



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: ESTADO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

**MÁRCIA FLAUSINO VIEIRA ALVES**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA NA**  
**FORMAÇÃO DE JOVENS AGRICULTORAS/ES FAMILIARES NO BICO DO**  
**PAPAGAIO**

**PALMAS-TO**

**2021**

**MÁRCIA FLAUSINO VIEIRA ALVES**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJOVEM CAMPO - SABERES DATERRA NA  
FORMAÇÃO DE JOVENS AGRICULTORAS/ES FAMILIARES NO BICO DO  
PAPAGAIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientador: Professor Dr. Idemar Vizolli  
Co-orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Rejane Cleide Medeiros de Almeida

**Palmas – TO**

**2021**

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

---

A474c    Alves, Márcia Flausino Vieira.  
          Contribuições do ProJovem Campo – Saberes da Serra na  
          formação de jovens agricultoras/es familiares no Bico do Papagaio. /  
          Márcia Flausino Vieira Alves. – Palmas, TO, 2021.  
          107 f.

          Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do  
          Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-  
          Graduação (Mestrado) em Educação, 2021.

          Orientador: Idemar Vizolli

          Coorientador: Rejane Cleide Medeiros de Almeida

          1. Educação. 2. Educação do Campo. 3. Formação de Jovens  
          agricultoras/es familiares. 4. Tocantins. I. Título

**CDD 370**

---

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).**

**MÁRCIA FLAUSINO VIEIRA ALVES**

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA NA  
FORMAÇÃO DE JOVENS AGRICULTORAS/ES FAMILIARES NO BICO DO  
PAPAGAIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Práticas Educativas, sob a orientação do Professor Doutor Idemar Vizolli, co-orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rejane Cleide Medeiros de Almeida.

**Banca Examinadora:**



Pres.: Orientador Prof. Dr. Idemar Vizolli, PPGE/UFT



p/ Coorient. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rejane Cleide Medeiros de Almeida, PPCuIT/UFT



p/ Exam: Prof. Dr. Cícero da Silva, PPGL/UFT



p/ Exam: Profa. Dra. Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosilene Lagares, PPGE/UFT

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho a todas/os que lutam pelos direitos das pessoas do campo no Bico do Papagaio – Região norte do estado do Tocantins, e a todas/os jovens agricultoras/es familiares, que mesmo frente às inúmeras dificuldades não desistiram da educação. Desejo que essa dissertação seja útil, principalmente como recurso didático-pedagógico para a Educação do Campo, e para a contribuição para com uma educação voltada para a formação humana, intelectual, social e profissional de jovens agricultoras/es familiares de todo o Brasil.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por sua graça e misericórdia todos os dias, pela saúde em um ano que tanto perdemos, não posso deixar de ser grata e reconhecer sua vontade boa, perfeita e agradável.

À minha Mãe, Cirlene Geni da Silva Vieira (*in memoriam*), por tudo que foi e ainda é para mim. Uma mulher forte, guerreira, honrada e em tudo destemida. Que tanto me ensinou, em tudo me foi exemplo e motivação, de onde tiro os ensinamentos para prosseguir na luta da vida. Ao meu pai, Joaquim Miguel Vieira, por me ensinar o valor do trabalho, da família, que nunca mediu esforços para criar suas duas filhas com muito amor e dedicação. Ao meu esposo, Alziro Valério Borges Alves, que sempre me apoiou pacientemente. Aos meus maiores amores, as minhas três sobrinhas Sarah Elizabeth, Hannah Luiza e Ariela Celena. E a todos os meus familiares por torcerem pelo meu sucesso.

Ao meu professor e orientador, Professor Doutor Idemar Vizolli, meu orientador e amigo, gratidão por acreditar e perceber potencial me ajudando sempre e sempre. Gratidão por sua disponibilidade, paciência e dedicação sem igual indicando o caminho desse processo meu de construção e desconstrução, juntamente com minha coorientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rejane Cleide Medeiros de Almeida.

Gratidão pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, por ter me oportunizado a graduação em Pedagogia e agora o Mestrado em Educação. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, e a todos os nossos admiráveis professores, que de maneira significativa têm transformado a educação do Estado do Tocantins.

À Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins, e na pessoa da Professora Adriana Aguiar, em sua paixão pela educação tocantinense, parabenizo a todos os meus colegas de profissão pela construção da educação do nosso Estado, e que sempre contribuem significativamente para a conclusão das pesquisas em educação.

Agradeço a todos os colegas de mestrado pela oportunidade da partilha de todas as horas, muitas alegrias e tristezas vivenciadas juntas esses anos.

Gratidão do meu coração a todos vocês.

## RESUMO

A educação como direito de todos perpassa pelos caminhos das contribuições da Educação do Campo. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as contribuições do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra à formação de jovens agricultoras/es familiares na microrregião o Bico do Papagaio, Tocantins. Para tanto optou-se pela abordagem qualitativa, pois enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada para geração e interpretação dos dados, antes ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, novas percepções e novos horizontes. Na classificação quanto às técnicas utilizadas, este estudo utiliza as pesquisas bibliográfica e documental. Essa técnica coleta suas amostras de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas. Da estatística descritiva utiliza as medidas de posição que servem para caracterizar o que é “típico” em determinado grupo estudado a partir da apresentação dos dados por meio de tabelas e gráficos. O ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005-2012) atendeu um total de 774 estudantes no Bico do Papagaio no Tocantins durante sua vigência, promovendo formação social e profissional a partir das propostas do Programa. Os dados indicam a consecução de um Programa que foi desenvolvido para jovens agricultoras/es familiares, que por meio do curso de Agricultura Familiar e Sustentabilidade promoveu qualificação social e profissional com perspectivas na contribuição do desenvolvimento do trabalho, geração de renda e permanência das/os jovens nas comunidades na microrregião do Bico do Papagaio.

**Palavras-chave:** Educação. Educação do Campo. Formação de Jovens agricultoras/es familiares. Tocantins.

## ABSTRACT

Education as a right of all runs through the paths of the contributions of Education of the Field. In this perspective, the present study has the general objective of analyzing the contributions of the Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra to formation young family farmers in the micro region Bico do Papagaio, Tocantins. To this end, we opted for the qualitative approach, because as a research exercise, it does not present itself as a rigidly structured proposal for the generation and interpretation of data, rather it allows imagination and creativity to lead researchers to propose works that explore new approaches, new perceptions and new horizons. In classifying the techniques used, this study uses bibliographic and documentary research. This technique collects its data samples from primary sources, such as documents written or not, belonging to public archives, private archives of institutions and households and statistical sources. From descriptive statistics, it uses position measures that serve to characterize what is “typical” in a particular group studied from the presentation of data through tables and graphs. The ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005-2012) served a total of 774 students at Bico do Papagaio in Tocantins during its term, promoting social and professional training based on the Program's proposals. The data indicate the achievement of a Program that was developed for young family farmers, which, through the Family Farming and Sustainability course, promoted social and professional qualification with prospects for contributing to the development of work, income generation and permanence of young people in communities in the Bico do Papagaio micro region.

**Keywords:** Education. Education of the Field. Formation of the Young Family farmers. Tocantins.

## LISTA DE SIGLAS

BA – Bahia  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPT – Comissão Pastoral da Terra  
DRE – Diretoria Regional de Educação  
EFA – Escola Família Agrícola  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária  
EWLP – Programa Experimental de Alfabetização Mundial  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MA – Maranhão  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MEC – Ministério da Educação  
MEB – Movimento da Educação de Base  
MG – Minas Gerais  
MS – Mato Grosso do Sul  
MST – Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego  
PA – Pará  
PB – Paraíba  
PE – Pernambuco  
PI – Piauí  
PNAS – Política Nacional de Assistência Social  
PPA – Plano Plurianual  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Plano Político-Pedagógico  
PR – Paraná  
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

RO – Roraima

SC – Santa Catarina

SEDUC – Secretaria de Educação, Juventude e Esportes

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TC – Tempo Comunidade

TE – Tempo Escola

TO – Tocantins

U.E. – Unidade Escolar

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE ABREVIATURAS

*Apud* – Citado por

*Et al.* – e outros;

p. – Página.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da Estrada Real do Brasil (1698) .....	p. 16
Figura 2: Mapa de Juan de La Rosa – 1500 .....	p. 23
Figura 3: Imagem da Rosa dos Ventos da Carta de Jorge de Aguiar (1492) .....	p. 24
Figura 4: Quebradeiras de coco babaçu. Foto: Peter Caton/ISPN .....	p. 32
Figura 5: Participação da Agricultura familiar no PIB Nacional .....	p. 50
Figura 6: Participação da agricultura familiar na produção de proteína animal ....	p. 52
Figura 7: Imagem oficial do ProJovem Adolescente .....	p. 54
Figura 8: Imagem oficial do ProJovem Urbano .....	p. 55
Figura 9: Imagem oficial do ProJovem Trabalhador .....	p. 57
Figura 10: Imagem Oficial do ProJovem Campo – Saberes da Terra .....	p. 58
Figura 11: Estrutura curricular do ProJovem Campo – Saberes da Terra .....	p. 71
Figura 12: Mapa do Brasil com destaque para a Região Norte e Estado do Tocantins .....	p. 74
Figura 13: Comparativo entre as Oito Microrregiões do Tocantins e as Onze Regiões Geográficas Imediatas do Tocantins .....	p. 76
Figura 14: Microrregiões do Estado do Tocantins (IBGE, 2010) .....	p. 77
Figura 15: Municípios da Microrregião do Bico do Papagaio .....	p. 78

## LISTA DE TABELAS

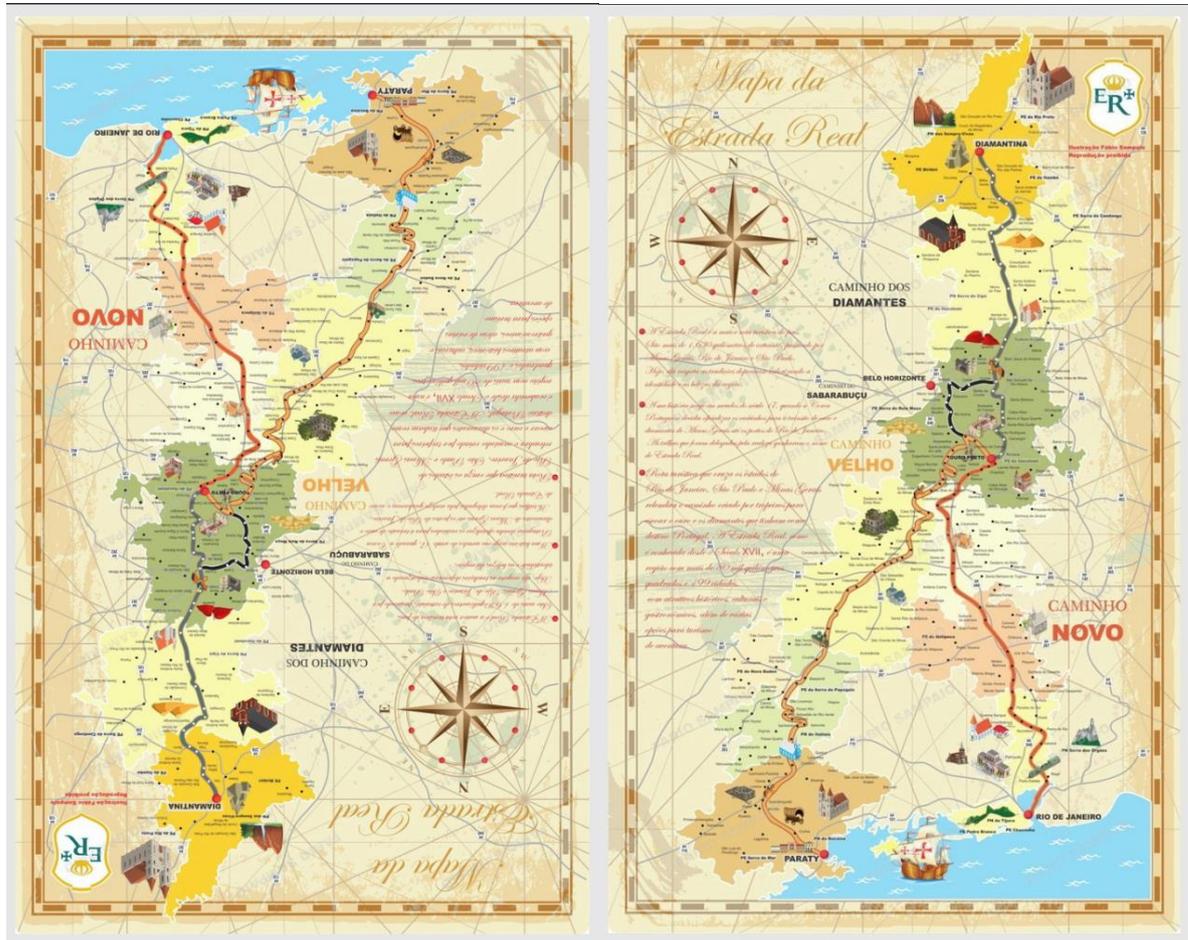
Tabela 1: Matriz Curricular do ProJovem Campo - Saberes da Terra (SEDUC-TO) .....	p. 89
Tabela 2: Turmas da regional de Tocantinópolis - 2006 .....	p. 90
Tabela 3: Turmas da regional de Tocantinópolis - 2009 .....	p. 91
Tabela 4: Turmas da regional de Tocantinópolis - 2011 .....	p. 92
Tabela 5: Turmas da regional de Tocantinópolis - 2014 .....	p. 93
Tabela 6: Turmas da regional de Tocantinópolis - 2015 .....	p. 93
Tabela 7: Dados dos Módulos da Regional de Tocantinópolis – 2015 a 2017 .....	p. 95

## SUMÁRIO

<b>1 MAPAS INDICAM RUMOS AOS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS</b>	<b>15</b>
1 .1 Trajetórias dessa viajante	16
1 .2 Definição dos rumos	20
1.3 O Mapa: A Estrutura do Trabalho	20
<b>2 QUANTO MAIS VASTOS FOREM NOSSOS CAMINHOS MAIS ALARGADOS SERÃO NOSSOS HORIZONTES</b>	<b>21</b>
2.1 Para onde vamos? Direções da presente abordagem	23
2.2 As técnicas para produção e interpretação dos dados	26
2.3 Rotas do tratamento dos dados	28
<b>3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL</b>	<b>30</b>
3.1 Os primeiros passos	31
3.2 Aspectos Históricos da Educação do Campo	38
3.3 Os Caminhos das Políticas Públicas pelos Mapas da Educação do Campo	45
<b>4 RUMOS DO PROJovem CAMPO - SABERES DA TERRA PARA JOVENS AGRICULTORAS/ES FAMILIARES</b>	<b>47</b>
4.1 A Primeira Parada: O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJovem	49
4.2 Segunda Parada: As Outras Modalidades do ProJovem	51
4.3 O Campo de Estudo: PROJovem CAMPO – SABERES DA TERRA	56
4.3.1 Objetivos do ProJovem Campo – Saberes da Terra	58
4.3.2 Pressupostos conceituais e Fundamentação Legal do Programa	59
4.3.3 Princípios Político-Pedagógicos e Organização Curricular	65
4.4 O ProJovem Campo – Saberes da Terra na Microrregião do Bico do Papagaio	70
4.4.1 Caracterização da Região	71
4.4.2 Os achados nos documentos da Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins - SEDUC	80
<b>5 O PONTO DE CHEGADA E AS PEDRAS DO CAMINHO</b>	<b>92</b>
<b>6 REFERÊNCIAS</b>	<b>96</b>

# 1 MAPAS INDICAM RUMOS AOS CAMINHOS A SEREM PERCORRIDOS

Figura 1: Mapa da Estrada Real do Brasil (1698) – em duas perspectivas<sup>1</sup>



Fonte: <https://www.elo7.com.br/quebra-cabeca-mapa-da-estrada-real-98-x-60cm-1014-pecas/dp/D02413>

Como flameja a Rosa dos Ventos indicando os pontos cardeais e colaterais do caminho nos mapas e cartas náuticas, assim a Educação do Campo se configura na arena do direito a educação para que possamos compreender e trilhar os rumos da educação para todos. Como os pontos cardeais nos indicam um caminho, assim o ProJovem Campo – Saberes da Terra indicou caminhos para a construção de uma Educação do Campo voltada para as contribuições educacionais e profissionais para jovens agricultoras/es familiares tocantinsenses, e, por essa razão, propomos esta pesquisa para contribuir com as análises dos dados referentes ao Programa.

<sup>1</sup> O Mapa da Estrada Real foi escolhido por ser icônico, um dos primeiros mapas desenhados pelos portugueses no processo de colonização do Brasil. Foi apresentado em duas perspectivas, com a Rosa dos Ventos em sua posição original e com a Rosa dos Ventos em posição invertida, mostrando que o lugar não muda, o que muda é somente a perspectiva de visão do leitor.

O caminho da educação como direito de todos perpassa pelas contribuições da Educação do Campo, e no Tocantins podemos ressaltar de forma marcante o ProJovem Campo - Saberes da Terra. Da mesma forma que o mapa da Estrada Real, como primeira via aberta pelos colonizadores interligando Minas Gerais ao Rio de Janeiro para a rota de exploração do ouro deixou suas marcas em nossa história, e o Brasil que somos hoje passou por esse caminho, conforme explicam Calaes e Oliveira (2009), assim o ProJovem Campo – Saberes da Terra deixou suas marcas históricas na educação tocantinense e merecem o nosso destaque e a dedicação dessa pesquisa para marcarmos também nas páginas da ciência da educação a sua relevância à comunidade.

Assim como os caminhos trilhados pelos colonizadores no processo de exploração do ouro nas Minas Gerais foi marcado pela Estrada Real e pelas longas idas e vindas dos tropeiros, de igual forma o Programa simboliza uma estrada trilhada no decurso das contribuições educacionais e profissionais para jovens agricultoras/es familiares da microrregião do Bico do Papagaio.

Os caminhos trilhados para chegar ao lugar das compreensões construídas a partir da presente pesquisa, são desenhados a partir das percepções engendradas nas experiências advindas das trajetórias pessoais dessa professora, sempre aluna em curso, em cursos, e em processo de formação e construção de saberes pessoais e profissionais.

### **1 .1 Trajetórias dessa viajante**

Antes de adentrarmos aos detalhes da pesquisa, consideramos importante rememorar as vivências para compreender a escolha do tema de pesquisa. As primeiras memórias são de minha mãe subindo a serra segurando-me pela mão a caminho da escola, uma mochila de livros nas costas, em uma caminhada de mais de uma hora, que nos levava ao rancho de palha sem paredes, arquitetonicamente planejado da forma mais barata possível apenas para nos cobrir da chuva, quando ela viesse, porque do sol as árvores já nos protegiam.

Aliás, era nas árvores que eu gostava de ficar, algumas vezes acompanhada de minha irmã, quando ela terminava sua atividade ou quando não queria fazer. Brincadeiras que a arquitetura do prédio potencializava, porque caso houvesse

existência de paredes provavelmente desencorajaria mamãe em permitir nossas explorações e limitaria nosso espaço ao alcance de suas vistas.

Desde cedo, mesmo ainda antes de saber o que era uma escola e qual o objetivo da sua existência, esse espaço singular configurava um compromisso das tardes de segunda a quinta-feira com momentos de exploração, conhecimento, *stress* e diversão. Em nossas muitas andanças, o caminho era muito divertido, pois depois da subida da serra, mamãe contava longas histórias para nos entreter durante a caminhada. E eu, um toquinho de gente com 3 anos, nem via o tempo passar caminhando por aquele limpo e sinuoso *trieirinho*<sup>2</sup>.

Anos depois ela deixaria a docência voluntária da alfabetização dos filhos dos fazendeiros vizinhos, cuja residência mais próxima ficava a 4 km e os filhos do morador mais distante 12 km, distância que as crianças andavam para chegar à escola. Aprendizagem por demais valorizada pelas famílias e pelas crianças que caminhavam longas distâncias para uma experiência de poucas horas no mundo das letras. Depois que as crianças, e jovens da região aprenderam a ler, a prefeitura do antigo município de Meira Matos, atual Aparecida do Rio Negro, implantou uma escola rural, com estrutura de classe multisseriada.

Sempre que perguntávamos à nossa mãe o motivo de andarmos tão longe para ir ao rancho “fazer tarefa” – como chamávamos –, dizia que estudar era muito importante e que o conhecimento que a gente possui, precisa ser compartilhado com os outros. Não classifico de forma exclusivamente altruísta o trabalho desenvolvido por nossa mãe, uma vez que na primeira classe oficial da Secretaria Municipal de Educação no meio rural para atender às comunidades vizinhas foi aberta no mesmo ano em que minha irmã iniciaria o “primeiro ano primário”.

Toda minha vida é um reflexo de sua intervenção, sempre trabalhando por nós. E investindo suas tardes no ensino voluntário, na alfabetização das crianças e jovens da região, sendo que seu aluno mais velho na época completaria vinte e seis anos e os mais novos éramos eu e minha irmã.

As longas andanças por aquele caminho marcaram nossas vidas e no ano seguinte, em 1988, minha irmã saía de casa todas as madrugadas, voltava só depois do almoço, a mamãe sempre respondia que ela estava na escola estudando.

---

<sup>2</sup> Caminho ou trilha de passagem estreita em meio à vegetação natural do local.

Eu ainda com 4 anos não podia estudar, havia sido uma conquista muito grande conseguir vaga para ela na “2ª série do primário”, com apenas 6 anos de idade.

A escola rural de Meira Matos recebeu uma professora para ensinar 2 classes, 2ª, 3ª multisseriada e 4ª série. Lembro-me da fala de nossa mãe relatando que a Secretaria da Educação Municipal informou que não havia necessidade de montar a 1ª série, uma vez que, o objetivo curricular dessa série era alfabetizar crianças, e todas as crianças matriculadas eram alfabetizadas.

Percebo hoje que a intervenção de minha mãe não só oportunizou a alfabetização das crianças e jovens da região, mas também provocou o despertar na comunidade para a importância da escolarização, porquanto nos primeiros anos de funcionamento da escola rural, apenas os alunos da mamãe buscaram a matrícula na escola.

No final do ano de 1989, mudamos para Goiânia, meus pais buscavam oferecer uma melhor educação para nós. Em 1991, ao completar a idade mínima, eu pude começar a frequentar a escola com muito desejo e vontade de aprender. Antes de concluir a alfabetização, com a notícia da criação de Palmas meu pai decide voltar para o recém-criado Estado do Tocantins, na perspectiva do desenvolvimento da região e retorno da convivência com nossos avós que haviam ficado na fazenda.

Minhas primeiras memórias na relação profissional com a educação formal emergem a curiosidade em conhecer como se desenvolvia a Educação do Campo no Tocantins. Nos dias de hoje, retomo a temática da Educação do Campo para que contribua de forma mais significativa para ser professora. Se cheguei a esse lugar da docência como profissão por opção, e não por falta dela, foi pelas incursões feitas por minha mãe naquele contexto.

Assim que conclui o ginásio, o que hoje nominamos de segunda fase do ensino fundamental, quis logo me inscrever no curso de magistério, que me habilitaria para a minha primeira experiência como professora. Foi no estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos – (EJA) onde pude contemplar as benesses da educação, sendo oportunizada às pessoas que não tiveram acesso em outros tempos e espaços. Observar os resultados da educação nesse contexto me motivou a ingressar no trabalho docente com crença em suas potencialidades.

Foi nos anos do meu trabalho docente da creche, acompanhando o desabrochar do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem nos primeiros

anos de vida dos pequenos estudantes do maternal I que comecei a minha paixão pelos resultados da educação de qualidade na vida dos estudantes. Mesmo sem conhecer a responsabilidade que evocaria sobre mim, ao escolher ser professora. Pois conforme afirma Freire (2011, p. 34):

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala.

Um saber que seria valorizado, uma vez que reconhecer a importância da experiência educativa e conhecer as diferentes dimensões que compõem a essência da prática docente, pois é o que fundamenta a segurança do saber fazer do professor. E por essa concepção, perceber que se o professor em si mesmo aprende o seu ofício de ser professor, funda-se no princípio da educabilidade, e conforme Freire (2011, p. 35) na nossa “inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal” que não finda em si mesmo, mas na nossa capacidade de aprender não apenas para a adaptação, mas, sobretudo para a transformação da realidade que nos cerca, nos possibilitando intervir nela, recriando-a a partir dos nossos conhecimentos e experiências.

Vinculadas à relevante condição de ser histórico-social definida pelo autor como o potencial do ser humano, que vivencia continuamente ser um ser histórico, finito, limitado, inconcluso e consciente de sua inconclusão, e ainda de um ser continuamente em busca, e, portanto, continuamente em processo de aprendizagem. Nesse contexto, conforme explica Freire (1997, p. 38) no processo de aprendizagem, e o aprender e o ensinar, “já que um implica o outro sem que jamais um prescindia normalmente do outro, vieram, na história, tornando-se conotações ontológicas” e fazendo parte da mesma existência humana, histórica e social. Um saber fazer que merece toda a nossa atenção investigativa, que pode fundar a preparação para o exercício da resistência, a construção do caminho para a consciência da escolha.

## 1.2 Definição dos rumos

Reconhecendo os caminhos que desenharam a minha vinculação com a Educação do Campo, e a relevância das políticas públicas para a Educação do Campo para contemplar as necessidades educacionais das famílias de agricultoras/es familiares, questionamos<sup>3</sup>: Que contribuições o ProJovem Campo – Saberes da Terra trouxe à formação de jovens agricultoras/es familiares na microrregião o Bico do Papagaio, Tocantins?

Defronte a essa inquietação, estabelecemos como objetivo geral analisar contribuições do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005-2012), para a formação de jovens agricultoras/es familiares na microrregião o Bico do Papagaio, Tocantins. E para alcançar tal objetivo, indicamos como objetivos específicos:

- 1- Apresentar os principais aspectos históricos da Educação do Campo no Brasil em inter-relação com o estabelecimento das políticas públicas;
- 2- Analisar o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM e desenhar o espaço que o PROJOVEM Campo Saberes da Terra ocupou na trajetória da Educação do Campo;
- 3- Identificar contribuições das experiências da Educação do Campo no programa PROJOVEM Campo – Saberes da Terra no Bico do Papagaio.

## 1.3 O Mapa: A Estrutura do Trabalho

A presente dissertação, composta pela introdução, intitulada Todo Mapa Indica os Rumos dos Caminhos, é composta por outras seis seções.

A caminhada da pesquisa perpassa pela seção intitulada “**Quanto mais vastos forem nossos caminhos mais alargados serão nossos horizontes**”; seguindo em direção a abordagem metodológica adotada, assim como a definição das técnicas empregadas na produção e interpretação dos dados. A terceira seção

---

<sup>3</sup> Optamos pela expressão em terceira pessoa do plural por reconhecer o processo de construção do conjunto, bem como a relevante e indispensável contribuição dos apontamentos e orientação do orientador prof. Dr. Idemar Vizolli e da co-orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rejane Medeiros, sem as quais esse trabalho não teria a mesma forma e alcance.

apresenta a “**Educação do Campo no Brasil**”, que inicia vinculando as primeiras inspirações da luta dos movimentos sociais para pensar as políticas públicas para Educação do Campo. Apresenta também um recorte sobre os aspectos históricos da Educação do Campo no Brasil ressaltando o desenvolvimento legal da temática, e explicitando especificidades sobre aspectos da educação e da juventude do campo.

Na seção “**Rumos do ProJovem Campo - Saberes da Terra Para Jovens Agricultoras/es Familiares**”, inicia com uma breve apresentação das demais modalidades do programa: PROJOVEM ADOLESCENTE; PROJOVEM URBANO e PROJOVEM TRABALHOR. Na continuidade dá ênfase ao PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA, apresentando seus objetivos, metas, público a ser alcançado, os seus pressupostos pedagógicos, organização curricular, princípios e práticas propostos pelo seu currículo integrado. Finaliza a seção apresentando o ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005-2012) na região do Bico do Papagaio, faz um recorte descritivo nas características da microrregião estudada, apresenta as informações dos documentos oficiais do programa.

Em “**O ponto de chegada e as pedras do caminho**”, após essa longa caminhada, são indicadas as considerações finais do estudo realizado, indicando as descobertas do caminho e as novas inquietações que possibilitam o desenhar de novos caminhos para próximas investigações.

E como objetivo prático de um mapa cartográfico, a seguir apresentamos os caminhos que foram percorridos para chegarmos ao *lócus* dos conhecimentos deslindados, e demais inspirações inquietadoras.

## **2 QUANTO MAIS VASTOS FOREM NOSSOS CAMINHOS MAIS ALARGADOS SERÃO NOSSOS HORIZONTES**

### **Figura 2: Mapa de Juan de La Rosa - 1500<sup>4</sup>**

---

<sup>4</sup> Esse mapa foi selecionado por ser o primeiro mapa desenhado e mundialmente conhecido como o primeiro mapa no qual aparece representado a América.



Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Map\\_of\\_Juan\\_de\\_la\\_Cosa](https://en.wikipedia.org/wiki/Map_of_Juan_de_la_Cosa)

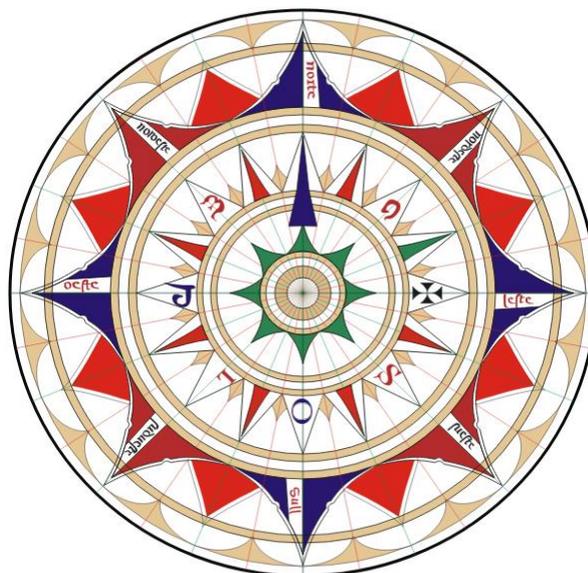
Presentes em nossas vidas os conhecimentos universais<sup>5</sup> não reconhecem fronteiras, os aprendemos fora da escola, na generosidade da partilha de saberes, instrumento privilegiado na convivência comunitária, social e familiar. Ressaltando a relevância do privilégio dos conhecimentos comunitários, independente do lugar<sup>6</sup>, continente ou nação, um viajante que segura um mapa inicia sua leitura na identificação da Rosa dos Ventos, a mesma imagem dos mostradores das bússolas, mapas, plantas e maquetes, etc. Dos mais antigos, aos atuais, os sistemas de navegação a utilizam para indicar os pontos cardeais e as direções subsidiárias a eles.

---

<sup>5</sup> Com o termo não pretendemos estabelecer relação com a metafísica, mas indicar que existem saberes e costumes, que conforme explica o Dicionário InFormal (2013) é um conhecimento de muita gente, que não discrimina país, região, cor ou credo.

<sup>6</sup> Conforme Milton Santos e Maria Laura Silveira (2001) conferindo destaque teórico ao conceito de lugar ao longo do tempo, qualificando o lugar como produto de duas lógicas: da vivência cotidiana das pessoas e dos processos econômicos, sociais e políticos da globalização. Constituindo uma abordagem crítica do lugar a partir da consideração das influências dos processos relacionados à globalização no estudo das vivências que as pessoas desenvolvem nos lugares.

**Figura 3: Imagem da Rosa dos Ventos da Carta de Jorge de Aguiar<sup>7</sup> - 1492**



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa\\_dos\\_ventos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Rosa_dos_ventos)

E pelo mesmo motivo que em todos os cantos do mundo paramos no vermelho, giramos a cabeça da direita para a esquerda, repetidas vezes em sinal indicativo de discordância e negação (NÃO) e em movimento contrário, para cima e para baixo indicando concordância e confirmação (SIM); o Sul sempre aponta para o leitor do Mapa quando esse está sendo lido em cima de uma mesa - convenção. Aliás, de acordo com Urbim (2016), a orientação cartográfica vem de um tempo quando o Leste era o ponto cardeal mais importante, Jerusalém costumava ocupar o alto dos mapas, o que colocava o Leste no topo, e depois do período das grandes navegações, quando a Estrela do Norte e as bússolas passaram a ser utilizadas como guias para os exploradores cruzarem os oceanos, e com as novas descobertas, o mundo foi alargado e o formato consolidado nesse modelo de mapa que hoje conhecemos e indicam nossas direções que hoje buscamos no Google Maps e nos conduzem em nossos novos caminhos.

## **2.1 Para onde vamos? Direções da presente abordagem**

---

<sup>7</sup> Rosa dos Ventos da Carta Atlântica de Jorge de Aguiar de 1492 é a Rosa dos Ventos mais antiga em documento Português datado e assinado referente à tradição náutica. A Rosa dos Ventos desse documento mostra abreviaturas dos Pontos Cardeais, Colaterais e Sub-colaterais.

Desde as épocas mais antigas, uma pessoa que quer chegar a algum lugar precisa primeiro saber onde está, em seguida, onde quer chegar e dentre os caminhos possíveis, escolher o seu, e então selecionar os meios que possibilitem transcorrer a distância com o máximo de segurança e rapidez possível. No caminho investigativo, assim como em nossas andanças pela vida, também precisamos ter claros os objetivos almejados, e os instrumentos para produção dos dados, que nos permitam percorrer os caminhos necessários para conhecer o nosso objeto de estudo.

Uma compreensão defendida por Gamboa (1995) e ressaltada nos últimos anos, salienta que a ciência do final do milênio passado experienciava crises ocasionadas nas incapacidades dos seus métodos, e indicava necessária busca de caminhos para uma reflexão epistemológica na busca de subvencionar-se novos métodos.

Conforme nos explica Thiollent (1984), muitas pesquisas têm assumido a abordagem qualitativa ou quantitativa a partir da compreensão da sua vinculação obrigatória à fenomenologia e ao positivismo. Contudo, a realidade social ressalta elementos que se descrevem a partir de termos qualitativos e quantitativos. Nas palavras do autor “a discussão qualidade versus quantidade corresponde muitas vezes a um problema mal colocado que, no fundo, está ligado às características dos pesquisadores” (p. 46).

No trato dessa histórica dualidade, e equivocada defesa de entremeabilidade, Gatti (2002) afirma que a defesa de completa dissociação entre quantidade e qualidade é feita por aqueles que se ancoram na limitada compreensão de quantidade apenas como tradutora das medidas de grandeza da pesquisa e desprezam a necessidade do estabelecimento de um referencial para a compreensão e análise das grandezas alçadas.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, conforme Frigotto (1991), a participação e percepção dos fatos são analisadas a partir de sua situação no contexto histórico e social considerando a tipicidade dos sujeitos e fenômenos pesquisados, procurando desenvolver compreensões sobre o fato investigado.

Para Lüdke (1998), vivemos novos paradigmas no que se refere à pesquisa educacional, a abertura para novas visões permitiu ao pesquisador em educação se aproximar mais de seu objeto de investigação desafiando-os a buscar múltiplas abordagens, em geral, reunidas debaixo da denominação abrangente de metodologias qualitativas ou interpretativas. É neste processo reflexivo de geração de dados, registros, discussões e constante contextualização que esperamos moldar a caminhada rumo a saberes mais expressivos em busca de novas e mais adequadas compreensões quanto ao objeto de estudo.

Segundo Azevedo (2001), o estudo da educação, na qualidade de uma política pública, consiste no enfrentamento de uma tensão, afinal, deve-se imprimir uma postura objetiva nas práticas investigativas, mas as mesmas devem se aliar a um comprometimento político com a luta pela construção de alternativas sociais significativas. Nesse sentido, a autora destaca que

A política educacional definida como policy – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na politics – política no sentido da dominação – e portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (AZEVEDO, 2001, p. 2)

Segundo Minayo e Sanches (1993), a abordagem qualitativa de pesquisa tem como objetivo investigar valores, saberes, representações e opiniões de uma determinada realidade social. Podendo abarcar diferentes estratégias de investigação, dentre elas, a característica de ser feita no campo e em documentos oficiais que registrem informações do fenômeno estudado, desenvolvido desde o ambiente natural em que ocorrem as situações ou comportamentos dos sujeitos pesquisados até as páginas impressas ou digitais de documentos e literaturas científicas.

A pesquisa supracitada direciona o olhar e a atitude do pesquisador em procurar desenvolver compreensões e não explicações, ou seja, não pretende

responder a questões do tipo: “por quê?”, já que esse modo de colocar a pergunta implica em buscar relações de causalidade. Tampouco se apoia numa teoria já construída para servir de base para comprovações (BOGDAN; BIKLEN, 1998).

Godoy (1995, p. 23) considera que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada para geração e interpretação dos dados, antes ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, novas percepções e novos horizontes.

## **2.2 As técnicas para produção e interpretação dos dados**

A etapa da produção de dados é uma importante etapa da execução de uma pesquisa científica. De igual forma, a escolha das técnicas de interpretação dos dados possibilita ao pesquisador desenvolver suas primeiras considerações sobre o fenômeno estudado. São definidas durante o planejamento da pesquisa, contudo podem ser modificadas ou complementadas durante a execução prática da pesquisa para se chegar aos objetivos determinados. É uma tarefa que pode ser cansativa, exige dedicação de tempo, paciência, esforço pessoal, cuidado no registro dos dados e normalmente exige mais tempo do que o previsto no planejamento da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003).

As técnicas de produção dos dados são o conjunto de regras e procedimentos que possibilitam produção dos dados, e existe uma grande variedade de técnicas que podem ser empregadas nesse sentido. Dentre as mais utilizadas na pesquisa em educação Lakatos e Marconi (2003) citam: a observação, a entrevista, a aplicação de questionário, e as pesquisas bibliográfica e documental.

Na classificação quanto dessas técnicas, conforme Fonseca (2002), Lakatos e Marconi (2003), e Gil (2007) a presente pesquisa utiliza as pesquisas bibliográfica e documental. Segundo Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher

informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Ainda conforme Lakatos e Marconi (2003, p.183), a pesquisa bibliográfica, “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc.”, os autores inclusive incluem dados veiculados pelos meios de comunicação, como as gravações de áudio e vídeo, e possui a finalidade de “colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”.

A pesquisa documental, segundo Gil (2007), em muito se assemelha à pesquisa bibliográfica. Segundo o autor, a diferença essencial entre elas reside na natureza das fontes, uma vez que a pesquisa documental utiliza-se de documentos que ainda não receberam tratamento analítico, podendo ser analisados de acordo com os objetos da pesquisa. Conforme o autor é um tipo de pesquisa de suma importância quando o problema busca muitos dados dispersos pelo espaço, e alerta para a necessidade de maior cuidado durante a produção de dados, pois a qualidade das fontes utilizadas determina pela produção ou não ampliação de possíveis equívocos. E ainda conforme Lakatos e Marconi (2003), essa técnica coleta suas amostras de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios e fontes estatísticas.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Quanto às técnicas de interpretação dos dados aqui utilizadas, encaminham a pesquisa para encontrar os resultados, chegando ao lugar das conclusões da pesquisa, podendo ser finais ou parciais e indicam novas inquietações e indicam caminhos de pesquisas posteriores (LAKATOS; MARCONI, 2003). Conforme os

autores, existem diversas técnicas de interpretação de dados que podem ser utilizadas em pesquisas de abordagem qualitativa.

Para Marconi e Lakatos (1996) a escolha da técnica é importante, pois possui o objetivo de representar de maneira precisa, sintética e compreensível, a informação contida num conjunto de dados analisados. Ainda conforme Freund e Simon (2000), as formas mais comuns de apresentar resumidamente os dados ou descrevê-los é por meio da produção de tabelas e gráficos, uma das formas que também foram utilizadas na presente pesquisa. E antes deve-se agrupar os dados, classificando-os quanto à sua natureza.

No caminho foi possível produzir uma grande quantidade de dados, possibilitando a produção das tabelas que apresentam os resultados encontrados e servem ao propósito da interpretação dos dados. E conforme explica Freund e Simon (2000) de forma geral tanto na pesquisa documental quanto na bibliográfica é necessário a transformação das evidências qualitativas em quantitativas para se chegar ao processo de interpretação dos dados.

Na aplicação da técnica, relacionamos a adesão das/os jovens agricultoras/es familiares da região do Bico do Papagaio ao Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra aos indicadores de permanência e o êxito na conclusão do curso como indicador de contribuição educacional e profissional para a população.

### **2.3 Rotas do tratamento dos dados**

A produção e tratamento dos dados deram-se a partir do seguinte roteiro:

- realização da pesquisa bibliográfica nas publicações referenciadas sobre as grandes áreas a que se propõe o estudo, sendo elas: Educação do Campo; Legislação da Educação Básica; Legislação da Educação do Campo; Políticas Públicas para Educação do Campo; Educação no Tocantins; e publicações sobre a microrregião do Bico do Papagaio;

- produção dos dados a partir das informações da base de dados dos documentos públicos da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (leis, decretos, resoluções, portarias, instruções normativas, apostilas de formação continuadas dos professores da Educação do Campo, diários de classe, atas de resultados finais das turmas selecionadas, dentre outros) relacionados ao Programa

PROJOVEM CAMPO - SABERES DA TERRA na microrregião do Bico do Papagaio entre os anos de 2005 a 2012, justificando-se o fato de ser esse o período de vigência nacional do programa e de aplicação na região;

- montagem e apresentação das planilhas e tabelas para cruzamento e tratamento dos quantitativos de matrículas, índices de aprovação, índices de reprovação e índices de abandono escolar, que são sistematizados separadamente, e posteriormente comparados entre as proporções;

- a análise e interpretação dos dados entrecruzados com os resultados da relação entre adesão, conclusão e abandono ao programa por parte das/os jovens agricultoras/es familiares, e o estabelecimento de um paralelo com os conhecimentos e conceitos advindos da pesquisa bibliográfica.

O estudo foi iniciado intencionando relacionar as contribuições educacionais e profissionais do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005-2012) as/aos jovens agricultoras/es familiares e para o desenvolvimento da agricultura familiar no Tocantins com base nos indicadores de adesão ao programa e formação das/os jovens da microrregião.

A análise avalia a relevância dos indicadores de adesão ao programa, comparando os indicadores de aprovação e formação com os de permanência, em contraponto aos indicadores de abandono e reprovação, e nesse contexto enseja a dinâmica do sucesso do programa atrelada aos altos índices de aprovação e opção pela permanência no programa por parte das/os jovens agricultoras/es familiares. É realizada ainda uma comparação entre dados encontrados entre os municípios da região estudada que apresentam as regiões onde o programa atingiu seus melhores resultados.

### 3 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Figura 4: Quebradeiras de coco babaçu. Foto: Peter Caton/ISPN



Fonte: <http://www.cerratinga.org.br/populacoes/quebradeiras/>

Assim como no Brasil, o processo de desenvolvimento do campo no Tocantins foi marcado por progressivos conflitos, com destaques a partir do século XX na organização dos movimentos sociais que impulsionou as novas demandas para as políticas públicas educacionais, indicando as necessidades mais perenes da população (SANTOS, 2017).

Contudo, temos as nossas características específicas regionais que marcam nosso ser. Quando vemos um cenário de agricultura familiar no Sudeste, por exemplo, é muito comum vermos uma imagem de uma família ao lado dos canteiros de hortaliças, enquanto em nossa região é muito comum o extrativismo do coco de babaçu, muitíssimo bem captado pelas lentes de Peter Caton na Figura 3.

### 3.1 Os primeiros passos

Uma das conquistas mais significativas oriunda da organização dos movimentos sociais está pautada no estabelecimento de políticas públicas para a Educação do Campo. Percebendo a educação como um processo de construção de conhecimentos do ser humano, como fruto das vivências que o ser humano tem em meio à sociedade, inserida em todos os contextos da vida social, incluindo o contexto escolar que contribui com a “relação ensino-aprendizagem dentro da sala da aula” (COSTA, 2017, p. 502). Construindo uma nova concepção do rural, não mais como lugar de atraso, mas de produção de vida nos diversos aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos conforme (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

No artigo 206 da Constituição Federal de 1988, foram estabelecidos como base para o ensino no Brasil, os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Princípios estes que, embora previstos como garantias na constituição, não fazem parte da realidade da população do campo, que é afetada pelos altos índices de analfabetismo, evasão e repetência, conforme informado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em sua Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira publicado em 2013, e ratificado em 2019 (IBGE, 2013).

A implantação das escolas em zonas rurais, no início da década de 1960, ocorre permeada pelo início do processo de industrialização que provocou o êxodo rural, acarretando um novo contexto para as cidades, preocupando os governantes do país. O crescimento populacional acentuado trazia pessoas com pouca ou nenhuma instrução da zona rural para a zona urbana, formando blocos à margem da sociedade. Nesse contexto foi publicada a Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61, que incentivada a formação de mão de obra voltada para as atividades agropecuárias. Em seu artigo:

**Art. 105.** Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (Posteriormente revogado pela Lei nº 5.692, de 1971).

A fim de superar um modelo de educação tecnicista da época, os movimentos sociais se juntam aos partidos de esquerda e sindicato de trabalhadores rurais. Emerge então, das inquietações por uma educação emancipatória que agrega conhecimento técnico e pensamento crítico, o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, as Escolas Famílias Agrícolas – EFA, e a Comissão Pastoral da Terra – CPT.

Conforme os estudos de Freire (1999), o movimento da Educação do Campo se origina das condições de desumanização do modo de vida desse contexto, onde o “homem simples, minimizado e sem consciência dessa minimização”, é mais uma “coisa” que um homem mesmo.

A educação do campo não se orienta por um modelo acabado, definido de fora, mas constrói-se na luta pela reforma agrária ou pela terra de trabalho, sem a qual é impossível materializar essa educação do campo. Por essa razão, ela é atravessada por interesses antagônicos e, conseqüentemente, pelos conflitos entre as forças que representam o trabalho no campo – associado à reforma agrária e à educação – e as forças que representam o capital – vinculado às grandes propriedades rurais, ao agronegócio e ao sistema financeiro, que responde pelos seus investimentos e créditos. (RIBEIRO, 2015, p. 81).

Os movimentos sociais traziam em suas convicções ideológicas a preocupação das comunidades que os compõem, preocupação com a educação campesina que respeitasse a diversidade da população, exigindo políticas públicas e legislações que amparassem e protegessem os direitos desses povos, garantindo além de acesso à escola, condições adequadas de permanência nela. Conforme Freire (2011), a busca dos seres humanos em sua necessidade de superar a condição de oprimido e descolonizar sua consciência.

As políticas públicas, em especial da educação, demandam conhecimento dos cidadãos para chegar ao exercício da participação dos sujeitos na sociedade. Para Teixeira (2002), as políticas públicas, são:

diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações

desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

Conforme afirma Freire (2011), percebe-se a possibilidade dos sujeitos oprimidos, frente ao processo de educação emancipatória, se assumirem como autores de suas histórias. A educação das comunidades tradicionais é uma necessidade, e nesse contexto destacamos a educação da população que reside no campo.

Ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva. Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a *autoria* também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa *escutar* os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a *abertura* total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive. (FREIRE, 2011, p. 64).

A instituição escolar representa na realidade social do campo importante função como espaço de acesso ao saber formal e conhecimento científico, mas deve figurar como possibilidade formativa que agrega e busca alcançar a consciência da relevância dos saberes e fazeres empíricos presentes nas comunidades tradicionais, oriundos das vivências de seus sujeitos e repassados por gerações, valorizando esses saberes e fazeres que garantem a permanência e resistência dessas comunidades aos tempos.

A escola do campo quer antes de tudo que se trabalhe o saber formal e científico, sem desconsiderar a importância dos saberes e fazeres do campo, sem negar os conhecimentos empíricos das comunidades tradicionais que são passados de geração em geração e que se configuram a identidade dos povos do campo. Nesse novo modo de ver e pensar gestados dentro do movimento social ressalta a importância dos seus saberes e fazeres para a construção de novos conhecimentos e novas pedagogias.

Como afirma Costa (2017, p. 501), todo tipo de educação popular, ao ser estudada como campo de conhecimento, é:

constituída pela defesa da Educação Humanizadora e Emancipadora, encontra nas obras de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido* (1981) e *Educação como Prática de Liberdade* (2002), a síntese da problematização da Educação Bancária, que desumaniza o educando, nos, demonstrando outra forma de pensar o sujeito, a partir das vivências deste com o meio em que vive, partindo do princípio de que o povo produz saber, sendo necessário valorizá-lo dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Freire problematiza a passividade da educação formal: tradicional, excludente, em prol, de uma educação emancipadora, fundamentada no diálogo e na formação crítica do sujeito como ser pensante.

Como a Educação do Campo está vinculada à luta dos movimentos sociais, em busca do reconhecimento dos direitos dos povos do campo, efetivação e sustentação de seus direitos enquanto indivíduos sociais, e superação da ideia de que o campo é lugar de atraso e deve ser abandonado em busca do avanço urbano, evidenciamos a sua pertinência nesse contexto. Uma vez que “a educação para a “domesticação” é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 2007, p. 105).

Em seus estudos, e a partir deles, Freire concebe e apresenta a história, a cultura, a educação e a escola como espaços de possibilidades, e reconhece a tensão dos conflitos emergentes nesse contexto, mas fundamenta a não existência de determinações por serem construções sociais. Nas palavras do autor, “não devem ser considerados como ‘vasilhas’ nas quais se vá depositando o conhecimento dos especialistas, mas pelo contrário, sujeitos também do processo de capacitação” (FREIRE, 2007, p. 36).

A experiência da Educação do Campo evidencia a necessidade da igualdade dos sistemas de educação, demonstrando que os trabalhadores rurais são as pessoas que possuem menor grau de escolaridade devido a inexistência de um sistema de ensino que supram as suas necessidades. São grandes as diferenças entre as condições da Educação do Campo e da cidade, e conforme ressalta Wanderley (2000), no campo essas desigualdades são enormes e abrangem a diversas categorias:

A realidade do 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 populares proporcionalmente mais oprimidas, exploradas e excluídas. (WANDERLEY, 2000, p. 102).

É no esforço pela superação das desigualdades e na busca pelo estabelecimento de uma educação de qualidade que o ideário de Educação do Campo substitui e se vincula a políticas públicas historicamente necessárias.

No esforço de atender às necessidades educacionais dos povos do campo, o currículo da escola do campo começa a ser pensado a partir dos saberes construídos pelas comunidades. Vincula esses saberes que formam os sujeitos para o mundo do trabalho, sujeitos pensantes, presentes e ativos na sociedade, que proporcionam emancipação para sua comunidade, dá condições ao homem para se constituir como cidadão que deseja continuar no campo. Mas para além da simples permanência, a continuidade com plena possibilidade de viver com dignidade, e não apenas sobreviver a partir do seu trabalho e da sua própria produção.

Os professores que atuam no campo enfrentam o desafio de se reinventar e encontrar novos métodos de exercício da docência, de forma criativa e inovadora:

A questão que se coloca a meu ver hoje para todos os educadores que trabalham no campo é como recolher o conjunto de práticas educativas inovadoras que já acontecem na educação de adultos, nas escolas famílias-agrícolas, na educação infantil, nas escolas dos assentamentos, na formação de professores..., nesse conjunto de práticas onde vocês estão inseridas e inseridos que já estão germinando. (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 19)

Ao relacionarmos a Educação do Campo em sua vinculação pedagógica no contexto família/escola a situamos como prática social, esta pode ser vista como um conjunto de atividades humanas que se diferenciam de quaisquer outros comportamentos simples. Toda atividade educativa que se concretiza nas relações pedagógicas por meio de contextos históricos, implicações teóricas e compromissos políticos é em si, por primazia, uma prática social (BRASIL, 2002).

Podemos relacionar a Educação do Campo como prática social, conforme as reflexões de Frigotto (1999), como decorrente do convívio família/escola com outras esferas da vida social, configura-se como campo social de disputa hegemônica que

se dá na perspectiva de coordenar as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos nas escolas do campo nas diferentes instâncias da vida social (FRIGOTTO, 1999). Uma educação que se constitui numa atividade humana e histórica, se define na totalidade das relações sociais.

Finalmente, a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão de mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente, de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que se coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida na realidade em transformação. (FREIRE, 2007, p. 41).

Contudo, conforme afirmam Silva e Leite (2017, p. 3) sob um outro aspecto, compreende-se que “o conhecimento, bem como a sua produção, está predominantemente relacionado com as esferas de poder, o qual se materializa e impõe mediante as relações econômicas, políticas e culturais entre os grupos do presente século.” Sendo que dessa forma não podemos simplesmente teorizar sobre as formas de desenvolvimento da aprendizagem em contextos diversos sem perpassar pela compreensão a imperativa necessidade de percebermos a importância da transformação epistemológica na produção do conhecimento relacionada às manifestações de poder da colonialidade vigente em nível global. E conforme afirma Spivak (2010), possibilitar que os grupos silenciados e oprimidos possam ser ouvidos e legitimados dentro do processo cumulativo à ciência.

Nesse contexto a diferença entre colonizado e colonizador não apenas separa as identidades desses sujeitos, mas provoca ingerências externas do colonizador sobre o colonizado, e por fim determinam diversas especificidades.

Isso demonstra a medida na qual a emancipação perpassa pela regularidade dos movimentos entre os grupos sociais. Não havendo similar influência de um sobre o outro, faz-se necessário transcender o domínio, a fim de possibilitar o exercício da especificidade de suas vivências. A preservação de identidade de um grupo, bem como a possibilidade de sua existência em meio a um cenário plural, como se constitui o meio internacional, requer a revisão da percepção daquilo que se entende por “outro”, conferindo-lhe uma conotação não depreciativa ou inferiorizada. (SILVA; LEITE, 2017, p. 3).

O decolonialismo apresenta a proposta de transformação epistemológica desses padrões históricos, culturais e econômicos impostos nas relações sociais em

nível global como universais. Para Figueiredo (2010), o decolonialismo configura-se como o alicerce primordial para uma densa revolução social que necessita lidar com as relações de saber e poder numa perspectiva emancipatória.

Importante distinguir decolonialismo de descolonização, sendo o primeiro o processo histórico de transformação social, no qual as colônias europeias adquiriam independência e igualdade, frente aos países que as explorava para obtenção de riquezas. Ao passo que a descolonização busca combater o colonialismo, o decolonialismo procura transcender as relações mais complexas da colonialidade oriundas dos processos de descolonização.

Quijano apresentou o conceito de decolonialidade na colonialidade do poder, e claro, defendendo a necessidade da sua descolonização. Conforme Quijano (2005, p. 112), as relações de poder são históricas, e embora adquiram nova roupagem com o passar dos tempos “preservam o seu aspecto essencial na relação dominante e na subordinação social”. Ainda para Dussel, onde:

A Modernidade nasce realmente em 1492: esta É nossa tese. Sua real superação (como *subsunition*, e não meramente como *Aufhebung* hegeliana) É *subsunção* de seu caráter emancipador racional europeu *transcendido* como projeto mundial de libertação de sua Alteridade negada: “A Trans-Modernidade” (como novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera). (DUSSEL, 2005, p. 29-30, grifos do autor).

Quijano nos provê uma percepção de sistema-mundo moderno-colonial na América Latina, para esclarecer sobre a manutenção da colonialidade mesmo após o fim do colonialismo, uma vez que “o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado” (2005, p. 108), explicando dessa forma como o poder tem se distribuído pelo mundo. Essa colonialidade do poder se manifesta como o poder que se organiza em uma estrutura colonial, e para o autor, é a raça e não a classe social que é estabelecida como categoria para a distinção dos sujeitos.

Para Sousa Santos (2004b, p. 9), “a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis”. Vemos aqui a introdução da construção de um potencial emancipatório que se observa com maior clareza na decolonialidade.

A percepção de que os marginalizados são capazes de pensar para além da caixa colonial, e mais, capazes de compreender o emaranhado de

ligações sociais, referentes às relações de poder historicamente estabelecidas, é basilar para qualquer reação de independência intelectual, política e até mesmo econômica. O pós-colonialismo, é assim, precursor do pensamento decolonial e do projeto de emancipação da América Latina com base na releitura crítica da realidade social dada. Nele se verifica o interesse “pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz”. (SILVA; LEITE, 2017, p.6).

Nesse sentido, a decolonialidade passou a simbolizar a “expressão comum relacionada ao conceito de colonialismo e colonialidade do poder (político e econômico) e se estendeu à colonialidade do conhecimento e da colonialidade do ser (gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento)” (MIGNOLO, 2010, p.11). Abarcando deste modo, uma ampla dimensão da colonialidade não contemplada pelo pós-colonialismo. Consiste no pressuposto de elevação da crítica pós-colonial, sobre a construção da realidade colonialmente imposta, mas também levanta novas possibilidades de transformação do cenário social e da interpretação feita mediante a imposição de poder.

Todos esses conceitos advêm de lutas históricas pela construção de uma educação de qualidade que sirva às necessidades das comunidades, ressaltando a importância de perpassarmos, mesmo de forma breve, pelos mapas da história da Educação do Campo no Brasil.

### **3.2 Aspectos Históricos da Educação do Campo**

Já nos primeiros anos da República Federativa do Brasil, entre 1910 e 1920, o sistema educacional brasileiro foi ambiente de diversas manifestações em busca da transformação e reconstrução da nação. Amplamente conhecido como “ruralismo pedagógico” foi o movimento da primeira metade do século passado, que propunha desenvolvimento de uma pedagogia específica para as pessoas do meio rural com a intenção de fixação no campo e evitar o aumento das populações urbanas em decorrência do êxodo rural em busca dos empregos nas indústrias emergentes (NETO, 2016). Movimento que assinalava a educação rural com uma característica mais utilitarista e pragmática, projeto nascido em outro contexto histórico, político e social dos latifúndios estrangeiros, e importada para o Brasil em partes, categorizava os seres humanos em superiores e inferiores (RIBEIRO, 2015).

Nesse período, o Brasil era essencialmente agrário e com altíssimo índice de analfabetismo. Iniciava então, um movimento de valorização das raízes agrícolas nacionais como movimento educacional com ênfase na viabilização da permanência da residência das famílias agrícolas no campo. Os ruralistas defendiam uma educação que buscasse a “formação de trabalhadores especializados e com uma consciência cívica e patriótica capaz de despertar um sentimento de nacionalidade nos povos do campo. Esperava-se assim solucionar o problema do êxodo rural” (GUGELMIN, 2014, p. 22).

A promulgação da Constituição de 1937, que trouxe vinculação da educação à preparação das pessoas para o mundo do trabalho, exigindo dos sindicatos urbanos e rurais a oferta de ensino técnico em suas áreas correlatas, incluindo como público-alvo dessa educação seus filiados, funcionários e os seus filhos. Provoações que deram os primeiros passos em direção às discussões na busca da construção da Educação do Campo, mas não chegou a ser implementada (BRASIL, 1937).

Conforme explica Costa (2002), a partir do início da década de 1960 ocorrem algumas transformações políticas e sociais, e uma maior participação popular sobre as políticas educacionais, saúde, educação, cultura e reforma agrária foram movimentadas pelos movimentos sociais. Enquanto no meio urbano esses movimentos eram liderados pelos sindicatos e movimento estudantil, no meio rural surgem no nordeste do Brasil os sindicatos rurais e a Liga Camponesa, que começam a fomentar o processo posteriormente reconhecido como Reformas de Base. Com objetivo em erguer a bandeiras do nacionalismo, promover a cultura brasileira e lutar contra as interferências estrangeiras nas políticas sociais, principalmente as de origem estadunidenses.

E para Ribeiro (2015) não é possível analisar a relação entre trabalho agrícola e educação rural nas ditas políticas de cooperação, sem referenciar a forma com a qual os trabalhadores, suas lideranças e seus apoiadores revertiam suas propostas no assentamento das determinações norte-americanas. Mas em março de 1961 é criado o Movimento da Educação de Base – MEB, uma entidade vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, foi constituído como sociedade civil de direito privado e sem fins lucrativos.

Fávero (2006), com longa experiência no MEB como educador popular, escreve que, além da contribuição que esse movimento conferiu às populações pobres, nas áreas rurais, também apresentava limites, os quais abriam espaço à crítica, principalmente quanto à ausência de um referencial teórico que pudesse sustentar as análises, que, por isso mesmo, tornavam-se parciais e fragmentadas. Essas deficiências poderiam ser explicadas pela formação cristã dos educadores populares, bem como pelos pressupostos da doutrina social da igreja, que orientava a análise da realidade. Entretanto, para Fávero (2006, p. 268), a deficiência maior da educação popular feita pelo MEB, ou o seu limite, era acreditar “que o educativo teria força suficiente para mobilizar as populações rurais, a fim de que estas operassem transformações na estrutura econômico-social, desde que fosse encontrado um norte político adequado”. (Ribeiro, 2015, p. 92).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 4.024/61, em decorrência das ondas migratórias que levavam grandes contingentes populacionais do campo para as cidades, a educação rural é incluída na LDB. Grandes êxodos urbanos sempre causaram problemas sociais – educação, saúde, segurança, moradia, infraestrutura, dentre outros, a partir do crescimento de grandes cinturões de pobreza circundando os centros urbanos. E segundo essa nova LDB:

a escola fundamental da zona rural foi deixada sob responsabilidade dos municípios caracterizando assim uma omissão em relação à escola do campo, já que grande parte das prefeituras não possuía recursos suficientes para a manutenção das mesmas. Com isso, sob condições precárias de manutenção pedagógica, administrativa e financeira, o sistema formal de educação rural entrou num processo de deteriorização e de submissão ao modelo de educação e aos interesses urbanos. (CASAGRANDE, 2007, p. 60).

Como forma de atender a essa demanda foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), referenciado como uma campanha de alfabetização fundada na alfabetização funcional dos adultos analfabetos que haviam abandonado a escola. De acordo com a Unesco (2003), o movimento foi incentivado pelo Programa Experimental de Alfabetização Mundial (EWLP) da Unesco que adotava uma visão mais funcional da alfabetização que evidencia a aprendizagem da leitura e o domínio da língua escrita para finalidades específicas, e para possibilitar a realização de tarefas cotidianas em âmbito profissional, como seguir instruções escritas, e a melhorar a convivência social.

A LDB de 1971, Lei nº 5.692/71 é instituída, e reforça o conceito da função da escola voltada para a preparação para o mercado de trabalho, e a Educação do Campo recebe esse mesmo aparato conceitual utilitarista para a educação, e a

Educação do Campo é colocada a serviço da produção agrícola. E conforme afirma Gugelmin (2014), as discordâncias entre as propostas curriculares e a realidade vivida pelos agricultoras/es familiares fez surgir um movimento em oposição à importação de modelos educacionais desconectados da dinâmica do campo.

Para Lira e Melo (2010), esse movimento foi mobilizado pelos professores universitários, Igreja e pelos partidos de esquerda, no sentido de mobilizar as camadas populares para a participação política, a proposta era colocar as necessidades educacionais brasileiras e o respeito à cultura nacional em foco, e rechaçar o que viesse “enlatado” como proposta para a Educação do Campo.

Conforme Calazans (1993), as propostas que chegavam prontas e acabadas vinham moldadas por uma realidade diversa da necessidade educacional brasileira, e afirma que:

Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais discussões do pensamento social brasileiro. Isto é, de que forma a tradição brasileira de investigação e debate sobre questões rurais nacionais é chamada a intervir, pelo menos para operar as mediações indispensáveis à aclimação de tais programas aos trópicos. (CALAZANZ, 1993, p.28).

Segundo essa interpretação, é simples vincular as novas concepções de educação adicionadas à Educação do Campo, ao déficit educacional dos estudantes da zona rural em comparação à educação dos grandes centros urbanos. É resultante principalmente da soma da nova concepção de ensino como fator de desenvolvimento socioeconômico, à ausência de investimentos e avanços significativos na Educação do Campo, à dispensação de maior atenção aos programas de educação dos grandes centros populacionais e à importação de outros métodos e conteúdos desconectados das reais necessidades educacionais para a Educação do Campo brasileira.

A Constituição de 1988 traz a instituição de conceitos como: o respeito valorização do trabalho; o princípio da dignidade da pessoa humana; o respeito às diferenças; o pluralismo político; a prevalência dos direitos humanos; a necessidade da construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; a cooperação de todos para o progresso da humanidade; entre outros, abrem-se novamente novos horizontes, e possibilitam a emergência de propostas educativas para melhor

atender às demandas diversas da educação, respeitando as diferenças e especificidades do campo (BRASIL, 1988).

Conforme explica Casagrande (2007), a Constituição de 1988 transforma a educação em um direito público subjetivo, ou seja, independente de morar no campo ou na cidade, os princípios e preceitos constitucionais da educação passam a incorporar todos os níveis e modalidades de ensino, para aqueles que moram em todos os lugares do país.

A promulgação da Nova LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apresenta muitas temáticas advindas da luta dos educadores, movimentos sociais e dos partidos de esquerda são incorporados ao texto legal. Um dos avanços para a Educação do Campo nesse contexto é a abertura para a definição de currículos diferenciados, conforme previsto no Art. 23:

em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Outro marco referencial da LDBEN, Lei nº 9.394/96 para os avanços da Educação do Campo é o Art. 28, a adequação das escolas à vida do campo. Explicadas por Leite (2002) como uma questão outrora não contemplada, mas de ampla importância, por apresentar a desvinculação da escola do campo dos métodos, formas e resultados das escolas dos centros urbanos, exigindo planejamento interligado à vida rural. Conforme o texto legal, prevê:

I – conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas III adequação à natureza do trabalho rural. (BRASIL, 1996).

Em 1997 acontece o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) que envolvia várias frentes de atuação desde a educação infantil, ensino fundamental, EJA (com prioridade para a alfabetização), e ainda para a formação de educadoras e educadores para atuação nessas etapas de ensino em todos os assentamentos e acampamentos do MST nos 23 estados brasileiros. O I ENERA se constituiu como espaço de apresentação das experiências educativas e formativas do MST, e como espaço de mobilização dos profissionais da educação e

comunidade do campo para a luta pelo acesso à educação do campo de qualidade, considerando a diversidade e as diversidades dos povos do campo.

Para estabelecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, é instituída a Resolução CNE/CEB N°1, de 03 de abril de 2002, em defesa da promoção de projetos educacionais voltados para as necessidades do campo, a fim de assegurar a permanência das crianças, jovens e adultos na escola e no campo. No Art. 2º, a Resolução estabelece a identidade da escola do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponíveis 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. (BRASIL, 2002).

Defende ainda a solidariedade e a justiça social como práticas das ações de transformação da realidade concreta que gera a opressão. Fica determinado como dever do poder público, considerar a

magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalidade do acesso da população do campo à educação Básica e à Educação profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002)

E para efetivação dessa política, ficou previsto o regime de colaboração entre União, estados e Municípios, previsto na legislação educacional brasileira, já ancorado nas experiências passadas, quando apenas um ente federado não chegou à consecução das propostas anteriores. Orienta ainda, que nos PPP das escolas do campo sejam inseridos as realidades locais, as diversidades regionais sociais, culturais, políticas, ambientais, econômicas, entre outras. O que exige a efetiva articulação e participação da comunidade local na construção das propostas educativas para a educação.

E conforme afirmam Arroyo, Caldart e Molina (2009), a Educação do Campo precisa ser específica e diferenciada, como os autores chamam: Alternativa. Contudo, mesmo frente a tantas lutas históricas:

encontramos dados que mostram como no campo persistem incrustados todos os crônicos problemas de nossa educação: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e carreira de seus mestres. E mostram um atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Hoje temos ainda mais dados sobre esta realidade, e eles apenas confirmam um tratamento desigual e discriminatório da população do campo e a ausência de políticas públicas que alterem esta situação perversa. (2009, p. 10).

Para superar esse cenário, em 2013, a Lei 12.976 alterou a LDBEN Lei nº 9.394/96, reafirmando a necessidade de políticas educacionais para a Educação do Campo, e avançando rumo à consideração de uma base sólida legal para a construção de políticas públicas educacionais diferenciadas voltadas para o atendimento das necessidades educacionais das pessoas que vivem e trabalham no campo.

Entre os principais avanços, podemos citar a determinação da educação básica obrigatória e gratuita para todas as pessoas de quatro a dezessete anos de idade, e dessa forma garantindo o direito aos jovens do campo ao ensino médio gratuito e obrigatório. A nova redação assegurou também aos jovens o acesso à programas suplementares para provisão de material didático escolar, transportes, alimentação e de assistência à saúde para promover as condições de permanência do jovem na escola (BRASIL, 2013).

E não podemos deixar de destacar, como apresenta a pesquisa de Gugelmin (2014):

Assim como Ball (2002, 2006); Lopes (2008); Lopes & Macedo (2011), consideramos que o caráter sociopolítico da legislação em vigência é resultado de um complexo processo de negociação/articulação de demandas apresentadas por diferentes atores sociais, situados em diferentes contextos. Em se tratando das políticas para a Educação do Campo, é possível perceber as vozes de educadores progressistas e dos movimentos sociais expressos em pressupostos teóricos e metodológicos de caráter emancipador. Destacamos aqui alguns pressupostos que do nosso ponto de vista são inerentes à Educação do Campo. (GUGELMIN, 2014, p. 27).

E conforme afirma Santos (2017), uma modalidade de educação quase sempre silenciada e esquecida por todo o país não recebeu outro tratamento no Tocantins. Um estado essencialmente agrícola que possui diversas comunidades indígenas, quilombolas e de agricultoras/es familiares, esse esquecimento torna-se preocupante, e requer a curiosidade científica na busca da abertura de novos possíveis horizontes.

Nossa curiosidade científica nos conduziu a investigar o PROJOVEM CAMPO - Saberes da Terra, e procurar relacionar os índices de adesão das/os jovens agricultoras/es familiares do Bico do Papagaio – Tocantins ao programa no período de vigência do programa (2005-2012) às efetivas contribuições educacionais e profissionais para agricultura familiar da região. Para indicarmos esses caminhos, faz-se necessário primeiramente conhecer o Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra, bem como as outras modalidades do programa, seus objetivos, metas e propostas curriculares. Missão à qual se propõe a seção que se segue.

### **3.3 Os Caminhos das Políticas Públicas pelos Mapas da Educação do Campo**

Segundo Santos (2017), merece todo o destaque no cenário do desenvolvimento da educação nacional a ação dos movimentos sociais e das comunidades camponesas no ensejo e defesa das reformas educacionais que compreendem as especificidades e atendem aos anseios das pessoas que vivem do e no campo. Afinal, um dos objetivos políticos da Educação do Campo “[...] É ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que seja seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais” (CALDART, 2004, p. 29).

Ao compreender o conceito de política pública como diretrizes e princípios norteadores de ação do poder público, as regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado, conforme explica Teixeira (2002), percebemos o papel do Estado em dirimir recursos e trazer para o contexto atual as minorias e grupos menos favorecidos no contexto social. Elas traduzem no seu processo de elaboração, implementação e resultados, as formas de exercício do poder político, e as formas de distribuição e redistribuição do poder, conforme explica o autor:

Elaborar uma política pública significa definir *quem* decide o *quê*, *quando*, com que *conseqüências* e *para quem*. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nesse sentido, cabe distinguir “Políticas Públicas” de “Políticas Governamentais”. Nem sempre

“políticas governamentais” são públicas, embora sejam estatais. Para serem “públicas”, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público. (Grifos do Autor) (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Nesse sentido, a presença dos movimentos sociais no Brasil é imprescindível para que as políticas públicas para Educação do Campo sejam consideradas nas questões de interesse geral destes povos, com debates públicos com transparência da elaboração a partir dos espaços e participação pública. Desta forma, é possível responder às demandas dos setores públicos, ao se ouvir os povos do campo, é possível construir uma Educação do Campo que responda às suas necessidades.

Segundo as pesquisas de Walsh (2007), várias políticas públicas brasileiras utilizam dos termos de interculturalidade e multiculturalismo como forma de incorporar demandas e discursos subalternizados pelo ocidente, mas dentro do aparato estatal o padrão epistemológico colonial e eurocêntrico permanece hegemônico. E nesse sentido a autora propõe a interculturalidade crítica como forma de pedagogia decolonial, como uma construção de e a partir das pessoas que vivenciaram as experiências históricas de subalternização e submissão.

Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida. (WALSH, 2007, p. 8).

Concepção desenvolvida a partir de uma percepção da prática política que se contrapõe à geopolítica hegemônica monocultural do conhecimento, uma vez que versa sobre a visibilidade, o enfrentamento e a transformação das estruturas e de instituições que têm como fundamento das suas relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a divisão do mundo em raças e a manutenção da colonialidade do poder.

Para Walsh (2007, p. 9), o verdadeiro trabalho decolonial é construído para “tirar as correntes e superar a escravização das mentes (como diziam Zapata Olivella y Malcolm X); a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”. A partir da construção teórica, na pedagogia decolonial é necessária uma práxis baseada numa insurgência educativa

propositiva, ou seja, representam o surgimento e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em suma, a construção de uma pedagogia que se projeta para muito além dos processos de ensinar e de transmitir saber, percebendo a pedagogia como política cultural. Conforme a autora é uma perspectiva em processo de construção, tanto na teoria, quanto nas práticas e nos âmbitos dos sistemas educativos, e credita as inspirações de sua teoria às formulações conceituais de Paulo Freire, e às teorizações de Frantz Fanon sobre a necessidade de humanização dos povos subalternizados.

#### **4 RUMOS DO PROJÓVEM CAMPO - SABERES DA TERRA PARA JOVENS AGRICULTORAS/ES FAMILIARES**

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

*I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.*

(BRASIL, 1996, LDBEN Art.28).

A importância social, histórica e econômica da agricultura familiar para o Brasil é indiscutível, uma vez que conforme afirma o Censo Agropecuário 2006<sup>8</sup>, a agricultura familiar já era responsável por grande parte do PIB Nacional. Um

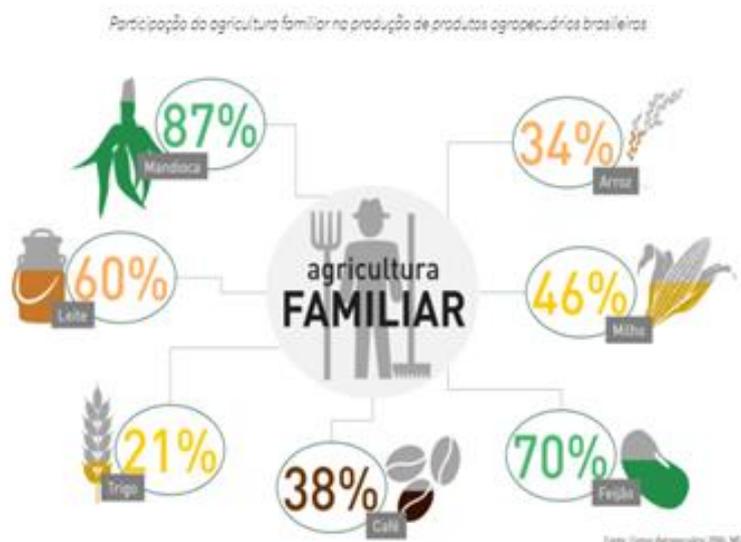
---

<sup>8</sup> Optamos pelas informações da participação da agricultura familiar do Censo de 2006 por ser as informações que correspondem à realidade agropecuária do Brasil durante o tempo no qual o ProJovem Campo - Saberes da Terra estava sendo implementado na microrregião do Bico do Papagaio – Tocantins.

percentual muito significativo dos alimentos produzidos e consumidos pelos brasileiros são providos pela agricultura familiar.

### Figura 5: Participação da Agricultura familiar no PIB Nacional

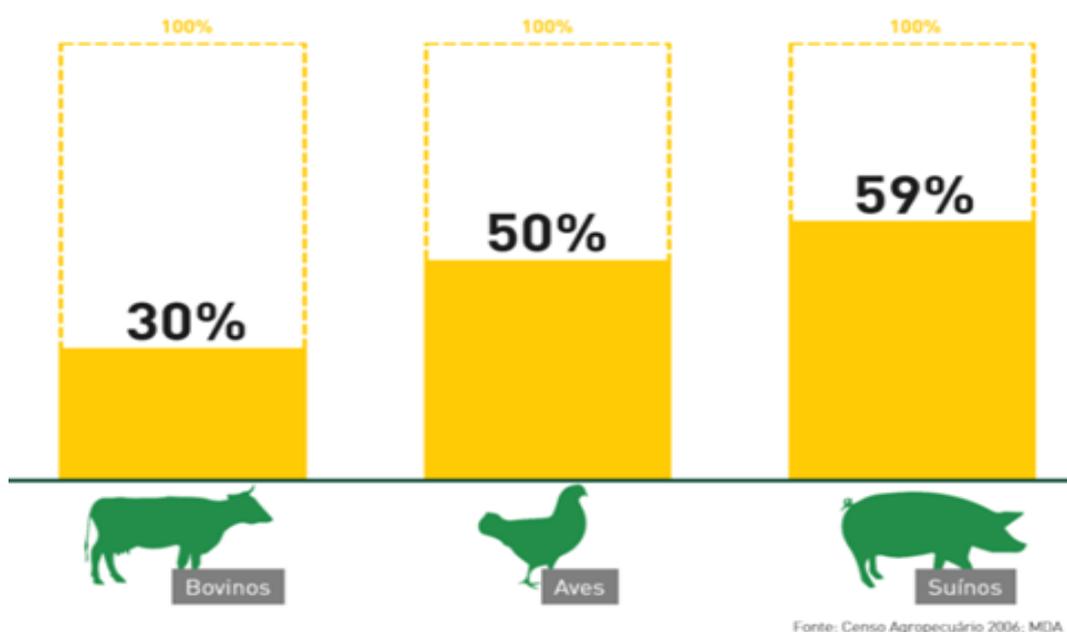
De acordo com o censo agropecuário de 2006, a agricultura familiar é responsável por grande parte da produção de diversos produtos e ainda tem grande participação em rebanhos efetivos:



Fonte: <http://blog.perfarm.com/agricultura-familiar/>

Ainda se considerarmos a participação das/os agricultoras/es familiares na produção de proteína animal, veremos que o percentual de participação da agricultura familiar na composição do PIB Nacional é muito significativa. A mais expressiva é a criação de suínos, cuja participação das/os agricultoras/es familiares é responsável por 59% do total de carne suína produzida no Brasil, de acordo com o censo agropecuário de 2006.

### Figura 6: Participação da agricultura familiar na produção de proteína animal



Fonte: <http://blog.perfarm.com/agricultura-familiar/>

A agricultura familiar tem em suas características fundantes a gestão e produção compartilhada na família, e essa atividade desenvolvida em família se configura como a sua principal fonte de renda. Isso implica diretamente na subsistência familiar a modalidade de estudo dos filhos, e se for para a família escolher entre subsistência e escolarização, a primeira opção terá vantagem sobre a segunda.

Com inferência justificada no cumprimento do disposto no Art. 28 da LDBEN Nº 9.394/96, diversos caminhos foram traçados nas políticas educacionais para se chegar ao destino da democratização do acesso à educação básica para a população do campo.

#### **4.1 A Primeira Parada: O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM**

Implementado em 2005 com o nome de Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei Nº 11.129/2005, promulgada pela Secretaria geral da Presidência da República em 30 de junho de 2005, o programa foi apresentado pelo texto legal como “emergencial e experimental, destinado a

executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros” na forma de cursos previsto pelo supracitado Art. 81 da LDBEN 9.394/96, buscando:

A elevação do grau de escolaridade e a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. (BRASIL, 2005, Art. 1º).

Em sua origem, destinado aos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 24 (vinte e quatro) anos, que tenham concluído “4ª (quarta) série e não tenham concluído a 8ª (oitava) série do ensino fundamental” e que não tenham vínculo empregatício (BRASIL, 2005, Art. 2º). Com validade de dois anos e a obrigatoriedade de ser avaliado ao término com o objetivo em assegurar sua qualidade, o Programa podia ser prorrogado por igual prazo de acordo com a previsão orçamentaria, e teve suas ações iniciadas em dezembro de 2005 em 12 (doze) estados da Federação (Bahia – BA, Paraíba - PB, Pernambuco - PE, Maranhão - MA, Piauí - PI, Rondônia - RO, Tocantins - TO, Pará - PA, Minas Gerais - MG, Mato Grosso do Sul - MS, Paraná – PR e Santa Catarina - SC).

Tendo seu texto legal alterado pela Lei Nº 11.692/2008, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem sofre alterações estruturais e passa a ser:

destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades:

- I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo;
- II - Projovem Urbano;
- III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e
- IV - Projovem Trabalhador. (BRASIL, 2008, Art 2º).

As quatro modalidades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – de acordo com Brasil (2009), foram organizadas da seguinte forma: o Projovem Adolescente, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); o Projovem Urbano e o Projovem do Campo, coordenados pelo Ministério da Educação (MEC); e o Projovem Trabalhador, coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

A partir da sua alteração, o programa educacional foi destinado para jovens agricultoras/es familiares com idade entre 18 e 29 anos, e subdivide o Programa em quatro modalidades.

No processo de integração foi resguardada a autonomia político-pedagógica das experiências acumuladas por cada Programa. Como resultado desse processo foi instituído pela o **Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM**, que objetiva promover a reintegração de jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano e cidadão. O PROJOVEM está organizado em quatro modalidades: I) ProJovem Adolescente; II) ProJovem Urbano; III) ProJovem Trabalhador; e IV) ProJovem Campo – Saberes da Terra. A partir de então, o Saberes da Terra passou a denominar-se de ProJovem Campo-Saberes da Terra destinado à garantia de ensino fundamental a jovens agricultores/as, como política de educação, na modalidade EJA integrada à qualificação social e profissional. (BRASIL,2009, p. 6, grifos do autor).

No intuito de conhecer o ProJovem Campo – Saberes da Terra, faremos uma jornada por todas as modalidades do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM.

#### **4.2 Segunda Parada: As Outras Modalidades do ProJovem**

O ProJovem Adolescente teve origem em 2009 e foi destinado aos jovens com idade entre 15 e 17 anos, dispendo de oportunidades socioeducativas para criar as condições de inclusão, reinclusão e permanência na escola. O público-alvo seriam os jovens oriundos de famílias beneficiárias do Bolsa-Família, ou independente da renda, os que estivessem em situação de risco social, encaminhados pelo conselho tutelar ou Ministério Público, dando preferência a jovens com deficiência. As atividades socioeducativas apresentadas como complementares à educação formal, e exigida a frequência regular à escola. Dentre as temáticas abordadas está a ênfase aos temas correlacionados à compreensão da realidade e o incentivo à participação social, assim como temas contemporâneos ligados ao desenvolvimento de habilidades como a capacidade de comunicação e a inclusão digital (BRASIL, 2009).

#### **Figura 7: Imagem oficial do ProJovem Adolescente**



Fonte: [http://www.botucatu.sp.gov.br/includes/mostra\\_noticias.asp?ID=9517&Pagina=](http://www.botucatu.sp.gov.br/includes/mostra_noticias.asp?ID=9517&Pagina=)

Coordenado pelo MDS, o ProJovem Adolescente tem entre seus objetivos complementares a proteção social básica da família a partir da criação de instrumentos para a garantia da convivência familiar e comunitária, e a inserção, reinserção e permanência do jovem na educação formal.

De acordo com o MDS, o Programa integrava a Política Nacional de Assistência Social – PNAS, caracterizando-se como um dos serviços do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e se consolidando como prioridade no processo de atendimento à juventude. Conforme o MDS, o programa é voltado para atender às necessidades sociais dos jovens em processo de exclusão e vulnerabilidade social, partindo do pressuposto que tais necessidades seriam supridas a partir da associação entre serviços e benefícios:

Que permitam a preservação de riscos e contribuam para o reforço da autoestima dos jovens, o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de sobrevivência futura, bem como para a ampliação do seu acesso e usufruto à cultura e aos bens sociais. (BRASIL, 2009, p.06)

Em aplicação prática do ProJovem Adolescente, inicialmente ofereceu atividades de cunho socioeducativo por meio de encontros coletivos formados por até 30 jovens com prazo de dois anos, e a partir de 2012 reduziu esse tempo de atividade pela metade.

Por sua vez, o ProJovem Urbano, implantado em 2005, é coordenado pelo Ministério da Educação, sob o *Slogan - Conhecimento e oportunidade para todos*, conforme figura a seguir. Para Leão e Nonato (2012), o programa enfatiza a certificação no ensino fundamental por meio de uma formação integrada em três

eixos: escolarização, qualificação profissional e ação comunitária, e conta com uma bolsa mensal de cem reais para alunos que mantiverem 75% de frequência.

**Figura 8: Imagem oficial do ProJovem Urbano**



Fonte: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/lista-de-alunos-do-projovem-urbano-2008/>

Destinado inicialmente ao atendimento de jovens entre 18 e 24 anos, em 2007 teve suas normas alteradas, e destinando à presente modalidade o atendimento dos jovens entre 24 e 29 anos de idade, idealizado como alternativa para a inclusão social dos jovens excluídos da escola e do trabalho. A Medida Provisória nº 411/07, além do reajuste na idade dos beneficiários, também aumentou o prazo de atendimento, que passou de 12 (doze) para 18 (dezoito) meses, e permitiu a partir de 2007 o atendimento de jovens com vínculos empregatícios.

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 18, o ProJovem Urbano tem por objetivo constitutivo a elevação da escolaridade, propõe a conclusão do ensino fundamental e a qualificação profissional dos jovens que possuem apenas a primeira fase do ensino fundamental. Está, para tanto, “voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local” (BRASIL, 2008b, p. 2).

O Programa trabalha na perspectiva de contribuir especificamente para a reinserção do jovem na escola; a identificação de oportunidades de trabalho e qualificação profissional inicial dos jovens para o mundo do trabalho; a oferta de oportunidades de desenvolvimento de vivências desses jovens em ações comunitárias; e o acesso dos seus participantes à inclusão digital

como instrumento de inserção produtiva e de comunicação. (BRASIL, 2008c, p. 5).

O Programa concebe a qualificação profissional como uma dimensão subjetiva do trabalho, referenciando no conceito de desenvolvimento de habilidades como o autoconhecimento, realização pessoal, sociabilidade, em simultâneo trabalho de preparação para o mercado de trabalho que assegure renda aos jovens, com vistas na construção da autonomia. O Projeto Pedagógico Integrado da modalidade referenda como um programa econômico e social fundidos estrategicamente tendo em vista a preparação do jovem para reconhecer as oportunidades de trabalho. Pretende preparar o jovem para ser capaz de desenvolver as competências necessárias para o desempenho de uma função que gere renda, defendendo inclusive a empregabilidade fundamentada no trabalho informal, autônomo, temporário, e no empreendedorismo (BRASIL, 2008c).

Para tanto, prevê a dedicação de 26 (vinte e seis) horas semanais de curso, quando os jovens participam de 20 (vinte) horas presenciais práticas de atividades em “sala de aula, visitas, pesquisas de campo, participação em palestras, práticas relacionadas ao campo de qualificação profissional e à participação cidadã, sob a supervisão de um educador” (BRASIL, 2008a, p. 6).

A modalidade do ProJovem Trabalhador foi coordenada pelo Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Resulta da unificação de diversas outras ações do MTE, entre elas o Escola de Fábrica, Consórcio Social da Juventude, Juventude cidadã e Empreendedorismo Juvenil. Criado em 2005 e reestruturado em 2008, destina-se a atender jovens desempregados, que tenham entre 18 a 29 anos e que pertençam a famílias com renda per capita de até um salário mínimo, e que por situações diversas de maior vulnerabilidade frente ao mundo do trabalho. Foi divulgado nacionalmente por meio da imagem a seguir:

### **Figura 9: Imagem oficial do ProJovem Trabalhador**



Fonte: <https://www.cearanoticia.com/2013/08/projovem-trabalhador-sera-lancado-neste.html>.

Dentre os critérios para atendimento do jovem, deve estar cursando ou ter concluído o ensino fundamental; ou estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio e não estejam cursando ou tenham concluído o ensino superior. De acordo com o Termo de Referência Para a Celebração do Convênio com Consórcios Públicos na modalidade ProJovem Trabalhador – Juventude Cidadã no Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, é obrigatória a reserva de 10% (dez por cento) das vagas dos cursos de qualificação social e profissional do Programa para jovens com deficiências não restritivas às atividades laborais (BRASIL, 2011).

O programa foi criado em 2005 e reestruturado em 2008. A iniciativa atende principalmente os jovens que já sabem ler, mas ainda não concluíram o ensino fundamental. Pretende com suas ações, de forma prática, das 350h/aula da formação, 100h/aula são distribuídas em 40 horas para a inclusão digital em laboratório com acesso à internet; 10 horas para os valores humanos, ética e cidadania; 10 horas aulas para educação ambiental, higiene pessoal, promoção da qualidade de vida; 20 horas para as noções de direitos trabalhistas, de formação de cooperativa, de prevenção de acidentes de trabalho; e 20h de empreendedorismo. As 250h/aula são dedicadas à qualificação profissional. Com a presente carga horária as temáticas abordadas, para atingir a meta mínima de inserir 30% dos jovens atendidos pelo programa no mundo do trabalho. O investimento no auxílio financeiro aos jovens é o mesmo das outras modalidades, contudo limitando a apenas 6 (seis) bolsas no valor de R\$ 100,00 (cem reais), período de duração da formação. Além disso, recebe alimentação, transporte, mochila, caderno, lápis,

borracha, caneta e camisetas do Programa. E para ter direito ao auxílio financeiro os alunos precisam comprovar frequência mínima de 75% no curso (BRASIL, 2011).

### 4.3 O Campo de Estudo: PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA

A construção de uma política pública de estado que atenda às diversidades das necessidades das demandas dos povos do campo é possível a partir da participação ativa dos movimentos sociais na construção das políticas públicas para a Educação do Campo.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), para garantir o direito destes povos a uma educação adequada a suas características, necessidades e pluralidade (de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas, entre outras), implementou o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos para Agricultores/as Familiares integrada com Qualificação Social e Profissional, denominado Saberes da Terra. (BRASIL, 2009, p. 5).

Iniciado em dezembro de 2005, o Saberes da Terra começou em 12 Unidades da Federação (BA, PB, PE, MA, PI, RO, TO, PA, MG, MS, PR e SC). Desenvolvido em parceria colaborativa, entre secretarias estaduais de educação, representações estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação – UNDIME, Associação de Municípios, entidades e movimentos sociais do campo integrantes dos comitês e fóruns estaduais de Educação do Campo.

**Figura 10: Imagem Oficial do ProJovem Campo – Saberes da Terra**



Fonte: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-lanca-edital-para-contratacao-de-professores-do-projovem-campo-saberes-da-terra/>

Dentre as atividades do programa: a formação dos estudantes com certificação em nível de ensino fundamental integrado à qualificação social e profissional; a formação continuada dos professores, técnicos e gestores

participantes; construção de novas parcerias com a sociedade civil e movimentos sociais; elaboração de material didático específico adequado à cada região; produção dos cadernos para os Eixos Temáticos do Programa; realização de seminários nacionais de formação de equipes pedagógicas.

Entre os recursos humanos necessários para o desenvolvimento do Programa, o Projeto Base - Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra listam nessa ordem: coordenadores estadual/municipal; coordenador de turma; comissão pedagógica estadual; educadores para atuar nas áreas de conhecimentos; educador da formação profissional (ciências agrárias). O Projeto Base descreve as atribuições desses profissionais, e vale ressaltar que:

**O Coordenador Estadual/Municipal** terá as seguintes atribuições:

- I. Organizar e coordenar a Comissão Pedagógica, conforme descrito neste Projeto Base;
- II. realizar acompanhamento pedagógico aos educadores e coordenadores de turma;
- III. atestar a frequência dos educandos e homologar no sistema, mensalmente, a avaliação dos educandos aptos ou inaptos para receber o auxílio financeiro previsto;
- IV. cumprir as atribuições em relação ao sistema de monitoramento do Programa, entre as quais, cadastrar e manter atualizados os cadastros de turmas, coordenadores de turma, educadores e educandos, bem como outras informações solicitadas, para efeito de monitoramento, supervisão, avaliação, fiscalização da execução do Programa e pagamento de auxílio financeiro aos educandos;
- V. promover, em parceria com outros órgãos e entidades, ações para que os educandos obtenham a documentação necessária para cadastro no Programa e recebimento do auxílio financeiro a que têm direito. (BRASIL, 2009, p. 68, grifo nosso).

Por sua vez um Coordenador de Turmas, que devia ser educador da rede pública ou por ela contratado; com formação/habilitação em licenciatura e experiência com EJA; educação do campo e coordenação pedagógica, organizacional e/ou de projetos; com disponibilidade para participar da formação continuada e das viagens de planejamento e acompanhamento das turmas; com habilidades de informática suficientes para as tarefas de elaboração de registros, planejamento, relatórios, cadastro e manutenção de dados no Sistema de Monitoramento do Programa; ser participante dos movimentos sociais e ou associações comunitárias locais, receberam as atribuições de:

- I. Realizar o acompanhamento pedagógico junto às turmas;

- II. Cumprir as atribuições previstas no sistema de monitoramento, entre as quais, informar, mensalmente, os educandos aptos ou inaptos para receber o auxílio financeiro previsto;
- III. Participar da formação continuada realizada pela Instituição de Ensino Superior pública;
- IV. Organizar e coordenar as reuniões de planejamento pedagógico junto aos educadores;
- V. Apoiar a Coordenação Estadual/Municipal na ação de documentação dos educandos;
- VI. Sob coordenação estadual/municipal, realizar a avaliação dos conhecimentos construídos pelos educandos para estabelecer o processo de desenvolvimento do curso. (BRASIL, 2009, p. 69).

Descrevendo logo na sequência as atribuições da Comissão Pedagógica Estadual, como:

- I. construir o projeto político-pedagógico da Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os demais integrantes da Comissão;
- II. emitir parecer sobre as propostas de formação continuada das Instituições de Ensino Superior públicas, para o estado e/ou municípios;
- III. acompanhar o processo de implementação do(s) projeto(s) político-pedagógico(s) e da formação continuada pela Instituição de Ensino Superior pública selecionada pela SECAD/MEC. (BRASIL, 2009, p. 69)

Cada turma conta com três educadores para atuarem na docência das áreas de conhecimentos (ciências sociais, ciências da natureza, linguagens, linguagens matemáticas) e um educador da formação profissional (ciências agrárias).

#### **4.3.1 Objetivos do ProJovem Campo – Saberes da Terra**

O Programa foi criado pela Lei Federal nº 11.692, de 10 de junho de 2008, com o objetivo de promover a reintegração dos jovens à formação educacional e fomentar sua qualificação profissional e desenvolvimento humano e cidadão (BRASIL, 2009).

De forma mais ampla, consta nos documentos referenciados do MEC que o objetivo do Programa é:

Contribuir para a formação integral do jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas, em conformidade com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002. (BRASIL, 2009, p. 7).

Destinado ao desenvolvimento das políticas de fortalecimento e ampliação do acesso de jovens agricultoras/es familiares entre 18 e 29 anos de idade ao sistema formal de ensino, e a sua permanência tendo em vista a conclusão do ensino fundamental na qualificação social e profissional.

Os cursos promovidos pelo ProJovem têm duração de dois anos. São oferecidos, com base no regime de colaboração entre estados, municípios, e governo federal. O formato do programa é de responsabilidade de cada estado, de acordo com as características da atividade agrícola local.

Conforme os dados de Brasil (2009), o programa previu como meta no seu Plano Plurianual - PPA o atendimento de 275 mil jovens agricultoras/es familiares, sendo: 35 (trinta e cinco) mil em 2008, 24 mil (vinte e quatro mil) em 2009, 80 (oitenta) mil em 2010 e 85 (oitenta e cinco) mil em 2011.

#### **4.3.2 Pressupostos conceituais e Fundamentação Legal do Programa**

Os princípios político-pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra são diretamente ligados e influenciados pelos pressupostos do programa. Tais pressupostos teóricos apresentam os conceitos fundamentais defendidos pelo programa que constituirão a base conceitual de toda a ação educativa. Encontram-se descritos no Projeto Base do programa e abrangem:

- A educação como afirmação, reconhecimento, valorização e legitimação das diferenças culturais, étnico-raciais, de geração, de gênero, da diversidade de orientação sexual e socioambiental, visando a superação dos preconceitos, a eliminação das desigualdades e o fortalecimento da solidariedade;
- Independente do nível de escolaridade, os povos do campo, das águas e das florestas são sujeitos de direito e de conhecimento;
- A EJA é elemento constitutivo da política pública nos sistemas de ensino dos entes federativos, direito dos povos do campo, instrumento de emancipação e uma estratégia viável para fortalecer o desenvolvimento sustentável com enfoque territorial;
- A efetivação do dever do Estado com educação escolar pública, mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e, a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- O trabalho e a qualificação profissional como direitos dos povos do campo, devendo a educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social;

- Além das políticas públicas de Educação do Campo, existem sujeitos sociais que possuem projetos político-pedagógicos próprios. (BRASIL, 2009, p. 22).

Considerando ainda a importância histórica, social e econômica da agricultura familiar para os povos do campo e da cidade, considera a importância do ensino integrado à qualificação social e profissional. De forma mais ampla, o Programa fundamenta suas ações na implementação da LDBEN Nº 9.394/96 em seu Art. 4º que estabelece (BRASIL, 1996):

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

A LDBEN determina no Art. 5º o acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo “podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”. Para garantir essa oferta, o Estado deve criar “formas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior”. (BRASIL, 1996, Art. 5º).

Em se tratando das especificidades dos povos do campo, no Art. 28º:

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

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

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

III - adequação ao trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A dimensão da qualificação profissional da qual trata o Programa está assegurada na LBDEN em seus Artigos 39º, 40º e 41º:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

§ único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (BRASIL, 1996).

E ainda de acordo com Brasil (2004), o Decreto Nº 5154/2004 determina que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada nos formatos de capacitação, especialização, aperfeiçoamento e atualização em todos os níveis de ensino, e ofertados segundo os itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e social dos cidadãos. Devendo preferencialmente articular os cursos de formação com a EJA, objetivando qualificação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade do trabalhador que atendendo às devidas exigências, receberá o certificado de formação inicial e continuada para o trabalho.

Com base nos conceitos desses pressupostos o projeto político-pedagógico integrado do ProJovem Campo - Saberes da Terra, apresenta o objetivo de “desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultoras/es familiares excluídos do sistema formal de ensino a escolarização em Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrado à qualificação” (BRASIL, 2009, p. 20). Intencionando com suas ações promover a elevação da escolaridade e proporcionar qualificação profissional inicial para jovens agricultoras/es familiares; estimular o desenvolvimento sustentável ampliando as possibilidades de vida e trabalho para os cidadãos no campo; fortalecer o desenvolvimento das propostas pedagógicas e metodológicas para a EJA no campo; ainda, realizar formações continuadas voltadas às especificidades do campo, para os professores do programa; fornecer e publicar materiais pedagógicos apropriados à proposta pedagógica integrada; e conceder auxílio financeiro aos educandos para minorar carências materiais que poderiam impedir a frequência no curso (BRASIL, 2009).

Considerando para todos os efeitos do programa, jovens agricultoras/es familiares como as/os estudantes que praticam atividades no meio rural e não detêm

qualquer título, área maior que 4 (quatro) módulos fiscais, utiliza predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento, tenha um percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento, e dirija seu estabelecimento com sua família (BRASIL, 2006a).

Concebe o campo como um “um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações econômicas internacionais, mantendo particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas que o diferenciam de qualquer espaço social e produtivo” (BRASIL, 2009, p. 27), compreendendo-o como produto e produtor de culturas, não sendo possível sua existência como universo isolado, mas com vinculação ao conceito de territorialidade. Percebe o campo como lugar marcado pelas pessoas e por sua diversidade cultural, étnico-racial e pela multiplicidade de gerações e recriações de conhecimentos e saberes organizados a partir de diferentes lógicas de lutas, mobilizações sociais e estratégias de sustentabilidade (BRASIL, 2009).

Muito mais do que um território não urbano, nos conceitos do Programa o campo expressa um conjunto de possibilidades que dinamizam a ligação entre as pessoas e a produção das condições de existência social, material e imaterial, e com as realizações da humanidade e:

Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de conhecimentos saberes, ciência, tecnologias, valores e culturas, devem ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos. Por isso, o campo e a cidade ou o rural e o urbano são apreendidos como duas partes intercomplementares de um *continuum*, com especificidades que não se anulam e nem se isolam, mas, antes de tudo, articulam-se. (BRASIL, 2009, p. 27)

Caldart (2002) define o movimento Por uma Educação do Campo como a luta do povo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e uma educação que seja “no e do campo”, sendo “**No**: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p.16).

Molina (2002) chama atenção que a Educação do Campo como área do conhecimento tem o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e espaços no

sentido de contribuir com a desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierarquizada entre cidade e campo e desvincular o conceito de campo como lugar de atraso.

A Educação do Campo tem ainda um significado incorporador de amplos espaços, conforme mostra Brasil (2001) no Parecer CEB 36/2001: incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si espaços da pesca, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. Nesse sentido, o campo é mais do que um território não urbano, mas uma infinidade de possibilidades que dinamizam a ligação das pessoas com a própria produção das condições de existência social e com as realizações de toda a sociedade.

A Educação do Campo é uma condição fundamental para o exercício da cidadania dos povos do campo. Sem dúvida, essa expressão contém muito mais do que o significado de um conceito. Traz em si a perspectiva de desenvolvimento para uma importante parte da população brasileira (FERNANDES, 2002).

Neste mesmo sentido, o Programa percebe a Educação do Campo como “um projeto de desenvolvimento da sociedade do campo que incorpora os espaços das florestas, das águas, acolhendo em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos, extrativistas, entre outros,” e fundamentando-se os conhecimentos, habilidades, potencialidades, sentimentos, valores, modos de ser e produzir, de se relacionar com a terra, e de compartilhar a vida, nas práticas sociais constitutivas desses povos (BRASIL, 2009, p. 28).

Sustentada na valorização da vida do campo, a Educação do Campo objetiva, nesse contexto, construir políticas públicas que garantam o direito de trabalhar e estudar no campo, o que prescinde da construção de um paradigma solidário entre Educação, Agricultura Familiar, e demais aspectos culturais e produtivos dos povos do campo. Reconhece que as pessoas têm histórias, partilham de lutas sociais, têm nomes, rostos, raças, gêneros, etnias e gerações diversificadas, o que direciona os programas e projetos da Educação do Campo a levar em consideração que as pessoas do campo constroem seus conhecimentos, quer sejam por apropriação ou produção, o fazem em mecanismos mediados pelos conflitos das relações sociais (BRASIL, 2009).

Ancorado nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB/2002), a Educação do Campo que vincula à identidade da escola e à valorização da vida do e no campo, conforme a afirmação:

**A identidade da escola do campo** é definida pela sua vinculação as 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. (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Considerando ainda que Educação do Campo não é apenas a instalação de escola no campo, o documento inventiva a construção de projetos institucionais nas escolas do campo para a “expressão do trabalho compartilhado” se constituindo em um espaço público dotado de potencialidades para articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, com finalidade na busca de um “desenvolvimento social justo, economicamente viável e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2002, Art. 4º).

No entanto, dois aspectos são tidos como relevantes pelo Programa: a necessidade da superação da dicotomia entre cidade e campo, e a importância da recriação dos vínculos de pertencimento dos povos do campo, considerando a diversidade de povos do campo, exige um processo educativo que considere a “educação como um processo ao longo da vida”. Compreensão que culmina na “promoção de uma identidade coletiva que fortalece a criação de cooperação entre diversos segmentos sociais, visando a criação de políticas públicas” por meio de novas experiências de escolarização e de transformação do processo educacional. (BRASIL, 2009, p.29).

O tempo-escola<sup>9</sup> é percebido como o período em que a/o estudante está no espaço da escola em atividades grupais, onde o contato com o saber sistematizado das áreas científicas é explorado em eixos temáticos, pesquisando, debatendo,

---

<sup>9</sup> A Pedagogia da Alternância acontece em dois tempos e em dois espaços: o tempo-escola (momento de educação formal na escola), cujo objetivo ressalta a necessidade de alternar os tempos e espaços educativos, priorizando os conteúdos do currículo básico a serem ensinados durante o tempo em que os jovens permanecem na escola e, a formação utiliza diferentes instrumentos que garantem a articulação de tempos e espaços educativos, e estabelecimento de relações entre os envolvidos no processo educativo e a relação com o trabalho no campo. (BRASIL, 2006b).

interagindo com os demais por meio da mediação dos professores. Um tempo que estamos acostumados a conhecer, e sobre o qual não temos muitas novas indagações sobre a forma de decorrer.

O tempo-comunidade<sup>10</sup> é o tempo onde acontece o trabalho na família e a convivência na comunidade, de forma a consolidar as informações trazidas do tempo-escola, cabendo à família e comunidade o acompanhamento e parte da avaliação do processo educativo. Durante esse tempo, as/os estudantes recebem orientações dos professores para a realização de atividades práticas, pesquisas na comunidade, execuções de projetos produtivos, etc. O acompanhamento dessas atividades é planejado para incluir as atividades no tempo-comunidade no currículo, de modo a incluir a realidade das/os estudantes em sua comunidade, no processo formativo, possibilitando aos professores orientar a forma de vivência das atividades formativas para que elas contribuam para o desenvolvimento social, antropológico, político e econômico.

Fundamentado nesses marcos conceituais e legais, o ProJovem Campo - Saberes da Terra propõe um projeto educativo onde jovens agricultoras/es familiares são respeitadas/os como sujeitos das duas produções, das suas culturas, e que possam utilizar os recursos naturais de modo sustentável na produção e reprodução de sua própria existência (BRASIL, 2009).

#### **4.3.3 Princípios Político-Pedagógicos e Organização Curricular**

Os princípios político-pedagógicos que embasam o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra estão contidos nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, apresentadas por Brasil (2009) da seguinte forma:

a) Escola formadora articulada ao projeto de emancipação humana: educação como formação humana, uma ação cultural que envolve atitudes, valores e comportamentos, devendo refletir também na dimensão institucional permanente e

---

<sup>10</sup> A perspectiva da Alternância valoriza os conhecimentos que o jovem possui, e o tempo-comunidade (momento de educação na comunidade, na vida diária) considera suas experiências, levando em conta as vivências no contexto da comunidade, primando pela formação integral do estudante. No tempo-comunidade, realizam atividades agrícolas para o desenvolvimento econômico do campo, bem como para seu desenvolvimento social e aprendizado. (BRASIL, 2006b).

sistematicamente, atravessando toda a vida escolar. Estimula os profissionais da educação em sua capacidade de criar outros espaços humanos de convivência social desejáveis, possibilitando às pessoas oportunidades de se constituírem como seres sociais responsáveis e livres, capazes de refletir sobre suas ações, capazes de perceber e corrigir seus erros e de relacionar cooperativa e eticamente.

b) Valorização dos diferentes saberes no processo educativo: a escola que valoriza os conhecimentos dos estudantes, famílias e comunidades, criando diálogo permanente com os saberes por eles produzidos nas diferentes áreas do conhecimento, que garanta elementos da melhoria da qualidade de vida para todos.

c) Compreensão dos tempos e espaços de formação – a Educação do Campo acontece em espaços escolares e fora deles, envolve saberes e conhecimentos, métodos, tempos e espaços diferenciados. Os saberes valorizados não são apenas os constituídos na escola, mas também na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais, e a escola figura como espaço de sistematização, análise e síntese de aprendizagens, local de encontro das diferenças, onde são produzidas novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

d) Escola vinculada à realidade das pessoas – a realidade das pessoas do campo, assim como nos demais casos, não se limita ao espaço geográfico, mas refere-se principalmente aos elementos socioculturais constitutivos da vida das pessoas. Falar de Educação do Campo é falar de uma escola estabelecida no enriquecimento das experiências de vida e em nome da reconstrução dos modos de vida das pessoas do campo, pautada na ética da valorização humana e no respeito à diferença, que oportunize a condição de escolha sobre o lugar onde desejam viver e produzir experiências.

e) Educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável – leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, a equidade de gênero, racial, étnica e intergeracional. Considera que o local e o território podem ser reescritos a partir de suas potencialidades, como a importância do coletivo com método de participação popular, e de gestão das políticas e das comunidades onde vivem.

f) Autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino – reconhece a diversidade existente entre os povos do campo,

valorizando a necessidade das especificidades no processo de construção das políticas públicas educacionais. Reconhece a importância da participação dos movimentos sociais e sociedade civil organizada na construção das políticas públicas para as devidas adequações identitárias e respeito à diversidade.

g) Trabalho como princípio educativo – reconhece o trabalho como prática social e princípio educativo, considerando aqui o trabalho como produção da existência humana em sua relação com a natureza, num processo de humanização das pessoas. Na perspectiva da formação humana orienta a formulação dos projetos político-pedagógicos na perspectiva da garantia dos direitos, uma tarefa histórica enfrentada por “coletivos que reconheçam a educação e a escola como estratégias para manutenção de um modo de vida de sociedade”. (BRASIL, 2009, p.36). Todo conhecimento, científico ou da prática social, acontece pela ação das pessoas sobre a natureza, da sociedade pelo trabalho. Sendo o trabalho humano, o eixo de todo conhecimento existente, e como princípio educativo orienta o desenvolvimento dos programas educativos, bem como desse Programa, resgatando os valores do trabalho coletivo e contribuindo para a construção da autonomia e empoderamento das/os jovens agricultoras/es familiares.

h) Pesquisa como princípio educativo – princípio de todo processo formativo, a pesquisa é um mecanismo de intervenção na e da realidade, assume a direção das ações do Plano de Pesquisa do referido Programa. Fazer pesquisa é uma das estratégias pedagógicas para o estudo e conhecimento da realidade, e para apoiar os processos de transformação social, político, cultural e econômico.

O currículo do Programa se orienta pelo diálogo com a realidade, pela interação das pessoas com a comunidade, articulando os conteúdos a partir da realidade prática das/os estudantes jovens agricultoras/es familiares. Um currículo integrado que requer: um projeto com eixos articuladores aos temas de trabalho e cidadania, para propiciar às/aos estudantes uma articulação entre inserção no mundo do trabalho e participação política e social; e uma construção curricular que envolva dimensões técnico-científica, econômica, metodológica, sociopolítica e ético-cultural.

A organização curricular tem em vista um currículo que evidencia a importância da formação humana e valoriza os modos de produção e reprodução da vida nas relações políticas, culturais, sócio-históricas da comunidade do campo, e

gradativamente. O “sujeito histórico, na dialética de sua realidade, problemática, projetos e potencialidades” é as/os jovens agricultoras/es familiares. (BRASIL, 2009, p. 37).

A formação pretendida é uma formação integrada entre qualificação social e profissional, com aporte em conhecimentos necessários ao mundo do trabalho no campo, partindo dos saberes e conhecimentos acumulados pelas/os jovens agricultoras/es familiares em sua cultura e trajetória, e por outro lado, a dimensão tecnológica e organizacional do campo.

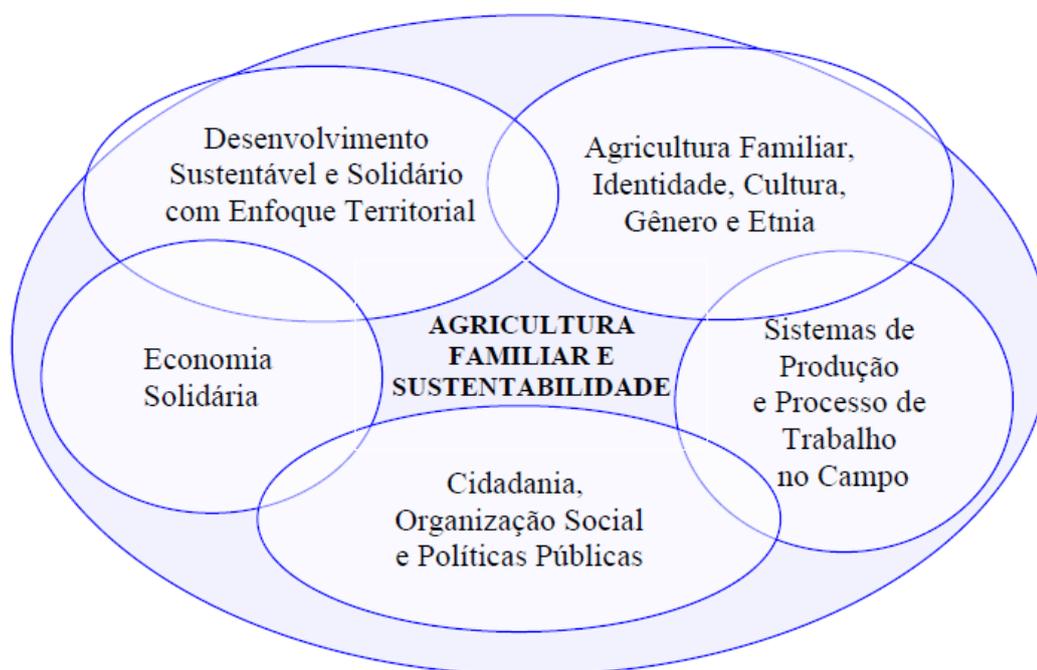
Buscando uma formação integrada, o Programa articula os conhecimentos e saberes do ensino fundamental regular com os da qualificação social e profissional, buscando garantir uma ressignificação e/ou uma apropriação das tecnologias específicas e dos processos de formação presentes no campo. Desta forma, a organização curricular é centrada no eixo curricular:

**Agricultura Familiar e Sustentabilidade** que dialogará com os eixos temáticos: **Agricultura Familiar: Identidade, Cultura, Gênero e Etnia; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial; Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; Economia Solidária e Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas.** Os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de estudos para a elevação de escolaridade. (BRASIL, 2009, p. 37, grifos do autor).

Como é possível evidenciar no decorrer da leitura do Projeto Base, o ProJovem Campo – Saberes da Terra está embasado na legislação nacional geral e específica da educação, nas normativas da Educação do Campo, e se mostra como um programa de inclusão educacional diferenciado dos programas convencionais de ensino. Essa diferenciação não se dá apenas nos pressupostos conceituais, mas na adequação do calendário que permite que cada turma organize seu próprio tempo-escola; na organização da alternância entre os tempos e espaços pedagógicos observando as atividades do tempo-comunidade; na exigência da formação continuada dos professores em exercício; na forma de contratação, carga horária e atuação dos professores que pode acontecer nas mais variadas formatações, para atender às especificidades de cada turma.

**Figura 11: Estrutura curricular do ProJovem Campo – Saberes da Terra**

## Estrutura do Currículo



Fonte: Brasil (2009, p. 40).

A estrutura curricular é organizada em cinco eixos temáticos que agregam os temas da formação profissional para a elevação da escolaridade das/os jovens agricultoras/es familiares para a compreensão de tecnologias, a ciência e a cultura como partes únicas de uma mesma realidade, criadas a partir da ação das pessoas em sua relação com os outros e com a natureza. O Programa apresenta a seguinte ementa, como uma proposta de ementa básica que deve ser adequada e complementada em cada estado e região, de acordo com as necessidades específicas de cada povo:

**Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia** – Estudo das relações sociais no processo histórico de produção econômica e cultural da Agricultura Familiar, seus problemas e potencialidades culturais nas dimensões de gênero, etnia, geração e de identidade. Estudo das ocupações e transformações do ambiente, das diferentes concepções de Agricultura Familiar e das relações campo-cidade.

**Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo** - Estudo sobre questões relacionadas à Agricultura Familiar e suas relações com os sistemas de produção; o papel da família e da comunidade na transformação dos ecossistemas em agroecossistemas;

**Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas** - Estudo das organizações sociais, da relação entre Estado e Sociedade Civil a partir do

contexto sócio-histórico, discutindo conceito de cidadania e princípios de ética; Análise dos conceitos de Estado, Governo, Democracia suas relações com a legislação (Federal, Estadual, Municipal); Conhecimento da trajetória dos Movimentos Sociais e das Organizações Sociais e suas implicações na definição de Políticas Públicas;

**Economia Solidária** - Estudo do campo como local de formação de pessoas, de relações sociais e econômicas; sistemas sociais e econômicos ao longo da história; modos de produção e organização social; Legislação agrária e ambiental. Refletir sobre as formas de economia solidária no Brasil: cooperativismo, associativismo, micro-crédito e sistemas de crédito;

**Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial** - Estudar, pesquisar e refletir sobre conceitos básicos de desenvolvimento e sustentabilidade; evolução histórica do termo Desenvolvimento Sustentável; desafios, limites e potencialidades para o desenvolvimento sustentável; princípios e fundamentos da Agroecologia; (BRASIL, 2009, p. 40-41, grifos do autor).

É a partir do eixo Agricultura Familiar e Sustentabilidade que serão desenvolvidos todos os outros desdobramentos de saberes e conhecimentos para a articulação do desenvolvimento das habilidades e competências gerais do ser humano – pedagógicas, científicas, éticas, morais, técnicas, políticas e estéticas. E as Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Linguagem Matemática; Ciências Humanas; e Ciências Agrárias são organizadas para o diálogo com esses outros conhecimentos e saberes.

#### **4.4 O ProJovem Campo – Saberes da Terra na Microrregião do Bico do Papagaio**

A Microrregião do Bico do Papagaio corresponde a uma parte do extremo norte do Estado, abrangendo cerca de dezesseis mil quilômetros quadrados, composta por vinte e cinco municípios geograficamente mais distantes dos grandes centros urbanos. Inserido num ecossistema de mata de transição entre o cerrado e a floresta Amazônica, e marcado pela ocorrência de babaçuais é delimitada fluvialmente entre as bacias Tocantins – Araguaia. Desde o início da sua povoação, o Bico do Papagaio registra marcas de conflitos de grandes proporções em torno da posse de terras, e a crescente concentração de famílias assentadas na microrregião pelo INCRA, pelos Créditos Fundiários, pelo Estado nos Núcleos de Produção Agrícola, essas famílias também sofreram os impactos da política neoliberal implementada a partir dos anos de 1985 no Brasil. A instalação do Estado Mínimo, reduziu a influência do Estado na economia, e vários serviços sociais prestados à

população passaram a não ser mais ofertados, ou tiveram cortes gigantescos em suas proporções.

Segundo os dados do Censo (2000), os números do Estado do Tocantins revelavam que cerca da metade dos moradores do Bico do Papagaio residiam na zona rural. Os pequenos agricultoras/es da microrregião adotavam a agricultura familiar para a sua subsistência, e começaram a intensificar suas produções para que com um possível excedente, pudessem buscar um crescimento econômico. Desenvolvimento que acontece a partir da participação ativa da família, pois nesse modo de produção, não existem trabalhadores adicionais, e sim a família que trabalha em conjunto, conforme explica Fernandes (2015). E essa relação de dependência entre agricultura familiar e a família gera necessidades específicas, dentre diversas demandas, a luta por uma educação do campo e no campo de qualidade.

E nesse contexto, de acordo com a Lei nº 11.692/2008, (BRASIL, 2008) o objetivo do ProJovem Campo – Saberes da Terra é “promover a reintegração dos jovens ao processo educacional, lhes proporcionando qualificação profissional, contribuindo para o seu desenvolvimento humano”.

E ainda conforme Fernandes (2015, p. 181):

podemos afirmar, que o ProJovem Campo – Saberes da Terra, tanto contribuiu para a oferta da educação escolarizada integrada e qualificação social e profissional, gerando expectativas de trabalho e renda e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento de suas respectivas comunidades; quando contribuiu, para a permanência dos jovens camponeses em localidades rurais.

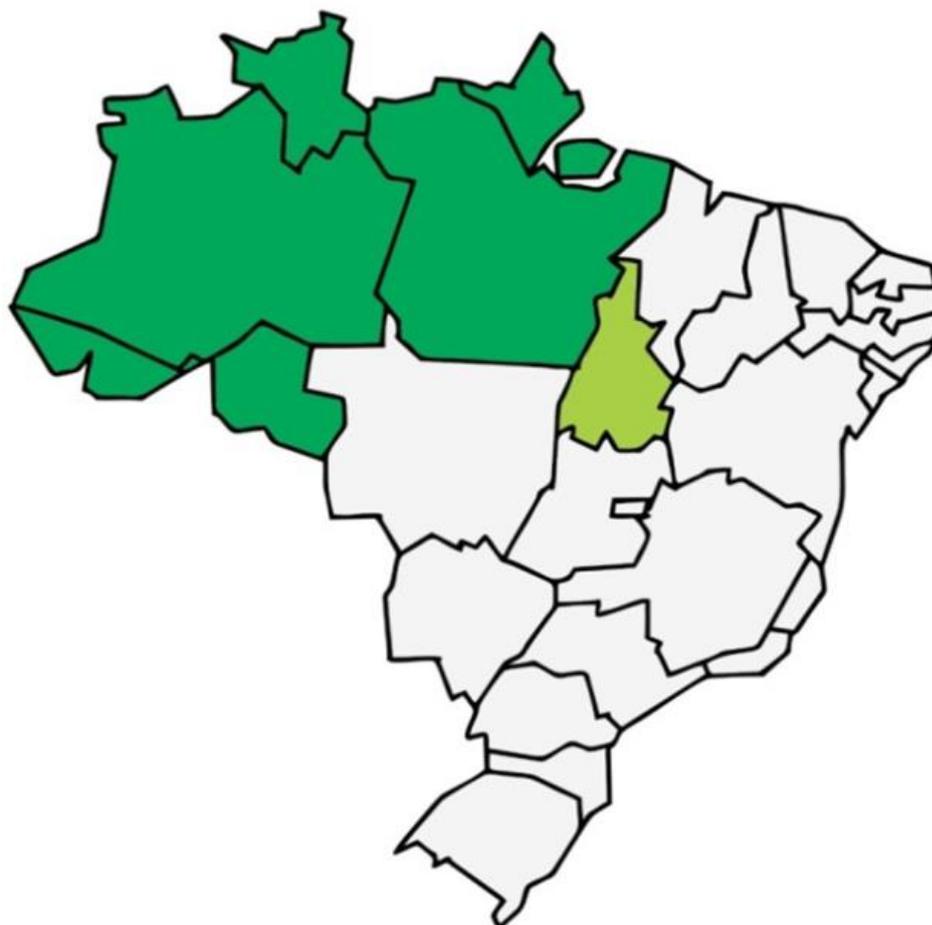
#### 4.4.1 Caracterização da Região

O mais novo Estado da Federação completou 32 anos em 05 de outubro de 2020, é social e nacionalmente referenciado como centro geodésico do Brasil<sup>11</sup>. Reconhecido por suas belezas naturais, o Tocantins conta com o Jalapão, o Cantão, a Lagoa do Japonês, o menor rio do mundo – Rio Azuis, a maior ilha fluvial do mundo – Ilha do Bananal, dentre outros. O Estado é geopoliticamente integrante da região Norte do Brasil, localizado em sua face sudeste, conforme a Figura 11:

---

11 O **centro geográfico** de uma área da superfície terrestre é um conceito de difícil definição, sendo um ponto geográfico de difícil determinação exata. Assim, muitos locais reivindicam essa qualificação nos diversos continentes, países, províncias, estados, num país de formato não muito irregular esse local seria o *centro geodésico*.

**Figura 12: Mapa do Brasil com destaque para a Região Norte e Estado do Tocantins.**



Fonte: ALVES, 2020 – produção própria.

O Tocantins possui uma área total de 277.621 km<sup>2</sup> e uma população de quase um milhão e quatrocentas mil pessoas, de acordo com os dados do Censo do IBGE (2010). Está dividido em 139 municípios, e até 2017 estava subdividido em duas Mesorregiões, Oriental e Ocidental, delimitadas a leste e oeste da BR-153, que juntas compunham oito microrregiões. As Microrregiões Ocidentais do Tocantins são: Bico do Papagaio, Araguaína, Miracema, Rio Formoso e Gurupi, e as Microrregiões Orientais: Porto Nacional, Jalapão, Dianópolis. Cada uma levando o nome do município mais tradicional ou antigo, ou com forte articulação do espaço, ou de maior aporte e contingente populacional urbano.

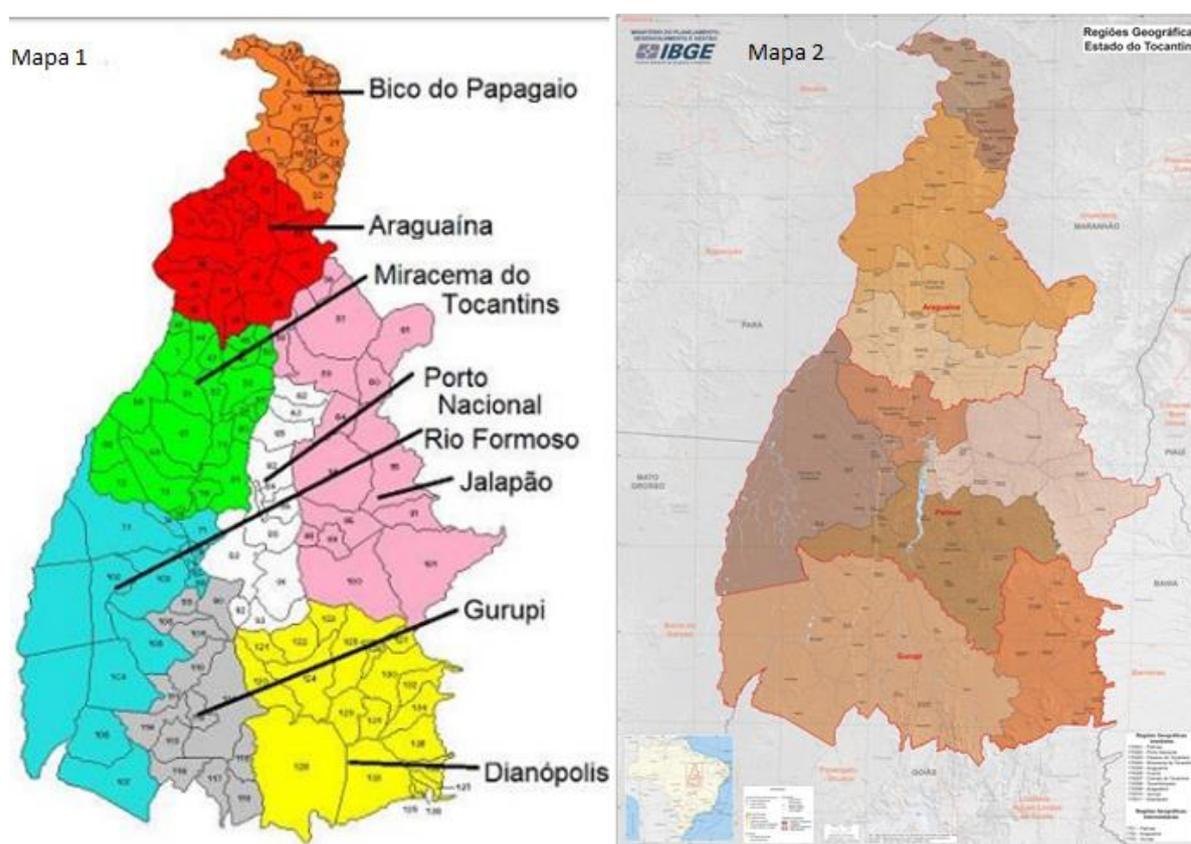
Considerando as mudanças estruturais ocorridas na dinâmica mundial, as transformações do território nacional, que precisam ser identificadas em sua

diversidade, o Instituto Nacional de Geografia e Estatísticas (BRASIL, 2017) fundamenta a construção de um novo modelo de divisão regional para o país no:

expressivo o aumento verificado na diferenciação interna do espaço territorial brasileiro, como resultado de modificações econômicas, demográficas, políticas e ambientais vivenciadas nas últimas décadas, reforçando a necessidade de atualização do quadro regional anterior (Mesorregiões e Microrregiões Geográficas) produzido na década de 1980.

Como é possível observar na comparação nos mapas a seguir, uma nova redistribuição territorial indica mudanças que podem ser observadas na estrutura da distribuição territorial e nomenclaturas recebidas.

### Figura 13 - Comparativo entre as Oito Microrregiões do Tocantins e as Onze Regiões Geográficas Imediatas do Tocantins



Fonte: Mapa 1: FONTOURA et al., (2016, p. 1054). Mapa 2: IBGE: <<https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa221715>>

A nova distribuição territorial institui onze Regiões Geográficas Imediatas: *Palmas, Porto Nacional, Paraíso do Tocantins, Miracema do Tocantins, Araguaína,*

*Guaraí, Colinas do Tocantins, Tocantinópolis, Araguaí, Gurupi e Dianópolis*, em lugar das oito Microrregiões Geográficas. E as Regiões Geográficas Intermediárias de Palmas, Araguaína e Gurupi também são implantadas em lugar das Mesorregiões Ocidental e Oriental. As Regiões Geográficas Intermediárias instituídas passam a organizar o território estadual articulando as regiões e indicando, dentre outras, uma concepção de região como:

plano - instrumento de intervenção no espaço –, buscando conduzir a dinâmica socioespacial regional. A última das formas de interpretação do espaço em regiões, segundo o autor, leva em conta a região como “artifício”. Esse enfoque é ao mesmo tempo teórico e prático e tenta responder a distintas articulações da sociedade no tempo e no espaço. (BRASIL, 2017, s/p).

Assim como não podemos analisar o desenvolvimento das ciências humanas sem perceber nele a interferência do desenvolvimento regional, optamos por observar em resumo as transformações ocorridas no território tocantinense.

**Figura 14: Microrregiões do Estado do Tocantins (IBGE, 2010)**



Fonte: FONTOURA et al., (2016, p. 1054).

Localizada no extremo norte do Estado, a microrregião do Bico do Papagaio<sup>12</sup> faz divisa ao oeste com o estado do Pará, e divisas norte e leste com o estado do Maranhão. Fazendo a divisa leste delimitada pelo Rio Tocantins, e a divisa oeste marcada pelo Rio Araguaia. Durante os anos de vigência do ProJovem Campo - Saberes da Terras, conforme os dados do Censo 2010 (BRASIL, 2010), a população do Bico do Papagaio era composta por cerca de 200mil habitantes, sendo cerca de 65mil na zona rural, representando uma porcentagem aproximada em 34% do total dos habitantes da microrregião. Foram contabilizados mais de 7.200 agricultoras/es familiares e mais de 5mil famílias que viviam em assentamentos, isso sem contar os quantitativos de indígenas, ribeirinhos, quilombolas, e outros.

De acordo com Feitosa (2014), o Brasil configurava-se no 84º lugar do ranking mundial de desenvolvimento humano, como o IDH de 0,718 e o Estado do Tocantins classificado como 15º lugar no ranking nacional, com IDH de 0,756. Englobando 25 (vinte e cinco) municípios, a seguinte distribuição do Bico do Papagaio correspondia a uma área de 15.852 Km<sup>2</sup>, distribuídos entre os municípios de Axixá do Tocantins, Nazaré, Riachinho, Sampaio, Sítio Novo do Tocantins, Aguiarnópolis, Ananás, Angico, Araguatins, Augustinópolis, Buriti do Tocantins, Cachoeirinha, Carrasco Bonito, Darcinópolis, Esperantina, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia do Tocantins, Palmeiras do Tocantins, Praia Norte, Santa Terezinha do Tocantins, São Bento do Tocantins, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins e Tocantinópolis.

### **Figura 15: Municípios da Microrregião do Bico do Papagaio**

---

<sup>12</sup> Apresentamos a nova forma de divisão geográfica do IBGE em Regiões Geográficas Mediatas e Imediatas (IBGE, 2017), mas optamos por pormenorizar a microrregião do Bico do Papagaio, com vigência até 2017 por ser a forma de divisão e nomenclatura vigente durante o tempo no qual o nosso objeto de estudo - o ProJovem Campo - Saberes da Terra, estava sendo implementado no Tocantins.



Fonte: <https://www.mbi.com.br/mbi/files/media/image/simbolopedia/microrregiao-bico-do-papagaio-mapa-simb-brnnto01001micrg.jpg>

Conforme a pesquisa de Tamba (2015), até a década de 1970 o Bico do Papagaio era considerado território inóspito, quase sem estradas, pouca infraestrutura econômica e social (energia, saneamento, escolas etc.), tornando as condições de vida dos camponeses precárias.

O acesso à terra, sob a condição de posseiro, permitia sua reprodução, mas, por outro lado, mantinha-o na situação de vulnerabilidade, uma vez que a inexistência de um documento que legitimasse sua posse, deixava-o suscetível de ser expulso a qualquer momento. As difíceis condições de vida e de trabalho desses camponeses não permitiam que a produção de suas lavouras gerassem excedentes suficientes para acumular recursos, a fim de possibilitar aquisição definitiva de um lote de terra, conforme previa a legislação brasileira desde 1850. (TAMBA, 2015, p. 13).

Muitas vidas camponesas marcadas por inúmeras migrações internas, partindo do Nordeste em busca das “terras livres” da região amazônica, contudo o progresso da pecuária e os conflitos fundiários na região fechavam as portas para os pequenos camponeses. As políticas desenvolvimentistas movidas pelo Governo para essa região durante a década de 1970 trouxeram as grandes fazendas,

bancos, empresários, cartórios, agentes do judiciário, etc., e com isso os mecanismos de grilagem de terras, transformando o Bico do Papagaio em região de conflitos fundiários, entre as décadas de 1970 e 1980. Os camponeses passaram a estar subordinados como “rendeiros”<sup>13</sup> nas terras griladas ou optar por resistir contra a expulsão dos jagunços mandados pelos grileiros<sup>14</sup> (TAMBA, 2015).

Para o autor, a região foi marcada por três grandes momentos: o período das terras livres (1950 a 1970) – quando as pessoas vinham em busca de terras onde pudessem plantar e colher; o período dos conflitos fundiários (1970 a 1986) marcado pela chegada dos grileiros e omissão do governo; e por último o período dos assentamentos de reforma agrária – a partir de 1987, marcado pela criação do INCRA, e tendo os camponeses como os atores centrais no processo de acesso às terras advindas da reforma agrária na região do Bico do Papagaio. Conforme Ferraz (1998, p.114), “de migração em migração, os posseiros vivem o drama de serem ‘convidados’ a se retirar das terras, depois de vários anos de trabalho, e a indenização é sempre muito inferior ao valor das benfeitorias”.

Ainda conforme Silva (2011), a Comissão Pastoral da Terra Araguaia-Tocantins atuava na mediação nos conflitos de terra na Amazônia, e em especial na região do Bico do Papagaio, nas décadas de 1970 a 1980, quando os conflitos desnudaram a região pelas dramáticas lutas sociais pela posse de terra. Para o autor os camponeses entendiam a terra como seu meio de vida em oposição àqueles que viam a terra apenas como especulações e possibilidades de lucros auferidos pela sujeição entre as pessoas. Nesse contexto, que Padre Josimo manifestou-se como opção político-pastoral frente às demais opções expressas pela Comissão Pastoral da Terra Araguaia-Tocantins. A igreja não só assumiu um papel pedagógico de formação das lideranças, como se colocou solidariamente ao lado dos camponeses, foi a voz para quem não tinha voz, e foi advogada daqueles que não tinham chances frente aos trâmites burocráticos. “A prática pastora do Padre Josimo Moraes Tavares, um de seus agentes pastorais que, pelo comprometimento

---

<sup>13</sup> Camponeses que pagavam por ano para os grileiros para continuar morando e plantando uma área de mata dentro de uma determinada propriedade. O preço variava entre uma saca de arroz por 1,2 ha, e o trabalho de preparo da área (broque, queima e plantio).

<sup>14</sup> Termo que define pessoas ou empresas que utilizando documentos falsos se apropriam de terras, e que utiliza da violência para expulsar camponeses da região, posseiros e rendeiros que decidem por não pagar o preço exigido para permanecer na região.

com a causa camponesa, até as últimas consequências, fez do seu sangue testemunho dessa dedicação.” (SILVA, 2011, p.12).

Para o autor, o campo era objeto de mediação de Josimo, e, portanto um espaço de convergência de sonhos, e ao mesmo tempo de maximização da violência. “A terra de esperança foi sempre regada com sangue.” (SILVA, 2011, p.16). O que evidencia que os conflitos pela posse de terra ocorridos na região durante esse período não decorriam somente em função da violência com a qual os latifundiários e empresas expulsavam os posseiros que viviam em suas terras sem documentação legal de propriedade, mas também “porque na mesma região aonde além de omissos, o Estado punha-se do lado dos promotores da violência, convergiam posseiros já expulsos de outras regiões e migrantes do Nordeste ansiosos por uma terra de promessa”,(SILVA, 2011, p.16) que antes de supostamente encontrada, estava ocupada, e posteriormente, requerida por pessoas que se apresentavam como supostos donos, seguindo aí a dinâmica da violência.

Conforme Silva (2018), numerosos conflitos pela posse de terra na década de 1980 levaram à morte muitos trabalhadores camponeses, principalmente na microrregião do Bico do Papagaio. Conflitos oriundos principalmente na evidencia da grande concentração fundiária improdutiva, e das indignas condições de vida das famílias migrantes sem acesso à terra. Contudo, as marcas das lutas dos movimentos sociais nas décadas de 70 e 80, não eram somente pela posse das terras dos camponeses que viviam há décadas na microrregião do Bico do Papagaio, mas também por direitos sociais que lhes eram negados. O povo do Bico, como regionalmente conhecido, lutava pela alfabetização das suas crianças, jovens e adultos, lutavam pelo direito à sindicalização, pela garantia dos direitos trabalhistas, entre outros.

E quando pensamos a educação dos povos do campo, não podemos negligenciar as marcas da exclusão do sistema formal de ensino. Assentados, reassentados, arrendatários, meeiros, acampados, indígenas, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, migrantes, quilombolas, e outras comunidades tradicionais, estiveram ao “longo da história do Brasil excluída de todas as políticas públicas, principalmente as da área de educação e saúde. O resultado disso, ainda

hoje, é o alto índice de analfabetismo e a baixa escolarização no campo” (LIMA; SILVA, 2015, p. 241).

Para Caldart (2002), umas das características fundamentais presentes na construção da identidade do movimento por uma educação do campo, “é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito à educação, e a educação que seja NO campo e DO campo” (p.18). A autora compreende a educação NO campo como o espaço onde o camponês tem o direito de ter acesso ao sistema formal de ensino, e a educação DO campo é representada pela autora como a educação pensada a partir do seu lugar e com a sua participação, com vínculo na cultura e nas necessidades sociais e humanas dos povos do campo.

Há de se considerar que “viver da terra” não significa desenvolver somente atividades agrícolas dentro dos limites de sua própria parcela de terra. Pressão por consumo, baixo valor comercial dos produtos de seus roçados, sazonalidade das atividades ou da produção e poucas colheitas são alguns exemplos que podem levar o camponês a buscar complementação de rendimento fora de sua propriedade, em atividades agrícolas e/ou não agrícolas. Nesse sentido, Chayanov (1985) aponta, em seus estudos, a importância das atividades artesanais e comerciais como formas de atingir o equilíbrio doméstico em anos de poucas colheitas. Palmeira (2009) e Garcia Jr. (1989) destacam os “corumbas” ou “craus”, que, em período de estiagem e pouco volume de serviço em seus roçados, deslocam para as áreas de *plantation* da cana-de-açúcar, para vender a força de trabalho (também chamado de trabalho “alugado”), e retornam no início do período chuvoso para cultivar seus roçados. (TAMBA, 2015, p. 30).

A combinação de atividades agrícolas e não agrícolas é denominada de pluriatividade. Contudo, carrega esse conceito quando é o chefe da família ou a esposa buscam uma complementação de renda em outras atividades, seja por dispor de tempo livre ou por necessidade atender as necessidades familiares, pois quando são os filhos, a pluriatividade indica um processo de busca de autonomia econômica na preparação de construção de uma nova família, o que resulta na migração dos filhos desse núcleo familiar. Outra forma de migração muito comum na região é migração dos filhos para a cidade, temporariamente buscando satisfazer uma necessidade sazonal da família, ou permanente em busca de escolarização. Uma característica social importante para a cultura local é a vida lúdico-religiosa, sendo referenciada a igreja como locus principal de aglomeração de pessoas nutrindo um sentimento de comunidade e de pertencimento à localidade, uma vez

que os parentes, vizinhos e compadres, e pessoas que congregam juntas unem esforços, donativos e forças para a realização dos festejos religiosos, rompendo com o isolamento. Os festejos em homenagem aos padroeiros são comuns na região (TAMBA, 2015).

Uma característica social do Bico do Papagaio marcada na pesquisa de Tamba (2015): a família era o principal motor econômico, e pela demografia variável o chefe da família precisa de diversas estratégias para produzir o sustento da casa. Uma delas, já descrita por Sader (1986, *Apud* TAMBA, 2015), o mutirão como forma de mútua ajuda no desenvolvimento de atividades para o preparo do solo para o plantio das lavouras de subsistência. Com retribuição imediata, os membros das famílias vizinhas, normalmente de duas famílias, se juntavam no trabalho coletivo com a finalidade de suprir a necessidade da mão de obra para o broque<sup>15</sup> e queima no preparo do solo para o plantio das terras dos participantes do mutirão.

Outra característica social importante listada por Sader (1986 *Apud* TAMBA, 2015) é a importância das mulheres no equilíbrio da economia doméstica na região do Bico do Papagaio, é ressaltado na pluriatividade para o equilíbrio doméstico por meio do extrativismo do babaçu, e o extrativismo de coco tornou-se importante alternativa de renda para a região. Em momentos de crise, a extração do babaçu tornava-se a única fonte de renda para o alimento do dia a dia. Para Tamba (2015), o extrativismo do babaçu ainda é uma atividade importante nos assentamentos para a geração de renda, e para o consumo do dia a dia dos assentados. As mulheres também cuidam dos afazeres domésticos, das crianças e ainda ajudavam no plantio, nas colheitas de cereais no roçado, e no plantio das hortaliças e criam de pequenos animais no quintal da casa.

#### **4.4.2 Os achados nos documentos da Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins - SEDUC**

De acordo com o Censo Escolar da SEDUC de 2005, mais de 16 mil alunos da rede pública estadual, matriculados e frequentes nas escolas da zona urbana residiam na zona rural e frequentavam a escola por meio do transporte escolar. Frente a esses dados, instituições governamentais e não governamentais, por meio

---

<sup>15</sup> Termo que define o corte de mato feito à foice.

do Fórum Permanente da Educação do Campo, sugeriram à SEDUC a implantação do Programa ProJovem Campo: Saberes da Terra, do MEC, no Tocantins. Para identificação das necessidades da área de abrangência os representantes dos movimentos sociais e secretarias municipais de educação do Bico do Papagaio indicaram dez municípios com interesse e necessidade de implantação do Saberes da Terra, os municípios de Araguatins, Augustinópolis, Buriti do Tocantins, Cachoeirinha, Carrasco Bonito, Esperantina, e Sítio Novo do Tocantins. A Pastoral da Terra indicou a inclusão do município de Campos Lindos, que não fazendo parte da Microrregião do Bico do Papagaio, considerando o grande número de jovens residentes das comunidades rurais que estavam fora da escola. (MOREIRA et al., 2018).

Conforme Silva; Suarte e Leitão (2020), o ProJovem Campo – Saberes da Terra no Bico do Papagaio disponibilizou 31 turmas de alunos. Conforme os autores:

No Tocantins, o programa Projovem Campo – Saberes da Terra foi disponibilizado para 31 turmas de alunos, porém, 28 turmas finalizaram a formação em junho de 2011. Para agosto do mesmo ano, estava prevista a abertura de mais 45 turmas, sendo cadastradas no MEC apenas 10 delas, pois segundo informações do próprio MEC, as turmas eram a complementação da etapa 2009/2011 do programa (Tocantins, 2011a). Por sua vez, a formação dos professores do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra foi desenvolvida pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis (UFT, 2009b). (SILVA; SUARTE; LEITÃO, 2020, p.14).

Segundo os dados da SEDUC, o Saberes da Terra no Tocantins adotou a Pedagogia da Alternância, onde o aluno permanecia 75% do semestre letivo no tempo-escola (TE) e 25% com a família no tempo-comunidade (TC). No tempo-comunidade, com as orientações teóricas põe em prática o que aprende na escola. Possui material próprio, e recebe orientações técnicas profissionalizantes com os educadores e técnicos contratados para o tempo-escola e tempo-comunidade. No Saberes da Terra no Tocantins:

a) Tempo-Escola: os alunos frequentavam a unidade escolar em contato com o saber sistematizado com planejamento e recebiam orientações dos professores. Realizavam projetos experimentais desenvolvidos em suas propriedades, realizavam atividades de acolhimento e organização grupal, planos de pesquisas, círculos de diálogos, entre outras atividades pedagógicas.

b) Tempo-comunidade: o estudante era motivado a partilhar seus conhecimentos e experiências na família, na comunidade ou nas instâncias de participação social e de classe. Desenvolviam pesquisas, projetos experimentais, atividades grupais, entre atividades com auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos professores.

c) Público Beneficiário do Saberes da Terra – Tocantins: Jovens tocaninenses na faixa etária de 18 a 29 anos que atuavam na agricultura familiar, residentes no campo, que sabiam ler e escrever, que não haviam concluído o Ensino Fundamental. Os estudantes receberam um Auxílio-financeiro no valor de R\$ 100 a cada dois meses (durante 12 meses).

d) Carga horária - A carga horária total da formação é de 2.400 horas com duração de 2 anos, sendo:

- 1.800 horas no tempo-escola;
- 600 horas no tempo-comunidade.

e) Funcionamento das turmas: compostas por no mínimo 15 alunos e máximo de 25 alunos, as aulas foram ministradas por três educadores das áreas do conhecimento de ciências agrárias e um educador de sala de acolhimento.

Referente a estrutura, é possível observar que o Programa no Tocantins observou atentamente ao Projeto Base do Programa. Carga-horária, distribuição das turmas, público beneficiado, bem como tempo-escola e tempo-comunidade, todos descritos como executados conforme constante no Projeto Base.

f) Dentre as principais atribuições do educador de área específica, conforme denominado e descrito nos documentos da SEDUC, são elas:

- Ministrar aulas de suas disciplinas e trabalhar com os jovens no processo de construção de conceitos básicos de relações fundamentais entre conceitos em seu campo de conhecimento;
- Participar de todas as atividades dos jovens promovendo o trabalho interdisciplinar, a integração de todas as ações curriculares e o ensino da informática;
- Participar das atividades de formação inicial e continuada;

- Concretizar a proposta pedagógica integrada do programa, contribuindo para a construção de experiências profissionais, sempre respeitando a individualidade dos alunos;
- Gerir a sala de aula de modo a organizar e executar o planejamento, elaborar relatórios e documentação referente a cada aluno em sala de aula (listas de presenças, avaliações, projetos e planos de controle de evasão);
- Garantir aos educandos o acesso e utilização dos cadernos pedagógicos e materiais didáticos do ProJovem Campo – Saberes da Terra;
- Elaborar e entregar, em tempo hábil, a documentação dos alunos à Coordenação Local do Programa para inserção de dados no sistema de acompanhamento e avaliação;
- Garantir o trabalho no período de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade;
- Zelar pela frequência dos alunos, bem como pelo controle da evasão e abandono, mobilizando quando necessário, pelo resgate dos alunos faltosos;
- Participar dos processos de divulgação, mobilização e efetivação da matrícula dos alunos.

Podemos observar que o professor de área específica, nesse contexto, desempenha um papel de grande importância na formação dos estudantes. Além de promover a formação e socializar o conhecimento, promovem ações educativas que compreendam na prática a educação para além dos muros da escola. O professor (re)conhece a importância do tempo-escola e do tempo-comunidade para a educação das/os jovens agricultoras/es familiares e para o desenvolvimento da sua localidade.

As atividades como o fomento da cultura e dos saberes do campo são valorizados no currículo, e os professores desenvolvem suas atividades a partir da compreensão da educação como prática social e como um espaço de sínteses culturais. Ressaltamos que não foram descritas as atribuições do educador da formação profissional, ou como também chamado pelo Projeto Base, educador da área de ciências agrárias.

g) Atribuições do educador de sala de acolhimento:

- Elaborar, executar e avaliar o planejamento semanal das atividades, replanejando sempre que necessário;
- Atender as necessidades de afeto, segurança e integridade cultural e psíquica (que diz respeito à alma e às suas faculdades intelectuais e morais) durante o período em que as crianças permanecerem na escola;
- Proporcionar às crianças filhas dos alunos do Programa, atividades onde elas possam agir, falar, experimentar e pensar de acordo com suas necessidades, interesses e potencialidades;
- Planejar semanalmente as atividades desenvolvidas;
- Responsabilizar-se pela conservação do material pedagógico utilizado nas atividades diárias.

Inferimos também que o Programa no Tocantins trouxe uma inovação, incluindo entre seus recursos humanos o educador da sala de acolhimento. Conforme os estudos, os educadores de área específica e o educador da formação profissional seguem com as atividades docentes relacionadas às suas disciplinas curriculares, o educador de sala de acolhimento, conforme a informação, desenvolve as atividades de acolhimento dos estudantes durante o tempo-escola para o atendimento de suas necessidades emocionais.

Vale ressaltar que o educador de sala de acolhimento não consta no Projeto Base, que descreve entre os recursos humanos integrados no desenvolvimento do ProJovem Campo – Saberes da Terra: coordenadores estadual/municipal; coordenador de turma; comissão pedagógica estadual; educador da área específica e educador da formação profissional (ciências agrárias), conforme pormenorizado na nossa seção 4.3 Nossa Parada: ProJovem Campo – Saberes da Terra.

#### h) Compromisso do estudante:

- Socializar as experiências vivenciadas no dia a dia;
- Executar as atividades propostas pelos professores;
- Participar ativamente das aulas sem ausentar por motivos banais e quando ausentar não ultrapassar a três faltas consecutivas e justificar sempre que possível, pois isso implicará no recebimento da bolsa de estudo;

- Sempre chegar às aulas no horário marcado para não atrapalhar o andamento das atividades;
- Respeitar o regulamento e normas da Unidade Escolar;
- Abster-se de atos que:
  - Perturbem a ordem;
  - ofenda os bons costumes;
  - importem em desacato as leis as autoridades aos professores, funcionários da U.E. e aos colegas;
- Ter bom desempenho em sala de aula e atender as exigências do programa;
- Apresentar-se sempre devidamente uniformizado para facilitar a identificação e medida de segurança;
- Permanecer no programa durante todo o período de execução, salvo por motivo plenamente justificável;
  - É vedado ao aluno nas dependências da U. E. portar e consumir drogas lícitas e ilícitas e portar ou utilizar armas.

Listados no informativo do Programa desenvolvido, o seguinte compromisso era assumido pelos estudantes do ProJovem Campo - Saberes da Terra no Estado do Tocantins. Como a Pandemia de 2020<sup>16</sup>, eclodida em meio ao desenvolvimento desta pesquisa nos impediu pesquisas presenciais, precisamos recorrer ainda mais aos achados de poucos pesquisadores que trataram de temáticas relacionadas ao ProJovem Campo – Saberes da Terra do Bico do Papagaio. E na pesquisa de Fernandes (2015), podemos sugerir que o seguinte compromisso assumido pelos estudantes durante seus estudos no Programa contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e para o sucesso do Programa. Uma vez que, em contato com egressos do Programa desta microrregião, a pesquisadora questionou:

se o Programa teria sido relevante para suas vidas e se deveria continuar a ser ofertado nas comunidade rurais, ao que 100% dos egresso

---

<sup>16</sup> Conhecida como Pandemia de Coronavírus é uma doença respiratória aguda, causada pelo SARS-CoV-2. Identificada pela primeira vez em 1/12/2019, em Wuhan na China, um vírus teoricamente de origem zoonótica, infectou milhares de chineses. Em 08/01/2020 quase 90mil casos foram confirmados em 191 países e territórios, e em 11/03/2020 a Organização Mundial de Saúde – OMS a declarou o surto uma pandemia. Entre os efeitos mundiais da Pandemia veio o isolamento social, restringindo os encontros pessoais e o encerramento das atividades presenciais das escolas e universidades na maioria dos países do mundo (WIKIPÉDIA, 29 abril 2021).

responderam que sim e, acreditavam no Programa, como uma possibilidade de prosperidade para os jovens camponeses. Acrescentaram ainda, que no decorrer do Curso de Agricultura Familiar e Sustentabilidade, lhes foram proporcionados, várias técnicas e práticas de cultivo e criação, na área da agropecuária, de modo que, as aprendizagens proporcionadas, diversificaram o trabalho no campo, o que nos leva a inferir que o ProJovem Campo – Saberes da Terra, é visto pelos egressos entrevistados, como uma política educacional, que propõe aos jovens camponeses, novas possibilidades e diversificação em relação às práticas de agricultura e criação de animais, contribuindo para representar, novos conhecimentos e possibilidades de pensamento e atendimento em relação ao mundo, as pessoas e suas relações socioeconômicas. (FERNANDES, 2015, p. 147-148).

**Tabela 1 – Matriz Curricular do ProJovem Campo - Saberes da Terra (SEDUC-TO)**

COMPONENTES CURRICULARES		MATRIZ CURRICULAR												CARGA HORARIA TOTAL		
		* 1º Módulo			2º Módulo			3º Módulo			4º Módulo			C/H -TE 75%	C/H-T.C (25%)	C/H Total
		C/H -TE 75%	C/H-T.C (25%)	C/H Total	C/H -TE 75%	C/H-T.C (25%)	C/H Total	C/H -TE 75%	C/H-T.C (25%)	C/H Total	C/H -TE 75%	C/H-T.C (25%)	C/H Total			
Linguagens e Códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	113	37	150	113	37	150	113	37	150	113	37	150	450	150	600
	**Língua Estrangeira Espanhol															
	**Língua Estrangeira Inglês															
	Arte/cultura															
	Educação Física															
Ciências Humanas e suas tecnologias	História	113	37	150	113	37	150	113	37	150	113	37	150	450	150	600
	Geografia															
	Sociologia															
	Filosofia															
Ciências da Natureza e Ciências Matemáticas e suas tecnologias	Ciência da Natureza	113	37	150	113	37	150	113	37	150	113	37	150	450	150	600
	Matemática															
	Química															
	Física															
Ciências Agrárias (Produção Familiar)	Sistema de Cultivo	113	37	150	113	37	150	113	37	150	113	37	150	450	150	600
	Sistema de Criação															
	Extrativismo															
	Agroindústria															
	Aquicultura															
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>450</b>	<b>150</b>	<b>600</b>	<b>450</b>	<b>150</b>	<b>600</b>	<b>450</b>	<b>150</b>	<b>600</b>	<b>450</b>	<b>150</b>	<b>600</b>	<b>1800</b>	<b>600</b>	<b>2400</b>

\* Cada módulo corresponde a um semestre letivo.  
 \*\*A Língua Estrangeira Moderna - Poderá ser ministrada Espanhol ou Inglês, de acordo com a escolha dos educandos, a habilidade do professor e a realidade local.  
 \*\*\*Tempo Escola (TE ) Tempo Comunidade (TC).

Fonte: Dados informados pela SEDUC.

De acordo com as informações prestadas na Tabela 1, a SEDUC seguiu a orientação do Projeto Base e trabalhou a subdivisão dos componentes curriculares entre quatro eixos: Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Ciência Humanas e suas Tecnologias; Natureza e Ciências Matemáticas e suas Tecnologias; e Ciências Agrárias (Produção Familiar).

Em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, são incluídas os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte e Cultura, Educação Física, Espanhol e Inglês. Entre as línguas estrangeiras, podia ser ofertado o espanhol ou o inglês, dependendo da escolha dos estudantes, das habilidades dos professores, e da realidade local.

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias conta com os componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. E a área de Ciência da Natureza e Ciências Matemáticas e suas Tecnologias contando com os componentes curriculares: Ciências da Natureza, Matemática, Química e Física.

Entre os três primeiros eixos supracitados foram subdivididos os componentes curriculares obrigatórios do ensino médio regular, e incluindo no último eixo (Ciências Agrárias) os componentes curriculares de Sistema de Cultivo, Sistema de Criação, Extrativismo, Agroindústria e Agricultura, referentes à formação para a produção familiar.

A carga horária mínima de 2400h foi distribuída entre os respectivos componentes curriculares, sendo 75% (setenta e cinco por cento) desenvolvidas no tempo-escola, somando 1800h. E 25% (vinte e cinco por cento) para o tempo-comunidade, somando 600h. E cada Módulo apresentado corresponde a um semestre letivo.

**Tabela 2: Turmas da regional de Tocantinópolis - 2006**

- **TURMAS PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA - 2006**
  - **DIRETORIA REIONAL DE ENSINO DE TOCANTINÓPOLIS**

ORD.	CIDADE	MUNICÍPIO	ESCOLA ÂNCORA	ESCOLA DE FUNCIONAMENTO DA TURMA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
01	CACHOEIRINHA	P. A. OZIEL	COLÉGIO EST. RAIMUNDO NONATO TORRES	ASSOCIAÇÃO DE MORADORES	20 ALUNOS

Fonte: Dados informados pela SEDUC.

A Tabela 2 apresenta a turma da regional de Tocantinópolis do ano de 2006. Podemos observar que no ano referido ano apenas o Colégio Estadual Raimundo Nonato Torres, instalado na cidade de Cachoeirinha desenvolveu o Programa.

Foram matriculados 20 (vinte) alunos no Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra em Cachoeirinha.

Na segunda etapa do Programa, conforme é possível observar na Tabela 3, houve um intervalo de três anos sem oferta de novas vagas, tempo suficiente para formar os estudantes da primeira turma de região. Na segunda etapa, a região realizou um total de 117 (cento e dezessete) matrículas de jovens agricultoras/es familiares no ProJovem Campo – Saberes de Terra, distribuídas em 5 (cinco) escolas de três municípios – Nazaré, Luzinópolis e Palmeira.

**Tabela 3: Turmas da regional de Tocantinópolis - 2009**

- **TURMAS PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA - 2009**
- **DIRETORIA REIONAL DE ENSINO DE TOCANTINÓPOLIS**

ORD.	CIDADE	MUNICÍPIO	ESCOLA ÂNCORA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
01	NAZARÉ	POVOADO MATA GRANDE	COLÉGIO EST. CASTELO BRANCO	20
02	NAZARÉ	POVOADO BREJINHO	COLÉGIO EST. DOM CORNÉLIO CHIZZINI	26
03	LUZINÓPOLIS	POVOADO OLHO D'AGUA	COLÉGIO EST. JK DE OLIVEIRA	17
04	PALMEIRAS	P. A. DESTILARIA	COLÉGIO EST. RAIMUNDO NEIVA DE CARVALHO	30
05	PALMEIRAS	P. A. 1º DE JANEIRO	COLÉGIO EST. RAIMUNDO NEIVA DE CARVALHO	24

Fonte: Dados informados pela SEDUC.

Dois anos mais tarde da segunda etapa, são realizadas mais 263 (duzentos e sessenta e três) matrículas, e na terceira etapa de reatualização do Programa amplia as oportunidades para atender A 6 (seis) diferentes municípios do Estado do Tocantins: Nazaré, Luzinópolis, Santa Terezinha, Aguiarnópolis, Darcinópolis e Palmeiras, atendendo estudantes em 7 (sete) escolas da região conforme evidenciado na Tabela 3. Foram 263 alunos matriculados no ano de 2011, entretanto não foram encontrados dados da quantidade de estudantes que foram certificados segundo às normas do Programa.

O Programa continua em sua vigência, oportunizando uma diminuição do processo migratório da população da microrregião do Bico do Papagaio. O estudo de agricultura familiar e conteúdos correlacionados com a vida e subsistência

oportuniza a formação social e profissional de jovens agricultoras/es familiares, com perspectivas na contribuição no desenvolvimento das comunidades na formação social e profissional desses jovens, mas também no auxílio para geração de renda para a localidade, e auxílio para permanência das/os jovens agricultoras/es familiares nas suas comunidades.

**Tabela 4: Turmas da regional de Tocantinópolis - 2011**

- **TURMAS PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA - 2011**
- **DIRETORIA REIONAL DE ENSINO DE TOCANTINÓPOLIS**

ORD.	CIDADE	MUNICÍPIO	ESCOLA ÂNCORA	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS
01	NAZARÉ	NAZARÉ	COLÉGIO EST. PRES. CASTELO BRANCO	29 ALUNOS
02	NAZARÉ	NAZARÉ	COLÉGIO EST. PRES. CASTELO BRANCO	18 ALUNOS
03	NAZARÉ	POVOADO BREJINHO	COLÉGIO EST. DOM CORNÉLIO CHIZZINI	25 ALUNOS
04	LUZINÓPOLIS	LUZINÓPOLIS	COLÉGIO EST. JK DE OLIVEIRA	17 ALUNOS
05	LUZINÓPOLIS	LUZINÓPOLIS	COLÉGIO EST. JK DE OLIVEIRA	25 ALUNOS
06	SANTª TEREZINH	POVOADO FORTUNA	COLÉGIO EST. DR. FELICIANO FERREIRA	32 ALUNOS
07	SANTª TEREZINH	POVOADO FORTUNA	COLÉGIO EST. DR. FELICIANO FERREIRA	31 ALUNOS
08	AGUIARNÓPOLIS	P. A. VITÓRIA	COLÉGIO EST. NAZARÉ NUNES	27 ALUNOS
09	DARCINÓPOLIS	P. A. AMIGOS DA TERRA.	COLÉGIO EST. JOSÉ DE SOUZA PORTO	30 ALUNOS
10	PALMEIRAS	POVOADO PEDRA VERMELHA	COLÉGIO EST. RAIMUNDO NEIVA	29 ALUNOS

Fonte: Dados informados pela SEDUC.

Em 2014 o Programa apresenta uma diminuição no quadro de matrículas dos estudantes. Conforme a Tabela 4, foram informados 184 (cento e oitenta e quatro) estudantes matriculados e atendidos por 5 (cinco) escolas, dos municípios de Darcinópolis, Nazaré, Palmeiras, Santa Teresinha e Tocantinópolis.

Não consta dos informativos e dados oficiais da SEDUC se o motivo foi uma redução na quantidade de vagas ofertadas, ou se a redução foi na procura ao curso por parte da comunidade de jovens agricultoras/es familiares da região.

**Tabela 5: Turmas da regional de Tocantinópolis - 2014**

**TURMAS PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA - 2014**  
**DIRETORIA REIONAL DE ENSINO DE TOCANTINÓPOLIS**

CIDADE	ESCOLA	QUANT. ALUNOS	QUANT PROF°
DARCINÓPOLIS	COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ DE SOUZA PORTO	37	04
NAZARÉ	COLÉGIO ESTADUAL PRES. CASTELO BRANCO	26	04
PALMEIRAS	COLÉGIO EST. RAIMUNDO NEIVA DE CARVALHO	30	04
SANTA TEREZINHA	COLÉGIO ESTADUAL DR. JOSÉ FELICIANO FERREIRA	66	08
TOCANTINÓPOLIS	ESCOLA ESTADUAL PIO XII	25	04

Fonte: Dados informados pela SEDUC.

Infere-se que tenha sido em função organizacional do próprio Programa ou da SEDUC, uma vez que contrariando o padrão até aqui mantido, em ofertar novas matrículas a cada dois ou três anos, o ProJovem Campo – Saberes da Terra no Tocantins realiza no ano seguinte em 2015 um total de 210 (duzentas e dez) novas matrículas. Distribuídas entre 8 (oito) escolas nos municípios de: Angico, Brejinho, Darcinópolis, Luzinópolis, Palmeiras, Nazaré, Santa Terezinha e Tocantinópolis, conforme evidenciado na Tabela 6.

**Tabela 6: Turmas da regional de Tocantinópolis - 2015**

**TURMAS PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA - 2015**  
**DIRETORIA REIONAL DE ENSINO DE TOCANTINÓPOLIS**

CIDADE	ESCOLA	ALUNOS
TOCANTINÓPOLIS	ESC. EST. PIO XII	16 ALUNOS
NAZARÉ	COL. EST. PRES. CASTELO BRANCO	16 ALUNOS
BREJINHO	COL. EST. DOM CORNÉLIO CHIZZINI	17 ALUNOS
LUZINÓPOLIS	COL. EST. JK DE OLIVEIRA	16 ALUNOS
LUZINÓPOLIS	COL. EST. JK DE OLIVEIRA	21 ALUNOS
SANTA TEREZINHA	COL. EST. JOSÉ FELICIANO FERREIRA	16 ALUNOS
DARCINÓPOLIS	COL. EST. JOSÉ DE SOUZA PORTO	23 ALUNOS
PALMEIRAS	COL. EST. RAIMUNDO NEIVA	20 ALUNOS
PALMEIRAS	COL. EST. RAIMUNDO NEIVA	18 ALUNOS
PALMEIRAS	COL. EST. RAIMUNDO NEIVA	18 ALUNOS
PALMEIRAS	COL. EST. RAIMUNDO NEIVA	13 ALUNOS
ANGICO	COL. EST. DULCE COELHO DE SOUSA	16 ALUNOS

Fonte: Dados informados pela SEDUC.

Os tempo-escola e tempo-comunidade distribuídos em módulos nas últimas turmas supracitadas foram organizadas de forma modular e subdivididas em 4 (quatro) módulos, conforme a disposição a seguir:

**Tabela 7: Dados dos Módulos da Regional de Tocantinópolis – 2015 a 2017**

**PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA - 2015 a 2017**

**Datas dos Módulos para registro no SGE**

**1º MÓDULO – 23/04/2015 A 11/11/2015**

1º Bimestre: 23/04/2015 a 31/07/2015

2º Bimestre: 01/08/2015 a 11/11/2015

**2º MÓDULO – 12/11/2015 A 29/05/2016**

1º Bimestre: 12/11/2015 a 29/02/2016

2º Bimestre: 01/02/2016 a 29/05/2016

**3º MÓDULO – 30/05/2016 A 09/11/2016**

1º Bimestre: 30/05/2016 a 31/07/2016

2º Bimestre: 01/08/2016 a 09/11/2016

**4º MÓDULO – 10/11/2016 A 23/04/2017**

1º Bimestre: 10/11/2016 a 31/01/2017

2º Bimestre: 01/02/2017 a 23/04/2017

Fonte: Dados informados pela SEDUC.

Durante o período de vigência o ProJovem Campo – Saberes da Terra oportunizou atender no Bico do Papagaio no Tocantins um total de 774 (setecentos e setenta e quatro) estudantes, não foram encontrados os dados de concluintes e alunos certificados, contudo a formação social e profissional que receberam seguiu as propostas do Programa.

A adesão por parte das/os jovens agricultoras/es familiares das comunidades locais ao Programa e a proposta regionalizada dos componentes curriculares é um indício de que o ProJovem Campo - Saberes da Terra trouxe a existência de contribuições educacionais e profissionais as/aos jovens agricultoras/es familiares dos povos camponeses do Bico do Papagaio.

Podemos também indicar conforme Fernandes (2015) que o Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra fortaleceu o aprendizado das/os jovens agricultoras/es familiares em relação ao apreço e ao convívio com o estilo de vida

das comunidades rurais, e a partir do fomento desse convívio e valorização, oportunizou o estabelecimento de uma relação direta entre os conhecimentos teóricos e práticos. Conforme a autora, o ProJovem Campo – Saberes da Terra a partir de sua estrutura educativa e de seu trato pedagógico pôde contribuir de forma significativa para a formação das/os jovens agricultoras/es familiares e ainda para a permanência dessas/es jovens no campo, fixando moradia e trabalho no campo, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida das comunidades do campo e com o desenvolvimento e bem-estar das famílias e comunidades atendidas de forma direta e indireta pelo Programa.

## **5 O PONTO DE CHEGADA E AS PEDRAS DO CAMINHO**



—  
“EDUCAÇÃO NÃO TRANSFORMA O MUNDO.  
EDUCAÇÃO MUDA PESSOAS. PESSOAS MUDAM O  
MUNDO. “  
- PAULO FREIRE

Do início ao final dessa jornada tivemos que redesenhar diversas vezes os nossos mapas. Novos caminhos precisaram ser traçados para que pudéssemos ao longe avistar nossas primeiras compreensões. Muitos obstáculos foram superados, e muitas pedras tivemos que transpor ou rolar no intuito de encontrar o nosso ponto de chegada, e perceber as nossas compreensões.

Procuramos antes de tudo, identificar em nossos mapas as posições, as coordenadas onde estávamos e onde queríamos chegar. Uma das grandes pedras que tivemos que transpor, e quem nos dera, pudéssemos rolar morro a baixo e tirar ela do nosso caminho, foi a Pandemia de Covid-19, ainda não superada. Toda a nossa vida foi alterada, e também essa pesquisa. Mas como todo grande obstáculo, pudemos conhecer e reconhecer suas especificidades e redesenhar novas estratégias de embate.

Inicialmente nossa intenção era ir até a Microrregião do Bico do Papagaio para nos encontrar com as pessoas responsáveis pela implementação do ProJovem Campo – Saberes da Terra na localidade e seriam realizadas buscas presenciais de documentos junto a Diretoria Regional de Educação – DRE e nas Unidades Escolares (por amostragem) que ofertaram o programa para conhecermos também em suas percepções as contribuições que o Programa deixou de benefícios para as comunidades locais. Em função de todas as adaptações necessários passamos a buscar nos registros do Programa as contribuições para a formação de jovens agricultoras/es familiares.

Nas andanças da pesquisa, ressaltamos a relevância de uma política pública educacional específica desenvolvida para jovens agricultoras/es familiares, que por meio do curso de Agricultura Familiar e Sustentabilidade promoveu qualificação social e profissional com perspectivas na contribuição do desenvolvimento do trabalho, geração de renda e permanência das/os jovens nas comunidades.

Pudemos ainda concluir que o Programa, reconhecendo a importância social, histórica e econômica da agricultura familiar, é uma política pública com princípios baseados na Educação do Campo e nas demandas advindas dos movimentos sociais e dos povos do campo.

O Programa contribui para a formação integral do jovem do campo, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades por meio de atividades curriculares e pedagógicas que valorizam os conhecimentos das/os jovens agricultoras/es familiares, lhes proporcionando um novo olhar com relação às comunidades do campo, e construiu um vínculo de valorização e pertencimento ao campo.

É possível evidenciar nas propostas e nos registros do Programa que a partir de sua proposta educativa, as/os jovens agricultoras/es familiares passam a valorizar mais a formação intelectual e as relações humanas das comunidades do campo. Evidenciando a relação entre conhecimentos técnicos e práticos, o Programa corrobora com a necessidade das comunidades do campo de que seus jovens, a partir da consciência de si mesmos e do reconhecimento e valor de sua identidade, reconheçam o valor que as comunidades do campo têm para a sociedade.

No decorrer do caminho, evidenciamos ainda, que a proposta de ensino e aprendizagem do ProJovem Campo – Saberes da Terra interliga a dinâmica social, educacional e profissional das/os jovens. Equacionando um problema observado em amplas esferas educacionais, onde os estudantes acabam por questionar a relevância de uma grande soma dos conteúdos curriculares do ensino médio para a sua vida prática.

Podemos evidenciar nos dados da pesquisa e nos documentos que registram o ProJovem Campo – Saberes da Terra no Bico do Papagaio, que a disponibilização de uma Educação do Campo integrada à qualificação educacional, social e profissional das/os jovens agricultoras/es familiares da microrregião proporcionou condições para que esses jovens permanecessem em suas comunidades.

Um desafio da pesquisa foi encontrar os dados de concluintes dentre os quase oitocentos alunos matriculados no ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005-2012). Não sabemos quantos desses estudantes realmente concluíram seus estudos, ou quantos, por diversas circunstâncias foram impelidos a abandonar os

estudos. Encontramos pesquisadores que indicaram altos índices de evasão dos estudantes do Programa em todo o Brasil. Mas onde estão esse no Brasil? Até que ponto essa evasão reflete a incompatibilidade do Programa com as necessidades das comunidades do campo, ou até que ponto refletem questões estruturais e de distâncias?

Contudo, tal permanência ao diminuir o êxodo rural, e ampliar a visão e os horizontes das/os jovens agricultoras/es familiares da microrregião, também cria expectativas. E nos surgem novas indagações: Podemos afirmar que o ProJovem Campo – Saberes da Terra ao contribuir para a permanência de jovens agricultoras/es familiares em suas comunidades gerou expectativas de trabalho e renda no campo que contribuam para o desenvolvimento local? Quais outras políticas públicas são necessárias para atender às demandas e especificidades das comunidades do Bico do Papagaio?

Outra inquietação que nos surge, a partir desta pesquisa, será a necessidade de inferir mais dados que apontem as realidades das comunidades do campo depois dos processos de formação das/os jovens de sua comunidade, inferindo de suas experiências quais as contribuições que os conhecimentos advindos do ProJovem Campo – Saberes da Terra trouxe para o seu desenvolvimento educacional e profissional, e ainda para a sua comunidade.

Enfim, é gratificante perceber, que nossa pesquisa, traz novos adensamentos sobre um programa da Educação do Campo no Brasil que emerge das demandas comunitárias. Perceber ainda, que esse trabalho representa apenas os primeiros passos da nossa caminhada, e que muito ainda temos para andar nessa direção. Mas de fato, é justificada na nossa história pessoal com a Educação do Campo, intencionamos permanecer nessa rota de pesquisa, e conhecer mais dos caminhos da Educação do Campo no Tocantins, e o nosso papel como professoras e professores é também lutar para que as políticas públicas educacionais voltadas para a Educação do Campo possam realmente contribuir para o desenvolvimento das comunidades do campo, e atendam às suas especificidades.

## 6 REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, mai/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. – Brasília, DF.: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.; 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AZEVEDO, Janete Mari. Lins. **Novas configurações institucionais e as políticas educativas**: problematizando uma agenda de pesquisa. Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001.

BOGDAN Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1998.

BRASIL. Constituição (1937) **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: 10 de novembro de 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)> Acesso em: 1 Mai. 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61** | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF. 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 01 Mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**. Brasília: DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 01 Mai. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: matemática. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF:1997.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Parecer CEB 36/2001. MEC/CEB. – Brasília, 2001.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional da Juventude. PROJOVEM. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens**: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2005.

BRASIL, Lei Nº 11.326, de 24 de Julho de 2006. **Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais**. Brasília, DF. 2006a.

BRASIL, 1º de fevereiro de 2006. **Dias letivos para aplicação da pedagogia nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA)**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 18, de 6 de agosto de 2008. **Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do Projovem Urbano**. Brasília, DF: 2008a.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. 2008b.

BRASIL. Secretaria Nacional da Juventude. **Projeto Pedagógico Integrado do Projovem Urbano**. Brasília. 2008c.

BRASIL – **Projeto Base ProJovem Campo Saberes da Terra**. Ministério da Educação. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. **Adolescências, juventudes e socioeducativo: concepções e fundamentos**. MDS: Brasília, 2009b.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria do ministério de estado do trabalho e emprego nº 1.657**. Brasília, DF: 12 de agosto de 2011. <[http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portariante1657\\_2011.html](http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portariante1657_2011.html)> Acesso em 13 Mai. 2020

BRASIL. **Resolução 466/2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 12 dez. 2012.

BRASIL, **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017 / Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Coordenação de Geografia. - Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

CALAES, Gilberto Dias; OLIVIERA, Laíce Calaes de. **A estrada real e a transferência da corte portuguesa**. Programa RUMYS / Projeto Estrada Real. 2009. Disponível em: <[http://mineralis.cetem.gov.br/bitstream/cetem/1123/1/Cap%C3%ADtulo%2002%20-formatado%20Reparado\\_.pdf](http://mineralis.cetem.gov.br/bitstream/cetem/1123/1/Cap%C3%ADtulo%2002%20-formatado%20Reparado_.pdf)> Acesso 13 Mai. de 2020.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a Educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques et. al (Org.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo (Ogs). Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. IN: **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs). Elementos para construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. IN: **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, p. 10-31. Vol. 5., 2004. Disponível em <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>> Acessado em 13 Mai. 2019.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – Porto Alegre, 2007.

COSTA, S.M. F. **Os Conflitos Nacionais no Campo**, Espaço Agrário, 2002.

COSTA, Iany Elizabeth da. A contribuição do pensamento freiriano no processo de empoderamento da juventude da Comunidade Quilombola de Paratibe, João Pessoa – PB: uma análise da experiência do projeto social Paratibe em Ação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 500-518, maio/ago. 2017.

DICIONARIO INFORMAL, Significado de **Conhecimento universal**. Por Dicionário inFormal (SP) em 21-08-2013 Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/conhecimento+universal/>> Acesso em 15 Mai. 2020.

DUSSEL, Enrique. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org)**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 24-33.

FEITOSA, Marcela de Oliveira. **Gerenciamento dos resíduos de serviço de saúde: estudo em dois hospitais da microrregião do Bico do Papagaio – Tocantins – Brasil**. 2014. 218f. Dissertação (Mestrado Ciências Ambientais) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Diretrizes de uma caminhada. IN: **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Cardart (Ogs). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

FERNANDES, Luciana Pinto. **Projovem Campo – Saberes da Terra**: um olhar crítico sobre a contribuição do programa para a permanência dos jovens no meio

campesino. 2015. 210p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.

FERRAZ, Siney. **O movimento camponês no Bico do Papagaio: Sete Barracas em busca de um elo.** Imperatriz: Ética, 1998.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. **Entrelugares**: revista sociopoética e abordagens afins, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 5-20, mar./ago. 2010.

FONTOURA, Iolanda Graepp; FONTOURA, Volmar Morais. NASCIMENTO, Luiz Fernando Costa. Análise espacial da ocorrência de leishmaniose visceral no estado do Tocantins, Brasil. **Rev. Ambient.** Água vol. 11 (suplemento) Taubaté, 2016 doi:10.4136/1980-993X.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade,** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade:** e outros escritos, 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREUND, John Ernst; SIMON, Gary. A. **Estatística aplicada.** 9. ed. Porto Alegre: Bookman, 2000.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. IN: SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio Sanchez (Org.) **Quantidade-qualidade:** para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>> Acesso em 20 Out. 2014.

GUGELMIN, Glória Maria Mendes Curvo. **Educação do Campo**: Uma Análise do Diálogo entre Saber Escolar e Saber Local no Contexto do Programa Projovem. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e Pesquisas.: Informação demográfica e socioeconômica. Número 32. Rio de Janeiro. 2013.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira Poliana. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o ProJovem Urbano em Belo Horizonte. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 4, p. 833-848, Dec. 2012 .

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Manoel Messias Antônio de; SILVA, Cícero da. Educação do Campo: O Descompasso entre a Legislação e a Realidade Educacional para as Comunidades Camponesas. **Revista Lugares de Educação**, v. 5, p. 241-254, 2015.

LIRA, Débora Amélia Nunes de; MELO Amilka Dayane Dias. Educação Brasileira no Meio Rural: Recortes no Tempo e no Espaço, Anais da **I Conferência Nacional de Políticas Públicas contra a Pobreza e a Desigualdade**, 2011.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 23-32.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323->

secretarias112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002  
Acesso em 24 jul. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Cardart (Ogs). IN: **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 39. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

MOREIRA, Alcides do Nascimento; DÓRJO, Denise Sodrê; BRASILEIRO, Maria Fátima Viana; CARNEIRO, Maurício Clementino; DANTAS, Paulo Vitoriano RIBEIRO, Sônia de Souza. Saberes da Terra: diferencial na Educação do Campo. **Revista Extensão**. Atividades de Extensão Universitária 2007. Palmas-TO. Ano 1, nº 1. 2018.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo / Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. (Coleção Sur Sur).

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da Educação do Campo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar., 2015.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Thiago Ferreira. **Desvelando cercas**: o cenário da Educação Básica do e no Campo no Estado do Tocantins. 2017. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2017.

SILVA, Raquel Katllyn Santos da; LEITE, Alexandre César Cunha; **Decolonialidade E Seu Potencial Emancipatório Para A América Latina**. IN: Anais do 9º Congresso Latino-americano de Ciência Política. Associação Latino-americana de Ciência Política (ALACIP). Montevideo, 26 aos 28 de julho de 2017. Disponível em: <<http://www.congresoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmF0cyI7czozNToiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6IjI5NTEiO30iO3M6>>

MT0iaCI7czozMjoiNzlkMGNhOTc1ZWFiMjE1ZTM3ZjE5ZDU3NGM5MTkyNjliO30%3D> Acesso em: 18 fev. 2019.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira**. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, Cícero da; SUARTE, Letícia Brito de Oliveira; LEITÃO, Rosângela Ribeiro de Sousa. A Educação do Campo na rede pública de ensino do estado do Tocantins, Brasil (1999-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 28, n. 54, 2020. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4526>

SILVA, Moisés Pereira. **Padre Josimo Moraes Tavares e a atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) nos conflitos agrários do Araguaia-Tocantins (1970-1986)**. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2004a.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e de outro**. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16 a 19/09/2004. 2004b.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Ed. UFMG, Belo Horizonte, 2010.

UNESCO, **Alfabetização como liberdade**. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

URBIM, Emiliniano. **Porque o norte fica em cima no mapa?** Por Redação - Atualizado em 31 de out 2016. 19h03 – Publicado em 22 de jan. 2011. 22h00. Revista SuperInteressante. Disponível em <https://super.abril.com.br/cultura/por-que-o-norte-fica-em-cima-do-mapa/> Acesso em 20 Mai. 2020.

TAMBA, Frank Toshimi. **Estratégias de reprodução social em assentamentos de reforma agrária na região do Bico do Papagaio – TO**. 2015. 260f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. AATR-BA. 2002. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a\\_pdf/03\\_aatr\\_pp\\_papel.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf). Acesso em: 18 jan. 2019.

THIOLLENT, Michel Jean-Marie. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 45-50, 1984.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. In: CASTEL, R; WANDERLEY, L.E.W; BELFIORE-WAN-DERLEY, M. **Desigualdade e a questão social**. 3 d. São Paulo. Educ. 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Pandemia de Covid-19**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia\\_de\\_COVID-19](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19). Acesso em: 29 abril 2021.