prática do ensino, de modo a conduzi-lo a uma dominação das consciências, na tentativa de adaptar o educando a uma realidade que não pode ser modificada individualmente. Essa realidade socialmente construída é passível de mudança, na

medida em que os educandos e suas famílias atuem enquanto agentes sociais na busca pela justiça no campo.

Por meio deste estudo, verificamos que a implementação da política educacional para a educação do campo necessita de políticas públicas efetivas, acompanhadas e avaliadas como forma de apresentar melhorias na educação do campo.

Apesar dos avanços nas leis da educação, os estudos apontaram para a necessidade de se definir políticas públicas específicas para a região rural e vinculadas ao desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, vislumbra-se um processo capaz de promover o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população das regiões distantes da zona urbana. Os modelos de ensino ofertados nas regiões rurais estão desalinhados com o desenvolvimento rural local, bem como com as políticas de conservação dos recursos naturais. A situação precária em que se encontra o ensino público no Brasil, em especial, o ensino fundamental, é fato incontestável, cujo conhecimento extrapola o limite dos meios acadêmicos, expandindo-se por toda a população. A situação tem se agravado e se arrastado por décadas, com os problemas e as carências, sem que o Estado tome medidas efetivas visando à superação dessa problemática.

A universalização do saber é imprescindível, no sentido de melhorar a qualidade de vida da população, o que urge a busca de alternativas que apontem para o oferecimento de um ensino de qualidade para todos os cidadãos. As condições precárias em que a escola do meio rural se encontram, com falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, corpo docente despreparado, escassez de professores e funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às necessidades mais elementares, evidenciam a precariedade em que se encontra a escola do meio rural e as comunidades residentes nessas regiões.

Quando as políticas públicas forem direcionadas para reconhecer e valorizar as diferenças e adotar uma pedagogia que coloque a compreensão da vida como seu objetivo principal, poderá assumir a tarefa de energizar e empoderar as populações que residem nas regiões camponesas, permitindo a essas populações uma resposta positiva aos investimentos colocados à sua disposição.

É evidente que somente a educação não resolverá as dificuldades e as necessidades sociais das pessoas que vivem no meio rural. Para que as pessoas que vivem nesse meio e dependem dele, social e economicamente, possam viver com mais dignidade, é relevante pleitear políticas públicas mais consistentes e condizentes com a realidade do meio rural onde vivem, para que, dessa forma, possa ser construída uma escola rural de qualidade, com

estrutura física e pedagógica adequada, professores melhor remunerados e com formação própria para atuar com a realidade da escola rural. A problematização da pesquisa está alicerçada no paradigma de que não há desenvolvimento sem educação. A educação do meio rural deve estar voltada para a autonomia e para a libertação.

A educação básica ministrada nas escolas rurais municipais da microrregião de Araguaína não proporciona ferramentas para o desenvolvimento dessa área rural. Essa microrregião carece de políticas públicas que contribuam para a educação e seu desenvolvimento. As políticas públicas podem contribuir para a educação e o desenvolvimento da microrregião de Araguaína, na medida em que propiciem uma construção cultural e política que viabilize a participação do cidadão do espaço rural nos processos decisórios de sua realidade.

Assim, o objetivo da presente pesquisa – avaliar o papel que as escolas rurais desempenham no processo de desenvolvimento sustentável da microrregião de Araguaína, no estado do Tocantins nas escolas rurais dos municípios de Santa Fé do Araguaia e Pau D’Arco e o distrito de Garimpinho –, foi atendido, assim como o problema da pesquisa fora respondido.

Ao aplicar o questionário nas escolas, a questão que trata sobre indicação sobre políticas que tenham conhecimento, todos os respondentes que deixaram de informar o fizeram por não conhecerem nenhuma política pública. Verifica-se que não há interesse de o governo promover informações sobre tais políticas

Com relação ao equacionamento dos problemas econômicos e sociais e à promoção do desenvolvimento das regiões em estudo, o poder público deveria utilizar melhor os recursos disponíveis, dando apoio às escolas rurais das regiões menos favorecidas do Norte do país, como as dos municípios de Pau D’Arco e Santa Fé do Araguaia e o distrito de Garimpinho. Isso é, deveria seguir o que está estabelecido na Constituição Federal e priorizar a promoção de uma educação de acordo com as necessidades da população dessas regiões, desenvolvida de forma pedagógica e administrativa, ofertando ensino de referência e qualidade.

Na zona rural dos dois municípios e do distrito, as escolas oferecem a educação infantil e o ensino fundamental, conforme implantação do governo que municipalizou o ensino fundamental. Embora não seja o foco da pesquisa há que se aventar que, com o objetivo de reduzir os custos econômicos e, dessa forma, atender às políticas públicas neoliberais, houve uma municipalização de modo desorganizado (PESSOA; CRUZ, 2006). Ainda segundo os referidos autores, embora a municipalização tenha um papel importante para o desenvolvimento local, a prática tem demonstrado dificuldades advindas de uma

cultura autoritária, “clientelista” e pouco participativa.

Como percebido na pesquisa, o difícil deslocamento de casa para a escola, além de gerar risco de vida para os alunos, é um dos responsáveis pelo abandono escolar. A influência da educação urbana sobre os alunos, o despreparo da escola rural e dos docentes para atuarem de acordo com o contexto do meio rural são fatores responsáveis pela descaracterização da escola do espaço rural.

As escolas dos municípios e do distrito visitado são pequenas em relação ao número de alunos que atendem, oferecendo, exclusivamente, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. No distrito de Garimpinho, há somente uma escola multisseriada.

O estado do Tocantins, com disparidades socioeconômicas e culturais internas e até em relação a outras regiões, enfrenta desafios para a educação do campo, como: qualificação docente para trabalhar com alunos da área rural com níveis diferentes de escolaridade e de aprendizagem; difícil acesso às escolas, configurado nas longas distâncias a percorrer e na deficiência do transporte escolar; e êxodo rural dos alunos.

A formação e atuação do professor é outro fator importante na pesquisa, e a LDB n. 9394/96 tem estimulado a formação em nível superior, como também democratizado esse ensino, contribuindo muito com a eliminação do professor sem graduação em ensino superior. Nesse sentido, apontamos que é preciso aprimorar a qualificação docente e promover a formação específica para atuar em classes multisseriadas, em que os professores aprendam a trabalhar sozinhos. O desconhecimento da realidade da multisseriação impossibilita a solução de dificuldades cotidianas e ocasionais, como a administração do tempo para atender a diferentes séries contidas nessas salas de aula.

Uma outra questão é a integração da escola com a Secretaria Municipal de Educação e o envolvimento com o Sindicato Rural, com as associações e a igreja é um dos elementos que solidifica a prática da educação do meio rural, por meio do envolvimento com a comunidade local. O empreendimento de estruturação material da escola do espaço rural, o “tensionamento” aos poderes públicos e a organização dos estudantes só se efetivam com a participação de todos os sujeitos desse meio. A exemplo, a escola rural de Santa Fé do Araguaia, por estar localizada muito distante da cidade, não recebe apoio efetivo da SEMED. Já o distrito de Garimpinho é pouco desenvolvido e não dispõe de uma rede social atuante em razão de que não possui associação de bairro, associação rural, associação de pais e mestres, posto policial, igreja ou posto médico. Apenas uma colônia de pesca.

No tocante às políticas de educação rural oriundas do MEC e suas secretarias, o desafio de oferecer uma educação de qualidade, com o propósito de promover a equiparação

com a educação da cidade, traduz o oferecimento de uma educação que reconhece a especificidade de atendimento, de forma a respeitar a diversidade do espaço rural em seus aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, com vistas à melhoria da qualidade de vida para a população rural. As políticas de educação rural apresentam fragilidades quanto a financiamento, formação e valorização dos profissionais da educação. O reconhecimento das comunidades rurais formadas por cidadãos ativos, constituídos por culturas, valores, costumes, identidades próprias, não configura uma tarefa fácil. Para tal, é preciso que essas comunidades influenciem na elaboração da proposta pedagógica, isso é, sejam ouvidas e participem no processo de criação e implementação do PCC das escolas. Essa proposta precisa ser diferente para cada escola, respeitando a realidade cultural, econômica e social de cada um desses contextos.

Os agentes educacionais envolvidos no processo de implementação das políticas públicas têm conhecimento da existência dessas políticas, porém apresentam desconhecimento da legislação. Não aplicam essas políticas pelo desconhecimento de como realizar esse processo. Urge a necessidade de capacitar esses agentes educacionais para torná-los cientes de seu papel no processo da educação, ou seja, requer que sejam assistidos programas do Ministério da Educação, os quais foram categorias de análises dessa pesquisa.

A sugestão de pesquisa para os próximos trabalhos é a investigação em todas as escolas rurais do estado do Tocantins, com a finalidade de verificar maior amostragem de estudo para fornecer subsídios para a implementação de políticas públicas. Como produto desta pesquisa elaborou-se um diagnóstico visando melhorias para escolas rurais pesquisadas e um artigo que será submetido a um periódico científico.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, J. A. D. Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Un enfoque innovador para la enseñanza de las ciencias. In: **Revista de Educación de la Universidad de Granada**, a. 10, p. 269-275, 1997.
- ALVES, L. M. A.. **O processo de Expansão Escolar em Mato Grosso (1910- 1946): Uma abordagem histórica**. 1994. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da UFMT, Cuiabá, 1994.
- ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C.. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, v. 82, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- _____. Diversidade. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BAZZO, W. A. von; LINSINGEN, I.; PEREIRA, L. T. V (org.). **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia E Sociedade)**. Organização dos Estados Ibero-americanos, Madri: OEI, 2003.
- BERNARDES, J. A.; FERREIRA, F. P. M. Sociedade e natureza. In: CUNHA, S. B.; GUERRA, A. J. T. (Org.). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 232f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla_superior_const.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.
- _____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 dez. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 28 maio 2015.
- _____. _____. _____. **Resolução Nº. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas

públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2015.

_____. _____. _____. **Resolução N° 7 de 20 de março de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000007&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em 16 mar. 2016.

_____. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Acessado em 20 de maio de 2016

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Projeto Político Pedagógico do Programa Escola Ativa. Brasília: 2010.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 mar. 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação no campo**: Pronera já beneficiou 450 mil jovens e adultos do campo. Notícia publicada em 08/02/2011. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/noticias/item?item_id=6852707>. Acesso em: 20 abr. 2012

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução N° 51, de 16 de setembro de 2009. Autoriza a União a transferir recursos financeiros aos Municípios e ao Distrito Federal. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000051&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em 15 abr. 2016.

_____. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, Brasília, 2012.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional De Saúde. Resolução N° 466, DE 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

_____. Ministério da Educação. Pronacampo: **Programa implementara educação do campo e atendera 76 mil escolas**. Brasília, DF: MEC, 2012. Notícia publicada em 20/03/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608>. Acesso em: 24 abr. 2016.

BREITENBACH, F. V. A educação do campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 121, jun. 2011.

BRESSER-PEREIRA, L. C. (2007c) Crescimento e desenvolvimento econômico. Notas para uso em curso de desenvolvimento econômico na Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Versão de maio de 2007.

BRESOLIN, P.; ECCO, I. Ser escola rural: da historicidade, das características e das representações. In: **Simpósio Nacional de Educação: ser Professor na sociedade Contemporânea: desafios e contradições**. Disponível em: <http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/530.pdf>. Acesso 20 jul. 2016.

BUARQUE, S. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond Ltda., 2002.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação no Campo, 2002. [Coleção por uma educação do campo, n.4].

CAMARGO, A. de P. R.. Povoar o hinterland: o ensino rural como fronteira entre estatística e educação na trajetória de Teixeira de Freitas. In: Revista Brasileira de História da Educação, n. 23, p. 97-132, maio/ago. 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMASCENO, M.; BESERRA, B.. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 79-89, 2004.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DICKMANN, I. Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_dickmann.pdf>. Acesso em 16 mar. 2016.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do campo, 2004.

FREIRE, P.. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- GOHN, M.G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- HENRIQUES, Ricardo et al.. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Brasília**: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD 2, Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007;
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MAIA, E. M.. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?. In: **Em aberto**, a. 1, n. 9, Brasília, set., 1982.
- MARX, K.. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Trad. de Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MAY, T.. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Armed, 2004.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social teoria, método e criatividade**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MINC, C. **Ecologia e cidadania**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- MST. Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas no meio rural. Notícia publicada no dia 14/10/2011. Disponível em <http://www.mst.org.br/node/12562>. Acesso 4 abr. 2016.
- NAGLE, J.. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: E.P.U., 1974.
- NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Brasil mantém tendência de crescimento do IDH e reduz pobreza, diz Relatório de Desenvolvimento Humano**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-mantem-tendencia-de-crescimento-do-idh-e-reduz-pobreza-diz-relatorio-de-desenvolvimento-humano/>>. Acesso em 03 mar. 2016.
- OLIVEIRA, E. V. de. História do Município. Pau D’Arco. [site governo do Estado do Tocantins]. Disponível em: < <http://pauarco.to.gov.br/institucional/historia-do-municipio>>. Acesso em 03 mar. 2016.
- PAIVA, V. P.. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

- PESSOA, J. M.; CRUZ, J. A. **Ruralidades, saberes e sentidos da escola no meio rural em Goiás**. Goiânia: UFG, 2006.
- PRADO, A. A.. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: Revista Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, n. 4, 1995, p. 5-27.
- _____. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. Revistas Teias. Rio de Janeiro, a. 1, n. 1, jan./jun. 2000, p. 46-55.
- RICHARDSON, R. J.. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.
- SÃO PAULO (1989). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública Popular**. São Paulo, Diário Oficial do Município, 01 fevereiro de 1989. (Suplemento).
- SILVA, J. G. Quem precisa de uma estratégia de desenvolvimento? In: GRAZIANO, J.; BIANCHINI, J. **Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de desenvolvimento Rural Sustentável/Núcleo de Estudos Agrários e desenvolvimento Rural, 2001.
- SOLBES, J.; VILCHES, A. Papel de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en la formación ciudadana. In: **Enseñanza de las ciencias**, Barcelona, a.22, v. 3, p. 337-348. 2004, Disponível em: <<http://www.bib.uab.es/pub/ensenanzadelasciencias/02124521V22N3P337.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2016
- WANDERLEY, L.E.W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E. W; BELFIORE-WANDERLEY, M. Desigualdade e a questão social. 2. Ed., São Paulo: Educ, 2000. p. 51-161.
- XAVIER, L. N. O manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. IN: XAVIER, M. do C. (Org). **Manifesto dos pioneiros da educação**. Um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004, p.21- 38.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. Ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

APÊNDICE

Apêndice A - Entrevista semi-estruturada/questionário aplicado na pesquisa de campo

PESQUISA DE CAMPO

Esta pesquisa é parte do projeto de dissertação “Educação e desenvolvimento rural: um estudo à luz de políticas públicas na microrregião de Araguaína no Estado do Tocantins”, desenvolvido no Mestrado Profissional de Gestão de Políticas Públicas da UFT, pela pesquisadora Inocencia Assumpção Nunes Cruz, sob a orientação do Prof. Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Jr.

Por meio deste estudo, pretendemos compreender a implementação da política educacional para a educação do campo e avaliar o papel que as escolas rurais desempenham no processo de desenvolvimento sustentável do meio rural, incluindo as variáveis socioeconômicas e ambientais. Ao responder este questionário, você estará contribuindo para a construção de um diagnóstico, a partir do qual será proposto um plano de ação. Este questionário é composto por 12 questões que objetivam mapear políticas públicas relacionadas a educação rural. O preenchimento é facultativo. Suas respostas são confidenciais.

Sua participação se dá pela apresentação de questionário caso haja constrangimento você não precisa responder. Este documento uma via dele será deixado para a direção da escola.

Agradecemos muito o seu tempo dedicado ao responder as perguntas a seguir.

FORMULÁRIO

1. As políticas para uma educação no meio rural são do seu conhecimento?

Sim Não

2. Você conseguiria indicar uma dessas políticas do seu conhecimento?

D) Relação da escola com as associações culturais da região;

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

E) Relação da escola com as igrejas locais.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

7. Em uma escala de 0 a 10, sendo 0 o envolvimento menor e 10, o maior envolvimento, avalie as gerações de políticas locais de desenvolvimento socioeconômico e ambiental:

A) Relação da escola com a associação de bairro;

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

B) Relação da escola com a associação de pais e mestres;

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

C) Relação da escola com associações rurais do município;

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

D) Relação da escola com as associações culturais da região;

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

E) Relação da escola com as igrejas locais.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Quanto ao seu nível de escolaridade, você possui (marque o nível mais alto):

- Ensino fundamental;
- Ensino Médio;
- Graduação/ Bacharelado;
- Graduação/ Licenciatura;
- Especialização;
- Mestrado;
- Doutorado;
- Outro: _____

9. Pensando em sua formação profissional específica, você ministra disciplinas:
- Totalmente dentro da minha área de formação;
 - Parcialmente (até 25%) da carga horária em disciplinas fora do minha área de formação;
 - Parcialmente (até 50%) da carga horária em disciplinas fora da minha área de formação;
 - Parcialmente (até 75%) da carga horária em disciplinas fora da área de formação;
 - Totalmente fora da minha área específica.

10. Quanto à construção do projeto Político Pedagógico para a escola rural, avalie 0 para o menor envolvimento e 10, para o maior envolvimento:

A) Construção coletiva do Projeto Político Pedagógico;

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

B) Planejamento das atividades pedagógicas da escola;

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

C) Envolvimento dos diversos segmentos da escola;

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

D) Participação da comunidade externa da escola.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. A faixa de renda de sua família é:

- Até um salário mínimo;
- Entre um e dois salários mínimos;
- Entre três e cinco salários mínimos;
- Entre seis e dez salários mínimos;
- Acima de dez salários mínimos.

13. Algum profissional da escola participa ou participou do Programa do FNDE Formação pela Escola/ (capacitação para gestão e controle social dos recursos públicos destinados á educação)?
- Sim Não.
14. A escola recebeu livros didáticos do Projeto Plano nacional do Livro Didático (PNLD) nos últimos anos?
- Sim, em 2014;
- Sim, em 2015;
- Não.
15. A escola foi beneficiada com recursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)?
- Sim Não.
16. A escola aderiu ao Programa Mais Educação?
- Sim Não.
17. Em caso positivo, qual é o tempo despendido na escola com atividades nos termos do Programa Mais Educação?
-
-
18. A escola recebeu livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNDE) nos últimos dois anos?
- Sim Não.
19. Os recursos financeiros repassados pelo FNDE previstos para a aquisição de material didático têm sido priorizados?
- Sim Não.
20. A escola executa corretamente os recursos financeiros, de acordo com os elementos de despesas e os objetivos de cada programa?
- de 6 meses a 12 meses;
- de 12 a 18 meses;
- mais de 18 meses.

21. Os recursos financeiros repassados pelo FNDE previstos para a aquisição de material didático têm sido priorizados?

Sim Não.

22. A escola executa corretamente os recursos financeiros, de acordo com os elementos de despesas e os objetivos de cada programa?

Sim Não.

23. O Plano de Ações Financiáveis – PAF e os valores repassados estão à disposição da comunidade escolar?

Sim Não.

**Apêndice B - Dados Compilados para Apresentação de Diagnostico e Sugestões de
Melhoria de Políticas Publicas para a Educação Rura**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

**DADOS COMPILADOS PARA APRESENTAÇÃO DE DIAGNOSTICO E
SUGESTÕES DE MELHORIA DE POLITICAS PUBLICAS PARA A
EDUCAÇÃO**

Sugestões de melhoria conforme diagnóstico do sistema educacional rural dos
municípios de Pau D'Arco, Santa Fé do Araguaia e distrito de Garimpinho

Elaboração Inocência Assumpção Nunes Cruz

Introdução

O sistema educacional deveria priorizar o combate ao analfabetismo e valorizar o ensino fundamental, seguindo, dessa forma, o que está estabelecido na Constituição Federal. O problema da pobreza não é solucionado somente com a abertura de novas escolas, como também é inviável melhorar a renda média de adultos sem escolarização e educar crianças pertencentes a famílias que vivem à beira da miséria.

O Poder Público deveria utilizar melhor os recursos disponíveis, dando apoio às regiões menos favorecidas do Norte do país, como os municípios de Pau D'Arco, Santa Fé do Araguaia e o Distrito de Garimpinho, os quais carecem de uma educação de acordo com as necessidades da população rural, desenvolvida de forma pedagógica e administrativa, contemplando ensino de referência e de qualidade.

Assim nessa pesquisa sugerimos uma proposta de assegurar aos estudantes do meio rural a preparação para a carreira ou para a continuação com seus estudos e serem cidadãos vitoriosos. Ao estruturar a proposta mediante diagnóstico, considerou-se a necessidade de oferecer ao aluno condições favoráveis para que a produção e a socialização do conhecimento se desenvolvam por meio das atividades de observação, reflexão e investigação, de capacidade de análise e de síntese, alcançadas por meio do ensino e da aprendizagem, segundo diretrizes do Ministério da Educação e da Lei de Diretrizes Básicas da educação.

As atividades de ensino devem estar sendo delineadas para que o plano de aula dos professores complementadas pelas ações. Portanto, a proposta está para superar as fragilidades encontradas na visita *in loco* e pela avaliação dos respondentes nos questionários aplicados a professores, coordenadores, diretores e secretaria municipal. Justifica-se por revelar na pesquisa comprometimento dos professores diretores/coordenadores e da secretaria de educação municipal, com a melhoria de padrões de qualidade da educação nos mais diversos aspectos. Verificamos que há necessidade de treinamento sobre políticas públicas previstas na legislação sobre educação no campo, apoiadas na informação que se delineia em sinergia de ações entre professores, alunos e comunidade, visando à qualificação da educação no campo e evitando, dessa forma, o êxodo rural.

Nesse sentido, realizamos uma sugestão de melhorias com vistas à superação das fragilidades apontadas no diagnóstico. O objetivo desse trabalho é apresentar os resultados da pesquisa, analisar os impactos e contribuir de alguma forma para a

resolução de problemas encontrados na educação do campo.

METODOLOGIA

Os dados aqui encontrados são provenientes de um questionário aplicado a professores, coordenadores e diretora das escolas rurais de Pau D'arco, Garimpinho e Santa Fé do Araguaia para identificar percepções sobre políticas públicas voltadas para educação no campo e analisadas através de sistema estatístico. Antes de iniciar a pesquisa aos respondentes foi explicado o termo de consentimento livre e esclarecido bem como os objetivos da pesquisa. Para a análise dos dados utilizou-se o *software Statistical Package for Social Science for Windows-SPSS*. Os resultados são apresentados através de tabelas.

As políticas para uma educação no meio rural são do seu conhecimento?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	6	60,0	60,0	60,0
	Não	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

A escola recebe recursos de capital e de custeio?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim, recebe recursos de capital	1	10,0	10,0	10,0
	Sim, recebe recursos de custeio	4	40,0	40,0	50,0
	Recebe recursos de capital e de custeio	5	50,0	50,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

A gestão educacional da escola implementa as políticas públicas na educação do meio rural nessa escola?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Sim, implementa todas as políticas	1	10,0	10,0	10,0
Sim, implementa parte das políticas	3	30,0	30,0	40,0
Não, partimos para a opção de não aplicá-las	2	20,0	20,0	60,0
Não, desconhecemos as políticas	4	40,0	40,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

A escola mantém uma boa relação com a Secretaria Municipal de Educação do município, acatando as decisões indicadas por ela?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Sim, mantém e acata todas as decisões emanadas da SEMED	2	20,0	20,0	20,0
Sim, acata parcialmente as orientações emanadas da SEMED	7	70,0	70,0	90,0
Não respondeu	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Relação da escola com a associação de pais e mestres

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido 0	1	10,0	10,0	10,0
7	3	30,0	30,0	40,0
8	2	20,0	20,0	60,0
10	3	30,0	30,0	90,0
Não respondeu	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Relação da escola com associações rurais do município

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido 0	1	10,0	10,0	10,0
5	1	10,0	10,0	20,0
7	2	20,0	20,0	40,0
9	1	10,0	10,0	50,0
10	2	20,0	20,0	70,0
11	3	30,0	30,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Relação da escola com a associação de bairro

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido 0	1	10,0	10,0	10,0
5	3	30,0	30,0	40,0
7	2	20,0	20,0	60,0
10	3	30,0	30,0	90,0
Não respondeu	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Relação das escolas com as associações culturais da região

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	2	20,0	20,0	20,0
	7	5	50,0	50,0	70,0
	8	1	10,0	10,0	80,0
	10	1	10,0	10,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Relação das escolas com as igrejas locais

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	10,0	10,0	10,0
	6	3	30,0	30,0	40,0
	7	2	20,0	20,0	60,0
	10	3	30,0	30,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Gerações de políticas. Relação da escola com a associação de bairro

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	10,0	10,0	10,0
	5	3	30,0	30,0	40,0
	7	2	20,0	20,0	60,0
	9	1	10,0	10,0	70,0
	10	2	20,0	20,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Gerações de políticas. Relação da escola com a associação de pais e mestres

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	7	3	30,0	30,0	30,0
	8	2	20,0	20,0	50,0
	9	1	10,0	10,0	60,0
	10	3	30,0	30,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Gerações de políticas. Relação da escola com as associações rurais do município

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	10,0	10,0	10,0
	5	1	10,0	10,0	20,0
	7	4	40,0	40,0	60,0
	10	3	30,0	30,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Gerações de políticas. Relação da escola com as associações culturais da região

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	10,0	10,0	10,0
	7	5	50,0	50,0	60,0
	9	1	10,0	10,0	70,0
	10	2	20,0	20,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Gerações de políticas.Relação da escola com as igrejas locais

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	10,0	10,0	10,0
	6	2	20,0	20,0	30,0
	7	3	30,0	30,0	60,0
	10	3	30,0	30,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto a seu nível de escolaridade, você possui

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Graduação/bacharelado	1	10,0	10,0	10,0
	Graduação/licenciatura	7	70,0	70,0	80,0
	Especialização	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Pensando em sua formação profissional específica, você ministra disciplinas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Totalmente dentro da minha área de formação	3	30,0	30,0	30,0
	Parcialmente (até 25%) da carga horária em disciplinas fora da minha área de atuação	3	30,0	30,0	60,0
	Parcialmente (até 50%) da carga horária em disciplinas fora da minha área de atuação	1	10,0	10,0	70,0
	Parcialmente (até 75%) da carga horária em disciplinas fora da minha área de formação	2	20,0	20,0	90,0
	Não respondeu	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Construção coletiva do PPP

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	2	20,0	20,0	20,0
	5	1	10,0	10,0	30,0
	7	3	30,0	30,0	60,0
	10	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Planejamento das atividades pedagógicas da escola

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	2	20,0	20,0	20,0
	5	1	10,0	10,0	30,0
	7	1	10,0	10,0	40,0
	8	2	20,0	20,0	60,0
	10	4	40,0	40,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Envolvimento dos diversos segmentos da escola

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	10,0	10,0	10,0
	6	1	10,0	10,0	20,0
	7	4	40,0	40,0	60,0
	8	1	10,0	10,0	70,0
	9	1	10,0	10,0	80,0
	10	2	20,0	20,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Participação da comunidade externa da escola

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	10,0	10,0	10,0
	6	1	10,0	10,0	20,0
	7	2	20,0	20,0	40,0
	8	2	20,0	20,0	60,0
	10	3	30,0	30,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

A faixa de renda de sua família é

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Até um salariominimo	2	20,0	20,0	20,0
	Entre um e dois salariosminimos	8	80,0	80,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Conheço o calendário local de festas populares

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	2	20,0	20,0	20,0
	8	3	30,0	30,0	50,0
	10	4	40,0	40,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Participo do calendário local de festas populares

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	3	30,0	30,0	30,0
	8	3	30,0	30,0	60,0
	10	3	30,0	30,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Conheço o calendário agrícola local

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	4	40,0	40,0	40,0
	3	2	20,0	20,0	60,0
	5	1	10,0	10,0	70,0
	9	1	10,0	10,0	80,0
	10	1	10,0	10,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Ajusto minhas aulas para não chocar com o calendário agrícola local

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	6	60,0	60,0	60,0
	3	2	20,0	20,0	80,0
	10	1	10,0	10,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Conheço o calendário local de festas

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	3	30,0	30,0	30,0
	8	3	30,0	30,0	60,0
	10	3	30,0	30,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Ajusto minhas aulas para não chocar com as festas populares

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	6	60,0	60,0	60,0
	3	2	20,0	20,0	80,0
	10	1	10,0	10,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Conheço o calendário de temporada de praias e festas locais

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	1	10,0	10,0	10,0
	8	2	20,0	20,0	30,0
	9	3	30,0	30,0	60,0
	10	3	30,0	30,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Ajusto o calendário à temporada de praia e festas locais

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	4	40,0	40,0	40,0
	9	3	30,0	30,0	70,0
	10	2	20,0	20,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Ajusto minhas aulas as épocas de atividades políticas locais

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	7	70,0	70,0	70,0
	9	1	10,0	10,0	80,0
	10	1	10,0	10,0	90,0
	11	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Algum profissional da escola participa ou participou do Programa FNDE Formação pela escola (capacitação para gestão e controle social dos recursos públicos destinados à educação)?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	7	70,0	70,0	70,0
	Não	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

A escola recebeu livros didáticos do Projeto Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) nos últimos anos?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim, em 2015	10	100,0	100,0	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

A escola foi beneficiada com recursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Sim	5	50,0	50,0	50,0
Não	4	40,0	40,0	90,0
Não respondeu	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

A escola aderiu ao Programa Mais Educação

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Sim	6	60,0	60,0	60,0
Não	3	30,0	30,0	90,0
Não respondeu	1	10,0	10,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

A escola recebeu livros do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNDE) nos últimos dois anos?

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido Sim	4	40,0	40,0	40,0
Não	6	60,0	60,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Os recursos financeiros repassados pelo FNDE previstos para a aquisição de material didático tem sido priorizados?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	7	70,0	70,0	70,0
	Não	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

A escola executa corretamente os recursos financeiros, de acordo com os elementos de despesas e os objetivos de cada programa?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	De 6 meses a 12 meses	7	70,0	70,0	70,0
	De 12 meses a 18 meses	2	20,0	20,0	90,0
	Não respondeu	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

O Plano de Ações Financeveis-PAF e os valores repassados estão à disposição da comunidade escolar?

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Não	9	90,0	90,0	90,0
	Não respondeu	1	10,0	10,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa

Diante do cenário encontrado no diagnóstico, as estratégias de Melhorias propõem: currículo e trabalho pedagógico alinhado ao modo de viver dos atores do ambiente rural. Para tal, é preciso que essas comunidades influenciem na elaboração da proposta pedagógica. Essa proposta precisa ser diferente para cada escola, respeitando a realidade cultural, econômica e social de cada um desses contextos. Segundos dados da pesquisa os agentes educacionais envolvidos no processo de implementação das

políticas públicas têm conhecimento da existência dessas políticas, porém apresentam desconhecimento da legislação. Não aplicam essas políticas pelo desconhecimento de como realizar esse processo. Urge a necessidade de capacitar esses agentes educacionais para torná-los cientes de seu papel no processo da educação. Conforme dados levantados recomendamos dotar essas comunidades de infraestrutura adequada à realização plena das atividades escolares; acesso à educação básica a todos os cidadãos do meio rural, no próprio meio rural e o acesso à educação profissional e superior; - política pública de formação de docentes que tenham identidade com a educação rural e suas demandas, considerando o contexto do rural e as experiências no exercício de docência, as questões sociais, culturais, étnicas, assim como a valorização profissional e o incentivo salarial; produção de material didático contextualizado com a realidade do campo; garantia de vagas no ensino fundamental a todos os cidadãos do rural, com a implantação de infraestrutura e condições pedagógicas adequadas com as escolas localizadas próximas as moradias dos discentes; melhoraria na estrutura física das escolas existentes, transportes; - reflexão sobre a evasão escolar; - melhoramento das estruturas de funcionamento das escolas, realizado com auxílio de programas especiais de obras e instalações, equipando- as com mobiliários e materiais didático-pedagógicos (biblioteca, laboratórios, espaço cultural e área de lazer); garantia da participação efetiva da comunidade na escola por meio de mutirões e projetos realizados em conjunto.

Em relação ao conhecimento sobre políticas públicas que tratam sobre a educação no campo, é importante destacar conforme dados encontrados na pesquisa que há necessidade de capacitação de toda a equipe visando a orientações sobre legislação que trata sobre educação e gestão de recursos públicos. Na pesquisa aponta a necessidade do envolvimento da comunidade interna e externa no desenvolvimento de projetos que visem à melhoria da qualidade de vida no campo.

Assim, sugere-se o acompanhamento das fragilidades encontradas no diagnóstico da pesquisa conforme indicadores do Conselho Nacional de Educação.