



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Vera Maria Pinto de Figueiredo

**Desafios e impasses na implantação da educação do campo em
escolas rurais de Araruama**

São Gonçalo
2012

Vera Maria Pinto de Figueiredo

**Desafios e impasses na implantação da educação do campo em escolas rurais
de Araruama**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao
Programa de Pós-graduação em Processos
Formativos e Desigualdades Sociais, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucia Velloso Mauricio

São Gonçalo
2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

F475 Figueiredo, Vera Maria Pinto de.
TESE Desafios e impasses na implantação da educação do campo em
escolas rurais de Araruama / Vera Maria Pinto de Figueiredo. – 2012.
144f. : il.

Orientadora: Profª. Drª. Lucia Velloso Mauricio.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação - Teses. 2. Práticas educativas. 3. Educação integral.
I. Mauricio, Lucia Velloso. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vera Maria Pinto de Figueiredo

**Desafios e impasses na implantação da educação do campo em escolas rurais
de Araruama**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao
Programa de Pós-graduação em Processos
Formativos e Desigualdades Sociais, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 6 de agosto de 2012.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lucia Velloso Mauricio
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Banca Examinadora: _____
Prof.^a Dra. Eveline Bertino Algebaile
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Prof.^a Dra. Marcia Soares Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo
- UERJ

Prof. Dr. Miguel Gonzales Arroyo
Universidade Federal Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Aos professores da Rede Municipal de Araruama que atuam nas escolas do campo, pela dedicação aos alunos e respeito aos saberes do campo.

À Professora Lucia Velloso Maurício minha orientadora, competente educadora, amiga e incentivadora.

Ao Professor Miguel Arroyo pelo estímulo e apoio.

À Professora Eveline Algebaile mestra amiga, pela colaboração e crédito no nosso trabalho.

À Professora Marcia Alvarenga, pela colaboração e incentivo.

À Professora Teresa Goudard pela acolhida e apoio da FFP/UREJ/SG.

À Professora Lia Faria, exemplo de educadora e grande amiga pelo incentivo e apoio ao enfrentamento do desafio.

À equipe do Mestrado da FFP/UREJ/SG por oportunizar experiência tão enriquecedora, transformando sonho em realidade.

Aos Professores, Diretores e Técnicos da SEDUC participantes da pesquisa, pela contribuição.

À equipe da SEDUC em especial Alessa, Lycia, Luciana, Maria Lucia, Marina, Célia, Leda, Mariângela, Mário Ely, Gustavo, Vera Lucia, Zilma, Moana, Moacir e Fernandes pelo apoio, colaboração e reflexões críticas.

Não há saber maior ou menor. Há saberes diferentes.

Paulo Freire

RESUMO

FIGUEIREDO, Vera Maria Pinto de. *Desafios e impasses na implantação da educação do campo em escolas rurais de Araruama*. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

A presente pesquisa tem por objetivo analisar o cenário educacional do campo em Araruama-RJ identificando as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em exercício em cinco escolas do campo do município, observando-se suas especificidades territoriais e tempos educativos diferenciados. Abordam-se, nesse contexto, experiências do cotidiano em tempo integral e parcial de algumas escolas do campo. No percurso metodológico para desenvolvimento desta pesquisa de cunho qualitativo, foram adotadas como procedimento de investigação a análise documental, a realização de entrevista com gestores de cinco unidades escolares e aplicação de questionário para vinte professores das escolas selecionadas. Na mediação teórica para a realização deste trabalho houve o aporte de alguns autores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Anísio Teixeira e Lúcia Velloso Maurício. No presente trabalho, é descrita a trajetória percorrida para o ordenamento normativo da educação do campo, traduzido nos marcos legais nacionais, além do papel desempenhado pelos Movimentos Sociais na consolidação do debate da Educação do Campo e na construção das políticas públicas para garantia do direito à educação com qualidade social às populações do campo. Constatou-se que, ao traçar o perfil dos educadores que atuam nas escolas investigadas e analisar as experiências vivenciadas por eles nestas escolas rurais, alguns princípios pedagógicos já estão sendo incorporados e que poderão subsidiar a elaboração de um projeto educacional específico para as escolas do campo em Araruama. Também identificou-se a importância da jornada escolar em tempo integral como forma de contribuir para êxito das práticas educativas no campo. Entretanto, observou-se que, para a construção e implementação de um projeto político pedagógico contextualizado e adequado à realidade de cada comunidade escolar, fica evidenciada a necessidade de formação específica para o trabalho docente no campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Escola do campo. Práticas educativas. Educação em tempo integral.

ABSTRACT

This research aim is to analyze the educational landscape of the country area in Araruama-RJ identifying the pedagogical practices used by teachers in five schools, observing its territorial specificities and different educational times. In this context, ordinary everyday life experiences were analyzed ? full time and part time experiences. In the methodological approach for the development of this qualitative research the following procedures of documental analysis were adopted: researches and interviews with the directors of the five schools and the use of a questionnaire with the twenty teachers from the selected schools. The contribution of some authors like Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Teixeira and Lucia Velloso Mauritiu was of great importance for the theoretical mediation of this work. The present study describes the path for the normative planning of the rural education, translated into the national legal frameworks, besides the role played by the social movements in the consolidation of the debate of the rural education and the construction of public policies in order to guarantee the right of a education with social quality to the rural population. It was found from the profiles of the educators who work in the investigated schools and from their experiences in these rural schools, some pedagogical principles are already being added and they will support the development of a specific educational project for the rural schools of Araruama. It was also identified the importance of the full time school as a way to contribute to the successful educational practices in the rural areas. However, it was observed that, for the construction and implementation of a contextualized political pedagogical project and suited to the reality of each school unit needs, there is an evident need of specific training for teachers who work in the country area.

Keywords: Rural education. Country school. Educational practices. Full-time education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais - Brasil e Grandes Regiões ? 2001.....	32
Tabela 2 - Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio ? Brasil e Grandes Regiões ? 2000/2004.....	33
Tabela 3 - Taxa de Distorção idade-série por nível de ensino e localização Brasil e Grandes Regiões - 2000/2005.....	35
Tabela 4 - Estabelecimentos de Ensino e Matrículas por localização segundo o nível de ensino e tamanho da escola - Brasil - 2000/2005.....	36
Tabela 5 - Percentual de estabelecimentos e de matrículas do Ensino Fundamental por localização segundo a infraestrutura disponível na escola - Brasil - 2002/2005.....	37
Tabela 6 - Taxa da frequência líquida ao Ensino Médio e taxa de frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos por situação do domicílio - Brasil e Grandes Regiões - 2000/2004.....	40

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais - 2009.....	34
Gráfico 2 - Percentual de Matrículas por nível de Ensino - 2009.....	34
Gráfico 3 - Distribuição percentual de estabelecimentos e matrículas do Ensino Fundamental da zona Rural, segundo o tipo de organização.....	38
Mapa 1 - Mapa do Município de Araruama	79
Quadro 1 - Distribuição da matrícula por categoria e localização.....	81
Quadro 2 - Distribuição das escolas municipais do campo pelos Distritos, considerando-se os níveis e modalidades de ensino oferecidas e a matrícula registrada no ano letivo de 2011.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Preservação Ambiental
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR	Companhia de Concessões de Rodovias
CEB	Câmara de Ensino Básico
CEJR	Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural
CERAL	Cooperação de Eletrificação Rural
CEU	Centro de Educação Unificada
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONDRAF	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentabilidade para Agricultura Familiar
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DTDIE	Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais
EAD	Ensino à Distância
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educação Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIPMOA	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONASEC	Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL	Superintendência de Desenvolvimento do Sul
SUPRA	Superintendência da Política da Referência Agrária
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	BUSCANDO RESPOSTAS PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	15
1.1	Considerações iniciais	15
1.2	Problematização: inquietações motivadoras da pesquisa	17
1.3	Objetivos: Onde pretendemos chegar?	20
1.4	Justificativa: Porque buscamos esse caminho?	21
1.5	Revisão de Literatura	22
2	ABORDAGENS SIGNIFICATIVAS PARA O CAMPO DA PESQUISA	31
2.1	Os povos do campo no contexto nacional	31
2.2	Concepções de Educação do Campo	41
2.3	Concepções de Escola em Tempo Integral	55
2.4	Relação entre Educação do Campo e Escola de Horário Integral	62
3	EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	65
3.1	Marcos Organizacionais da Educação do Campo	65
3.2	Institucionalização da Educação do Campo	68
3.3	O Papel Desempenhado pelos Movimentos Sociais	76
4	PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO EM ARARUAMA	79
4.1	Perfil do Município	79
4.2	A Rede Municipal de Ensino	80
4.3	As Escolas do Campo no Contexto Municipal	82
4.4	As Escolas de Horário Integral	85
4.5	O Corpo Docente	89
4.6	Marcos Municipais	91
4.6.1	<u>Cenário Municipal</u>	91
4.6.2	<u>Referências Legais</u>	94
5	A PESQUISA EMPÍRICA	96
5.1	Proposta Metodológica	96
5.2	Descrição dos Resultados por Instrumento	102
5.2.1	<u>Entrevista com Diretores</u>	102
5.2.2	<u>Questionário do Professor</u>	105
5.2.3	<u>Entrevista com Técnicos da SEDUC</u>	107
5.3	Análise por Escola	108
5.3.1	<u>Escola Municipal Luiz Antunes de Mendonça</u>	108
5.3.2	<u>Escola Municipal Sylvia Vasconcellos</u>	109

5.3.3	<u>Escola Municipal Pastor Alcebíades F. de Mendonça</u>	112
5.3.4	<u>Escola Municipal Agostinho Franceschi</u>	114
5.3.5	<u>Escola Municipal Sara Urrutia Baptista</u>	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE A - Desafios e Impasses na Implantação da Educação do Campo em Escolas Rurais de Araruama.....	127
	APÊNDICE B - Desafios e Impasses na Implantação da Educação do Campo em Escolas Rurais de Araruama.....	129
	APÊNDICE C - Desafios e Impasses na Implantação da Educação do Campo em Escolas Rurais de Araruama.....	131
	APÊNDICE D - Desafios e Impasses na Implantação da Educação do Campo em Escolas Rurais de Araruama.....	132
	APÊNDICE E - Mapeamento de Teses e Dissertações dos Cursos de Doutorado e Mestrado concluídos em 2010 e 2011, com registro no Banco de Teses da CAPES.....	133

INTRODUÇÃO

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador. É a partir dos anos 60 que movimentos sociais e sindicais, na luta contra a lógica excludente existente no Brasil, passam a reivindicar uma educação pública de qualidade para os homens e mulheres do campo.

No presente trabalho é descrita a trajetória percorrida para o ordenamento normativo da educação do campo traduzido nos marcos legais nacionais, além do papel desempenhado pelos Movimentos Sociais na consolidação do debate da Educação do Campo e na construção das políticas públicas para garantia do direito à educação com qualidade social para as populações do campo.

As iniciativas institucionais para a criação de uma agenda pública voltada ao encaminhamento de políticas para a educação do campo, envolvendo segmentos da sociedade organizada, percorreram uma trajetória que é pertinente relembrar. Em 2002, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Em 2003, o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho para tratar da questão da educação do campo, criando, assim, um espaço institucional de diálogo entre representantes dos movimentos sociais do campo e atores das três esferas do governo. O papel atribuído do Grupo Permanente de Trabalho foi o de discutir e propor políticas públicas que efetivamente atendam às necessidades e demandas dos povos do campo, na ótica de que a educação deve ser um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural.

Em resposta às demandas dos movimentos sociais do campo, o Ministério de Educação criou em 2004 a Coordenadoria Geral de Educação do Campo, integrada à nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta iniciativa representou a incorporação do tema na agenda educacional nacional.

Percebe-se, no âmbito de Estados e Municípios, que já teve início um despertar para a problemática da educação do campo a partir de iniciativas do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que têm colocado a educação do campo como uma das pautas de suas agendas políticas.

A análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos. É fundamental que se considere a riqueza de conhecimentos que essas populações trazem de suas experiências cotidianas.

A Educação do Campo é contraponto, tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. É um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular na perspectiva de Paulo Freire e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo cujas demandas podemos conhecer através da I e II Conferências por uma Educação do Campo, realizadas respectivamente em 1998 e 2004.

A Educação do Campo surge como uma característica de luta pela Reforma Agrária, por um projeto de Desenvolvimento do Campo e do Brasil e pela luta para garantia dos direitos dos trabalhadores. Foram os Movimentos Sociais do Campo, as pastorais da terra, as federações e sindicatos os principais protagonistas pela defesa da bandeira: “Por uma Educação do Campo”. A proposta de escola do campo está articulada com essa luta.

1 – BUSCANDO RESPOSTAS PARA OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

1.1 – Considerações iniciais

A forma de compreender o campo e os seus sujeitos se reflete na concepção de educação. Esta mudança na forma de compreender o campo é resultante da luta social que ali se instituiu; é resultante da luta dos Movimentos Sociais do Campo e da resistência da agricultura camponesa e dos pequenos produtores rurais.

Os dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa demonstram acentuada diferença entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras. Segundo dados organizados pelo INEP, em 2004, cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social. Apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentava rendimento real médio acima de 3 salários mínimos. Na zona urbana, nessa mesma faixa de renda, concentravam-se 24,2% da população.

Na Região Sul, a faixa de rendimento acima de 3 salários mínimos concentrava 13,6% da população rural, enquanto na Região Nordeste este percentual correspondia a 1,7%, sendo que $\frac{3}{4}$ da população tinha rendimento médio inferior a 1 salário mínimo.

Isto indica que no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para garantir uma equidade educacional entre campo e cidade.

Anseia-se por uma educação, conforme analisa Hage (2005), não como um fim em si mesma, mas como um instrumento de construção da hegemonia de um projeto de sociedade incluyente, democrática e plural, muito diferente do paradigma da educação rural defendido pelas elites, fundado numa concepção urbanocêntrica de vida e desenvolvimento, que dissemina um entendimento generalizado de que o

espaço urbano é superior ao meio rural, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Ao contrário de constituir-se numa ação “compensatória”, tal como pressuposto na educação rural, a Educação do Campo tem caráter “emancipatório”, uma vez que incentiva os sujeitos do campo a pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura, reafirmando, segundo Hage (2005), a educação como direito, e não como favor. Uma escola do campo que seja verdadeiramente construída por seus educadores, para e pelos educandos que vivem e produzem no campo.

Urge construir-se um novo olhar para a educação oferecida no campo, revendo conceitos e princípios envolvidos. Ganha lugar o conceito emergente de educação do campo¹ contrapondo-se à visão tradicional de educação rural. Os povos do campo organizados empreendem lutas visando garantir políticas que lhes possibilitem a continuidade de sua existência e de seus saberes. O fortalecimento de sua identidade impulsiona a sociedade a reconhecê-los em suas especificidades.

A expressão “do campo”, mais do que representação de um espaço geográfico não urbano, “aquilo que sobra além das cidades”, é utilizada para designar um território dinâmico de possibilidades, em que se estabelecem relações entre seres humanos e em que se produzem novas condições de existência, proporcionadas pelo avanço das ciências e das novas tecnologias.

A conquista do acesso universal a todo conhecimento produzido pela humanidade e a garantia de uma formação que busca novas estratégias educativas e promove o desenvolvimento humano integral são os desafios da Educação do Campo.

¹ O termo campo em substituição ao rural passou a ser utilizado após a I Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo” realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998.

1.2 – Problematização: inquietações motivadoras da pesquisa

*A Educação do Campo
Do povo agricultor
Precisa de uma enxada
De um lápis e de um trator
Precisa educador
Pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor.
(Gilvam Santos)*

Esse trabalho reflete a inquietude presente no percurso por mim trilhado na vivência com o campo, em escola da zona rural, testemunhando o distanciamento da garantia do direito da população do campo a uma educação identificada com os sujeitos que ali vivem, reafirmando a hegemonia da cultura dominante em detrimento do respeito à cultura local.

O campo, em Araruama, é marcado por alterações no seu perfil econômico.

Até a década de 80 a agricultura era próspera, tinha como característica a citricultura, sendo o Município o primeiro produtor em citrus no Estado do Rio de Janeiro. A população do campo era, em sua maioria, distribuída em pequenos, médios e grandes citricultores e aqueles que não se enquadravam nessas categorias eram absorvidos pelo mercado de trabalho como trabalhadores rurais, dedicando-se ainda à agricultura de subsistência, em especial ao cultivo de hortaliças e leguminosas. No final da década de 80 os pomares foram dizimados com a proliferação de uma doença que se abateu sobre as plantações.

Os grandes citricultores transformaram-se em fazendeiros de gado, havendo desemprego e migração de grande parte da população para a zona urbana e periferia do Município. Recentemente foi retomado o plantio de citrus na região, embora em menor escala.

Em função do êxodo rural decorrente da falta de emprego, as escolas tiveram reduzida a matrícula de alunos e elevada a evasão escolar, ocasionando o início do fechamento de unidades escolares e a precarização das condições de funcionamento das mesmas.

Contudo, como afirma Arroyo (2007), “O tratamento da Educação do Campo está mudando. É reconhecida sua especificidade. Sobretudo se avança no reconhecimento de que urge outro tratamento público do direito dos povos do campo à educação”.

Em Araruama, observa-se inúmeras ações que buscam corrigir a visão do campo para mudar o tratamento da Educação do Campo através da formulação de políticas públicas que fortaleçam os valores, a cultura e os saberes da população do campo, garantindo espaço escolar no local onde os sujeitos residem.

A vivência nesse campo, de desafios e possibilidades, o reconhecimento do papel que cumpre ao poder público desempenhar na garantia do direito do cidadão à educação e a atual condição de gestora pública da Educação Municipal me impulsionam a escolher o tema em questão.

O Município de Araruama vem avançando no sentido da implementação de práticas educativas que sinalizam o compromisso com a diversidade territorial e cultural, já havendo sido instituídos marcos legais municipais que normatizam a educação do campo.

A desativação de 20 unidades escolares da zona rural no período de 2004 a 2008 e a implantação do sistema de nucleação transformaram o panorama educacional, dificultando a reorganização da Rede Municipal com o deslocamento dos alunos e a sua adaptação ao novo espaço escolar, situado em outra comunidade. O processo de nucleação descaracteriza os espaços de vida e de trabalho, visto que o local de convivência escolar se distancia da família.

A escola do campo deve ser compreendida para além dela própria. Pensar a escola do campo é refletir, em primeiro lugar, sobre o espaço em que se situa, suas necessidades, fragilidades, assim como suas potencialidades.

A escola precisa estar identificada com o seu entorno, em sintonia com as mudanças que acontecem no local em que se situa com as novas necessidades criadas e recriadas.

A condição de Secretária Municipal de Educação de Araruama me impõe a busca de aprofundamento de estudos que melhor instrumentalizem a adoção de medidas que visem à adequação das políticas que orientam as práticas educativas oferecidas e o desenvolvimento de uma pedagogia que responda às atuais demandas de um meio rural em transformação. No entanto, a condição de gestora educacional do universo pesquisado, se, por um lado, permite o livre acesso às escolas, diretores e professores, facilitando a pesquisa, por outro pode, tanto gerar tensão, como induzir à coleta de informações tendenciosas. Por este motivo foram tomadas providências para minorar esta possibilidade, evitando-se o contato direto da pesquisadora com os respondentes da pesquisa.

Esta pesquisa vem ao encontro das demandas trazidas pelas escolas do campo, através da prática de professores e gestores, resultando em avanço com perspectiva de traçado de políticas públicas para a educação do meio rural.

Como organizar um projeto educacional *no* campo e *para* o campo que vise o fortalecimento da identidade e autonomia das populações que ali residem? Deseja-se substituir o conceito de hegemonia do urbano pelo da complementaridade – *cidade não vive sem campo, que não vive sem cidade*.

O município de Araruama desenvolve há dez anos a experiência de educação integral no campo, em cinco unidades escolares. A implantação dessa proposta se deu por entender que, por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano, garantindo à criança e ao jovem do campo o direito a uma educação rica em possibilidades e saberes.

A organização curricular, na perspectiva da educação integral é um processo de contínua construção no município. Para a pesquisa empírica sobre educação no campo foram escolhidas três escolas de tempo integral e duas de tempo parcial.

1.3 – Objetivos: Onde pretendemos chegar?

Objetivo Geral:

Analisar o cenário da educação do campo no município de Araruama através de práticas desenvolvidas em cinco escolas rurais.

Objetivos Específicos:

- ✓ Traçar o perfil dos educadores pesquisados que atuam no campo no município de Araruama.
- ✓ Analisar experiências em educação do campo vivenciadas por escolas rurais em Araruama
- ✓ Identificar concepções e princípios pedagógicos utilizados que poderão subsidiar a elaboração de um projeto educacional específico para as escolas do campo em Araruama.
- ✓ Identificar a contribuição das práticas educativas das escolas de horário integral para a educação do campo.

1.4 – Justificativa: Porque buscamos esse caminho?

O município de Araruama, campo da presente pesquisa, desenvolve experiência com Educação Integral em cinco escolas do campo, no universo das 18 existentes na área real. Este fato resultou em um convite da SECAD/MEC, para que eu integrasse um grupo de trabalho constituído em 2009, responsável pela produção de um texto referência sobre Educação Integral do Campo, visto serem raras, no Brasil, as experiências de educação integral no campo, desenvolvidas pelas redes públicas.

Colocamos assim em destaque os argumentos motivadores do interesse por esse estudo:

- o meu percurso no meio rural – origem, docência, gestão e supervisão educacional em escolas rurais de Araruama;
- a inquietação resultante da análise e constatação da precarização da educação oferecida nas escolas situadas na área rural de Araruama, resultante da inadequada estrutura física, da falta de formação específica dos professores que atuam no campo e do currículo desconectado da realidade do campo;
- o fato de estar Secretária Municipal de Educação num Município com 60% de área rural e 18 unidades escolares no campo;
- a instrumentalização propiciada pelos debates no Grupo de Trabalho da Secretaria da Diversidade/MEC para construção do texto referência de Educação Integral do Campo.

A gestão do Sistema Municipal, que inclui escolas das zonas rural, urbana e “rurbana”², também evidencia a necessidade de se reverem as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano das escolas do campo, conduzindo à reflexão sobre a emergência da produção de políticas educacionais capazes de atender à nova dinâmica do campo brasileiro.

² Zona “rurbana” é, aqui compreendida como área limítrofe, com características tanto rurais quanto urbanas.

A cultura, os saberes, o cotidiano dos povos do campo precisam ser considerados no contexto pedagógico. A concepção evidenciada pelo currículo, inclusive o oculto, trabalhado pelas unidades escolares deve estar fundamentada na valorização da identidade do campo.

O currículo essencialmente urbano é dissociado das necessidades e da realidade do campo. A idéia do viver urbano como modelo de desenvolvimento humano é fruto da visão capitalista que resulta em concentração de renda e em migração do trabalhador rural para as cidades, atuando como mão-de-obra barata.

Sabemos que fundamentar a educação do campo em nova concepção não ocorre repentinamente e sim pela análise do que existe, do seu caráter provisório e do que pode vir a ser.

Enquanto gestora da educação municipal, proponho-me a analisar o espaço da educação do campo em Araruama, como um “cenário em movimento”; para isto faz-se necessário estudar o presente e definir políticas educacionais que possibilitem mudanças na formação dos sujeitos do campo, num futuro próximo.

O município de Araruama situa-se na Região das Baixadas Litorâneas, do Estado do Rio de Janeiro, contando com uma rede escolar de quarenta e quatro unidades escolares e cinco creches. Na Zona Urbana situam-se vinte e seis unidades que oferecem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, além de duas creches. Na Zona Rural situam-se dezoito unidades escolares oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental e três creches.

1.5 – Revisão de Literatura

A revisão de literatura consistiu na pesquisa e análise de resumos da produção acadêmica sobre Educação do Campo, mapeada em teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES.

Adotei como referência para pesquisa as produções encontradas a partir do ano de 2010 quando foi instituída a Política de Educação do Campo, através do Decreto nº7352/2010, de 4 de novembro de 2010.

Recorte histórico da revisão literária resultante da pesquisa, indicou que no ano de 2010, das 303 teses de Doutorado sobre Educação, somente 09 trataram da Educação do Campo e entre as 989 dissertações de Mestrado, apenas 42 focalizaram o mesmo tema.

Com referência o ano base de 2011, a pesquisa indicou que das 962 teses de Doutorado sobre Educação, somente 11 trataram da Educação do Campo e das 3.991 dissertações de Mestrado apenas 46 versaram sobre o tema em pauta.

O levantamento feito indicou que a Educação do Campo não vem se constituindo em área de interesse de pesquisadores, visto que nos dois anos pesquisados foram encontradas somente 87 dissertações e 20 teses relativas ao tema correspondendo a menos de 2% no âmbito da área de interesse pela educação.

Percebe-se que houve um pequeno aumento na área de interesse sobre a Educação do Campo pelos pesquisadores de 2010, para 2011. Dentre as categorias selecionadas, nas Teses de Doutorado a opção pelas Políticas Públicas foi a que mais se destacou, com quatro escolhas.

Nas dissertações de Mestrado a área de interesse concentrou-se nas Experiências Educacionais promovidas pelos Movimentos Sociais e assentamentos da Reforma Agrária com 16 escolhas e na Formação de Educadores do Campo, com 15.

A educação do campo sob a ótica das Secretarias Municipais de Educação, onde se enquadra esta pesquisa, apareceu duas vezes, uma em 2010 e uma em 2011.

Observei que embora não tenha se destacado como objeto de pesquisa, a precarização da escola do campo se faz presente em grande parte das teses e dissertações analisadas.

Entre os Estados onde se originaram as produções acadêmicas, analisadas destacaram-se Minas Gerais e Paraná, com 12 pesquisas cada um.

Para identificar o foco da pesquisa recorri ao título e ao resumo, classificando por categorias de significados os grupos temáticos.

O estudo foi distribuídos pelas seguintes categorias:

1. Políticas Públicas
2. Práticas Educativas e Gestão Escolar
3. Formação de Educadores do Campo
4. Currículo Escolar
5. Escola Publica de Tempo Integral do Campo
6. Construção da Identidade e da Cultura
7. Contribuições e Experiências Educacionais do Campo (Reforma Agrária/Movimentos Sociais do Campo)
8. Escolas Multisseriadas
9. Educação de Jovens e Adultos no Campo
10. Ensino Profissional e Superior no Campo
11. Infraestrutura de Educação do Campo
12. Letramento no Campo
13. O Papel das Escolas no Desenvolvimento do Campo
14. Secretarias Municipais de Educação e Avanços no Campo

Na categoria classificada como Políticas Públicas encontrei trabalhos sobre o papel e a contribuição dos Movimentos Sociais e do PRONERA nos embates pela sua construção, democratizando o acesso à Educação aos assentados da Reforma Agrária.

A ausência de Políticas Públicas para assentamentos com falta de assistência técnica, de estímulo ao associativismo e de educação do campo, objeto de uma pesquisa, foi neste grupo incluída.

Na categoria classificada como Práticas Educativas e Gestão Escolar acham-se reunidos trabalhos sobre as práticas desenvolvidas em Escola Família Agrícola na área de Convivência com o Semiárido e em Casas Familiares Rurais. A Pedagogia da Alternância, modelo pedagógico presente nas experiências educacionais ligadas aos Movimentos Sociais do Campo acha-se também inserida neste grupo. Experiência diferenciada com a Pedagogia da Alternância na EAD mediada pelas TICs é objeto de produção acadêmica aqui incluída. Insere-se neste grupo a prática pedagógica desenvolvida nos assentamentos através dos núcleos-escolas das comunidades do MST. Acha-se também no mesmo grupo o relato de experiência sobre práticas educativas que têm como foco a Educação Ambiental. A gestão escolar descontextualizada com a cena do campo reflete o despreparo e o desconhecimento de 7 gestores, induzindo a práticas educativas inadequadas. Essa pesquisa foi também incluída nesta categoria.

A Formação de Educadores do Campo integra outra categoria que reúne várias teses. Trata dos desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na perspectiva dos Movimentos Sociais, analisando o seu significado. Inclui a análise crítica dos fundamentos epistemológicos e pedagógicos da Licenciatura em Educação do Campo, especialmente a formação para área de conhecimento. Incluem-se ainda nesse grupo trabalhos sobre os cursos ligados ao PRONERA:

Magistério da Terra

Licenciatura em Ciências para Educadores do Campo.

Pedagogia do Campo

Pedagogia das Águas (para professores ribeirinhos)

Educação Física para Educadores do Campo.

A pesquisa sobre a formação sociopolítica necessária ao professor para a Educação do Campo enquadra-se nesse grupo.

A categoria Currículo Escolar envolve discussões sobre a inclusão de Geografia das séries iniciais do Ensino Fundamental e sobre o enfoque sócio-territorial nas diretrizes curriculares. Nessa categoria insere-se também o enfoque dado à Saúde como tema transversal dos PCNs do Currículo do Ensino Fundamental. O ensino de Língua Portuguesa no currículo integrado da Educação do Campo, objeto de dissertação de Mestrado, enquadra-se nessa categoria. O currículo escolar e os modos de vida de escola ribeirinha do Pará, também desse grupo, foi objeto de pesquisa. Inclui-se ainda o estudo sobre a construção de Projeto Político-Pedagógico, desafios e possibilidades para a Educação do Campo.

Na Categoria Escola de Horário Integral situamos a pesquisa realizada em escola municipal em tempo integral do campo, que reflete uma significativa, experiência em educação do campo e outra sobre escola municipal de tempo integral para o campo, em área de assentamento.

Na Categoria Construção da Identidade e da Cultura inclui-se a visão de campo e dos povos do campo presente nos livros didáticos, perpetuando ou modificando conceitos. Insere-se ainda o trabalho sobre a escola ribeirinha que, distante da realidade local, vem incorporando o espaço urbano, desqualificando o saber tradicional, além de reforçar a desigualdade social. A pesquisa sobre interação de saberes escolares e populares na escola do campo também se enquadra neste grupo.

Na categoria Contribuições e Experiências Educacionais dos Movimentos Sociais do Campo e Reforma Agrária estão presentes trabalhos voltados para o sentido atribuído à escola na transformação social – formar para o trabalho, para o conhecimento elaborado e para militância; Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural (CEJR) na perspectiva do desenvolvimento de jovens rurais; o Programa Saberes da Terra e ProJovem Campo; a formação do jovem no contexto da Agricultura Familiar – Consórcio Social da Juventude Rural Sementes da Terra.

A pesquisa sobre o movimento popular de base política e pedagógica “Por uma Educação do Campo”, contribuição dos Movimentos Sociais, encontra lugar nesta categoria, assim como a Formação Continuada de Educadores para atuação

docente no Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, a Formação de Professores Leigos de Assentamentos e a Educação em Assentamentos para sujeitos que retornam do meio urbano, com pouca vivência do rural. A Educação Técnica no contexto da Agricultura Familiar enquadra-se também nesta categoria.

Na categoria Escolas Multisseriadas estão incluídas pesquisas ligadas às escolas que funcionam com classes multisseriadas, à formação continuada dos docentes na multisseriação; à análise do impacto do Programa Escola Ativa implantado pelo MEC, no cotidiano da sala de aula das escolas multisseriadas.

Na categoria Educação de Jovens e Adultos – EJA reúnem-se trabalhos com nuances diferenciadas, destacando-se a perseverança dos adultos assentados e acampados, em prosseguir os estudos. Insere-se também neste grupo a pesquisa sobre a EJA oferecida em escola de Ensino Fundamental de assentamento da Reforma Agrária em que estão presentes tensões entre universos do campo e da cidade. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos do Campo pós 1990, tomando como base as relações entre o Estado e os Movimentos Sociais e a EJA na perspectiva do PRONERA, foram objetos de pesquisa deste grupo.

Na Categoria Ensino Técnico Profissional e Superior no Campo foram incluídas pesquisas sobre diferentes cursos oferecidos a assentados e acampados. Destacam-se nas pesquisas realizadas os cursos de: Agronomia, Direito (para beneficiários da Reforma Agrária e da Agricultura Familiar) e Cursos da área técnico-profissional: Agricultura, Agropecuária, Agroecologia e Agroindústria

Na Categoria Infraestrutura da Educação do Campo a análise indica uma pesquisa que aborda relato de pais sobre a escola, ressaltando a inadequação ao contexto, a falta de material, a falta de merenda e a distância. Apesar da falta de infraestrutura, a escola é vista como saída pra a melhoria da condição social. Uma tese tratou da localização das escolas situadas em zonas rurais no Brasil, exigindo longos deslocamentos por alunos e a implantação da política de nucleação dessas escolas, e propôs a adoção de metodologia de análise para localização de áreas rurais para a construção de escolas.

Na categoria Letramento no Campo a análise revelou pesquisa que se utiliza do rádio educativo em área de assentamento da reforma agrária para o letramento.

Foi feito um estudo também sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no meio rural. Outro estudo sobre práticas de leitura e escrita foi feito com alunos da 3ª série do Ensino Fundamental estabelecendo paralelo entre o letramento dos alunos e a relação com a cultura local.

Na categoria O Papel da Escola no Desenvolvimento do Campo foi analisada pesquisa sobre o papel da escola do campesinato que visa o desenvolvimento do campo em comparação com a escola do agronegócio que tem como foco somente o crescimento econômico. Outra dissertação que tem relação com este grupo chamou atenção. Trata-se de estudo sob o título “Escolas Submersas e os efeitos de uma Hidroelétrica” que, na contramão do desenvolvimento do campo, são vítimas da instalação de uma usina hidroelétrica. Ao ser instalada, desconsiderou a relevância da escola para o desenvolvimento do campo, uma vez que, sob a lógica capitalista campo é lugar de atraso e o desenvolvimento está atrelado à urbanização e à industrialização.

A educação do campo sob a ótica da Secretarias Municipais de Educação, onde se enquadra esta pesquisa, aparece duas vezes, uma em 2010 e uma em 2011. Uma trata do estudo feito em 18 municípios da serra catarinense sobre a percepção e implementação de políticas públicas na perspectiva dos gestores educacionais. A outra trata dos avanços e desafios para garantia da qualidade da Educação do Campo. Foi feita pesquisa sobre iniciativas e inovações da Secretaria Municipal de Educação avaliadas em treze escolas do município de Canoinhas, no Estado de Santa Catarina. Como se pode ver, há carência de estudos da educação do campo pelo ponto de vista institucional, todas as regiões do Brasil, com exceção da Região Sul. Desta forma, destaco a colaboração que esta dissertação pode prestar à construção do conhecimento sobre a escola do campo brasileiro.

Para apresentação do percurso da investigação no capítulo 1, teço considerações sobre a negligência com que vem sendo tratada a educação destinada aos sujeitos do campo. Destaco as inquietações e os objetivos que

justificam a pesquisa. Para desenvolvimento do trabalho recorro à pesquisa com abordagem qualitativa, sendo utilizados: entrevistas, questionário e análise documental. Além disso, são apresentados dados estatísticos que refletem a realidade dos povos do campo. Coloco em evidência as inquietações que motivaram a minha busca por respostas, objetivando analisar o cenário da educação do campo em Araruama, a partir do registro de experiências exitosas vivenciadas por professores nas escolas do campo.

O capítulo 2 trata das referências teóricas e concepções relacionados à educação do campo e à educação integral destacando princípios pedagógicos comuns aos diferentes saberes, ao processo educativo, ao papel da escola e a autonomia dos sujeitos do campo.

O capítulo 3, aborda o ordenamento normativo da educação do campo traduzido na legislação federal em vigor, destacando o papel desempenhado pelos Movimentos Sociais na construção das políticas públicas para a garantia às populações do campo do direito à educação com qualidade social. Nesse capítulo enfatizo a utilização da Pedagogia da Alternância em experiências de escola do campo, estratégia que busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando permitindo a troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo com a terra.

O capítulo 4, busca retratar o panorama educacional geral do Município de Araruama, caracterizando as escolas do campo no cenário da Rede Municipal de Ensino, com especificidades territoriais, tempos educativos diferenciados, modalidades de ensino ofertadas e a formação dos professores.

O capítulo 5 aborda o corpo da pesquisa com a apresentação dos resultados para identificação de experiências enriquecedoras das práticas pedagógicas presentes nas unidades escolares da rede municipal de Araruama, situadas no meio rural. Nesse capítulo, são definidos os instrumentos utilizados na pesquisa e os critérios de seleção das unidades escolares e dos participantes. A análise dos instrumentos por escola conduz ao resultado da investigação.

Embora o Brasil seja um país eminentemente agrário, a educação do campo vem sendo negligenciada ao longo dos anos, evidenciando o descaso das autoridades dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, no controle do poder pela oligarquia e nos modelos da cultura letrada européia “urbanocêntrica”. Esse cenário tornou-se condicionante da educação escolar brasileira, deixando como herança a precarização da escola do campo. Só recentemente a Educação do Campo está se forjando e ganhando espaços no debate educacional, legal e científico, pressionada pelos movimentos sociais.

Vivemos o “movimento de construção de um novo capítulo da história da educação brasileira, marcando o nascimento de um projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais”. (ARROYO, 2004, p.7).

2 – ABORDAGENS SIGNIFICATIVAS PARA O CAMPO DA PESQUISA

2.1 – Os povos do campo no contexto nacional

Os dados mais recentes sobre a distribuição espacial da população brasileira, fornecidos pelas instituições federais de pesquisa mostram que os índices urbano/rural apresentam variações regionais. A Região Sudeste, com 8% da população na área rural, é a mais urbana e as Regiões Norte e Nordeste com mais de um quarto da população no campo, são as mais rurais.

O Censo IBGE 2010 indica que a população brasileira é mais urbanizada hoje, que há 10 anos. Em 2000, 81,25% dos brasileiros viviam em área urbana e 18,75% em área rural, agora são 84,35% e apenas 15,65% da população vivem em área rural.

No entanto se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho de sua população e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001, p. 101), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais.

Ainda de acordo com este novo critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a praticamente o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, focando o universo essencialmente rural sugerido pela proposta do pesquisador, é possível identificar em torno de 72 milhões de habitantes na área rural.

Dados do IBGE – PNAD 2004 indicam que os brasileiros que residem no campo encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de recursos financeiros quanto de capital sociocultural, destacando-se a baixa escolaridade e freqüência à escola.

Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação da população residente na zona rural são importantes indicadores da desigualdade social existente entre as zonas rural e urbana. Os dados da PNAD 2004, mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (3,4 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana, ficando evidente a necessidade de ação efetivas para diminuição dessa disparidade.

Tabela 1 - Número médio de anos de estudos da população de 15 anos ou mais - Brasil e Grandes Regiões – 2001

Regiões Geográficas	Anos de Estudos	
	Urbano	Rural
Brasil	7.0	3.4
Norte	6.4	3.3
Nordeste	5.8	2.6
Sudeste	7.5	4.1
Sul	7.3	4.6
Centro Oeste	7.0	4.1

FONTE IBGE - PNAD 2001

Nota: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá

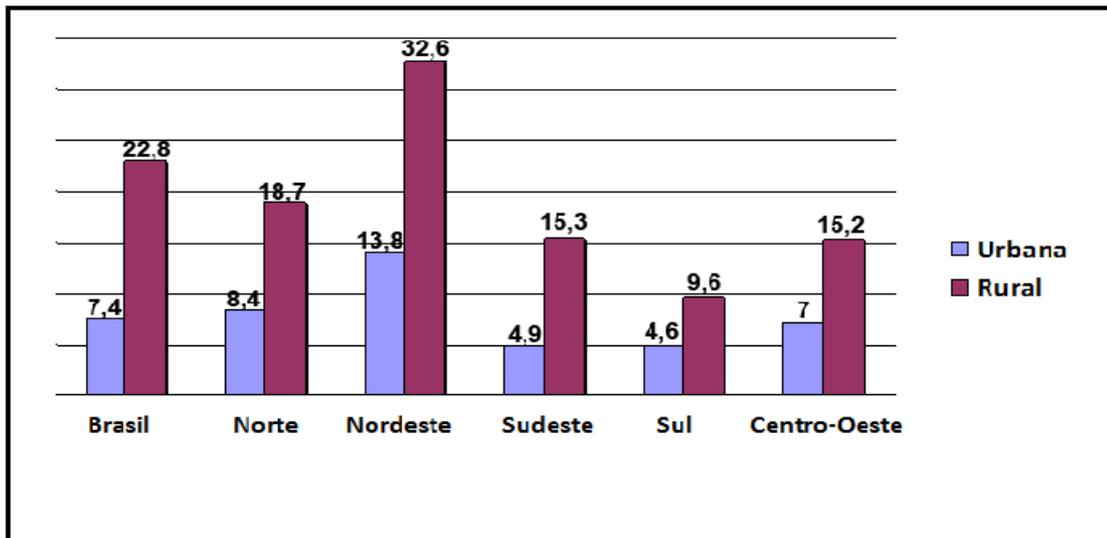
A incidência de analfabetismo oferece outra medida da fragilidade educacional em que se encontra a população rural. Os índices de analfabetismo do Brasil, que permanecem bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo dados da Pnad 2004, 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos que as quatro séries do ensino fundamental.

Tabela 2 - Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação do domicílio – Brasil e Grandes Regiões – 2000/2004						
Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	13,6	11,4	10,3	8,7	29,8	25,8
Norte	16,3	12,7	11,2	9,7	29,9	22,2
Nordeste	26,2	22,4	19,5	16,8	42,7	37,7
Sudeste	8,1	6,6	7,0	5,8	19,3	16,7
Sul	7,7	6,3	6,5	5,4	12,5	10,4
Centro-Oeste	10,8	9,2	9,4	8,0	19,9	16,9

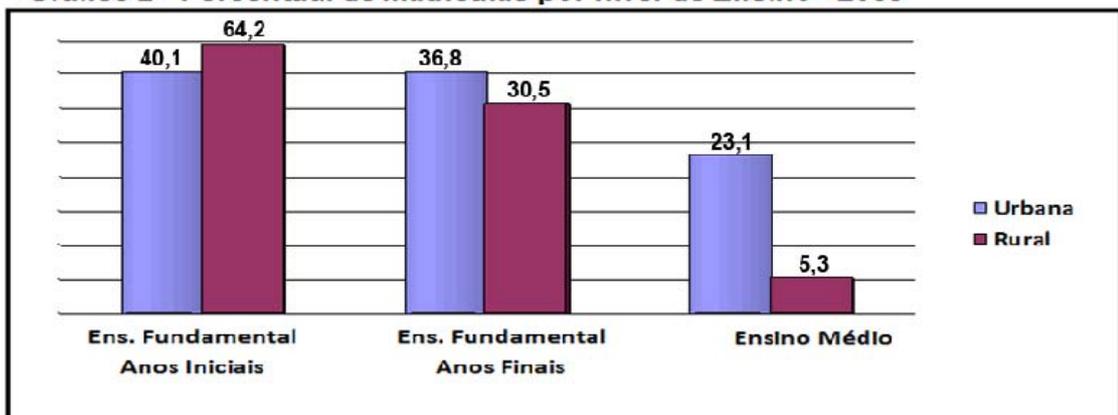
Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2000 e Pnad 2004. Tabela elaborada pelo DTDIE.

Enquanto a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais no país era de 7,4% em 2009, na área urbana, o índice na zona rural atingia 22,8% dos habitantes. A desigualdade também se manifesta entre as regiões do país e dentro delas, entre campo e cidade. O Nordeste apresenta a maior porcentagem de analfabetismo do Brasil e lá, enquanto esse índice é de 13,8% na área urbana, na rural ele alcança 32,6% da população. Os dados são preocupantes, principalmente se considerarmos que vivem no campo 30,8 milhões de pessoas, o que corresponde a 16% da população brasileira, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2009.

As desigualdades também aparecem no nível de escolaridade e acesso ao ensino. Em 2007, 70% da população urbana de 25 a 34 anos tinham concluído, ao menos, o ensino fundamental, já na área rural esse percentual era de apenas 31,5%. As diferenças se refletem também nas matrículas. No campo, em 2009, segundo o gráfico abaixo, 64,2% das matrículas se concentravam nos anos iniciais do ensino fundamental e só 5,3% no ensino médio.

Gráfico 1 - Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais - 2009

Fonte: IBGE- Pnad 2009

Gráfico 2 - Percentual de Matrículas por nível de Ensino - 2009

Fonte: MEC/Inep - 2009

Ainda segundo a DTDIE, conforme tabela a seguir, em 2004, a taxa de distorção idade-série na zona rural se manifesta elevada desde as séries iniciais do ensino fundamental, com cerca de 41,4% dos alunos com idade superior à adequada. Essa distorção se reflete nas demais séries, fazendo com que esses alunos cheguem às séries finais do ensino fundamental com defasagem de 56%. Nas zonas urbanas são de 19,2% para séries iniciais e de 34,8% para séries finais.

Da comparação entre taxas de distorção idade-série por localização sobressai a acentuada diferença entre as áreas rurais e urbanas no ensino fundamental,

diferença que se minimiza de forma significativa no ensino médio. É preciso lembrar, a baixa cobertura do ensino médio nas áreas rurais do País.

Tabela 3 - Taxa de Distorção idade-série por nível de ensino e localização Brasil e Grandes Regiões - 2000/2005												
Regiões Geográficas	Ensino Fundamental								Ensino Médio			
	Até a 4ª Série				De 5ª a 8ª série				Urbana		Rural	
	Urbana		Rural		Urbana		Rural					
	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
Brasil	29,0	19,2	56,3	41,4	47,5	34,8	66,5	56,0	54,8	46,0	63,1	59,1
Norte	43,6	30,6	63,5	53,7	62,4	46,6	76,9	65,2	73,3	65,6	76,7	73,1
Nordeste	48,0	30,8	63,1	44,5	67,6	52,0	79,7	63,4	70,8	64,4	76,7	71,6
Sudeste	15,9	11,8	35,0	23,8	35,7	24,0	53,2	38,4	48,3	34,9	54,4	43,6
Sul	15,3	11,5	20,4	15,0	31,1	23,8	36,6	27,5	39,9	29,7	39,9	31,5
Centro-Oeste	26,9	18,4	41,8	31,4	53,1	36,4	63,0	48,9	57,4	44,1	57,7	53,6

Fonte: MEC/Inep: Tabela elaborada pela DTDIE

A rede de ensino da educação básica na área rural, de acordo com os dados do Censo Escolar em 2005, possuía 96.557 estabelecimentos, representando cerca de 50% das escolas do país. Essa rede atendia a 5.799.387 alunos do Ensino Fundamental, que representam 17,3% da matrícula nacional nesse nível oferecendo, prioritariamente as séries iniciais do Ensino Fundamental. O Ensino Médio na área rural em que pese o aumento registrado de 2000 a 2005 pelo censo escolar, conta ainda com uma rede insuficiente.

O número de estabelecimentos até 50 alunos e de matrículas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série da área rural apresentou queda no período de 2000/2005, contudo continua abrigando o maior número de alunos que o conjunto de escolas maiores. Esse fato pode ser o resultado da política de nucleação e reorganização da rede escolar adotada pelos municípios, sugerindo a transferência do atendimento desses alunos para escolas urbanas, decorrente do incentivo dos programas de transporte escolar. De fato, houve diminuição do número de escolas rurais em todas as categorias e aumento das escolas urbanas de porte médio.

Verificou-se aumento do número de estabelecimentos com até 50 alunos e das matrículas que estas escolas abrangem no ensino fundamental da 5ª a 8ª série,

tanto na área urbana quanto rural diferentemente do primeiro segmento do ensino fundamental.

Tabela 4 - Estabelecimentos de Ensino e Matrículas por localização segundo o nível de ensino e tamanho da escola - Brasil - 2000/2005								
Nível de Ensino/Tamanho da escola	Urbana				Rural			
	Estabelecimento		Matrícula		Estabelecimento		Matrícula	
	2000	2005	2000	2005	2000	2005	2000	2005
E.F. -1ª a 4º	60.849	61.068	14.896.653	14.318.867	110.853	89.955	5.314.853	4.146.638
Até 50 alunos	9.233	8.323	268.221	255.087	78.076	64.067	1.974.642	1.562.184
51 a 100 alunos	9.480	10.756	703.035	800.995	21.971	16.454	1.518.489	1.142.068
101 a 150 alunos	7.459	8.233	927.938	1.020.456	6.323	4.803	761.474	577.905
151 a 300 alunos	16.323	16.761	3.583.834	3.656.896	3.740	2.945	746.119	585.693
Mais de 300 alunos	18.354	16.995	9.413.625	8.585.433	743	656	314.129	278.788
E. F. 5ª a 8ª	37.734	41.952	14.392.191	13.416.307	11.012	15.764	1.114.251	1.652.749
Até 50 alunos	3.279	3.555	94.007	106.913	4.134	5.440	95.143	145.431
51 a 100 alunos	4.253	5.504	320.963	416.558	2.935	4.669	215.899	342.658
101 a 150 alunos	3.692	4.858	460.162	605.264	1.694	2.418	206.988	294.482
151 a 300 alunos	8.084	10.388	1.784.365	2.284.617	1.683	2.385	344.988	491.527
Mais de 300 alunos	18.426	17.647	11.732.964	10.002.955	566	856	251.233	378.651
Ensino Médio	18.777	22.184	8.093.173	8.824.397	679	1.377	99.775	206.905
Até 50 alunos	1.592	1.825	47.389	56.628	149	290	4.779	9.166
51 a 100 alunos	2.401	2.872	181.826	216.385	194	378	14.272	28.098
101 a 150 alunos	2.152	2.397	268.196	297.440	144	258	17.663	31.808
151 a 300 alunos	4.040	4.848	877.904	1.062.772	120	285	25.181	59.300
Mais de 300 alunos	8.592	10.242	6.717.858	7.191.172	75	166	37.880	78.355

Fonte: MEC/Inep: Tabela elaborada pela DTDIE

Quanto aos recursos disponíveis, em 2005, 28,5% dos estabelecimentos rurais não possuíam energia elétrica, apenas 61,1% dispunham de bibliotecas, menos de 1% oferecia laboratório de ciências, e pouco mais de 1% contava com laboratório de informática e acesso à internet.

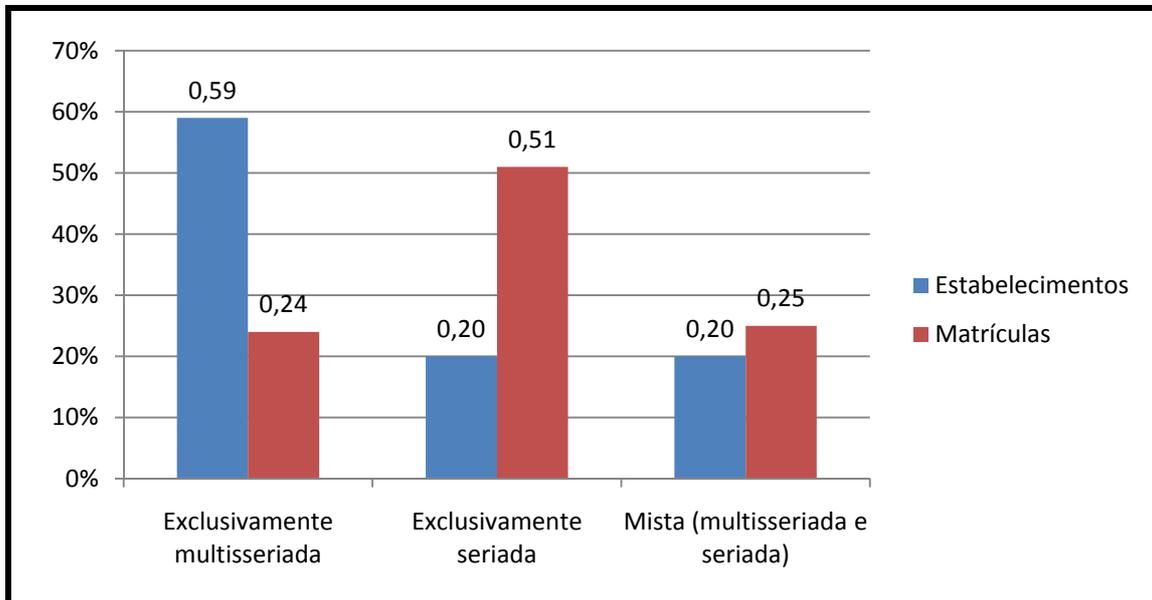
Tabela 5 - Percentual de estabelecimentos e de matrículas do Ensino Fundamental por localização segundo a infraestrutura disponível na escola - Brasil - 2002/2005								
Infra-Estrutura disponível na escola	Ensino Fundamental							
	Estabelecimentos (%)				Matrículas (%)			
	Urbana		Rural		Urbana		Rural	
	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005
Biblioteca	58,6	48,2	5,2	61,1	65,4	51,1	15,5	16,9
Laboratório de Informática	27,9	36,1	0,5	1,4	32,7	43,2	2,2	5,3
Laboratório de Ciências	18,3	19,2	0,5	0,7	23,3	23,8	1,7	2,3
Quadra de Esportes	50,7	53,8	4,0	5,6	63,0	65,0	12,2	15,2
Sala para TV/Vídeo	38,6	40,3	2,2	2,6	44,0	44,1	7,3	7,5
Tv/ Vídeo/Parabólica	56,1	45,9	10,0	9,0	71,3	56,6	30,4	24,2
Microcomputadores	66,0	75,9	4,2	7,4	75,4	84,3	14,3	22,4
Acesso à internet	29,6	43,6	0,4	1,1	36,0	51,9	1,6	4,3
Água	99,8	100,0	96,4	98,9	99,9	100,0	97,7	99,4
Energia Elétrica	99,8	99,9	58,3	71,5	100,0	100,0	77,9	86,8
Esgoto	99,6	99,8	78,3	84,5	99,7	99,9	88,0	92,3
Sanitário	97,2	99,5	92,2	87,0	97,5	99,7	87,6	93,7

Fonte: MEC/Inep: Tabela elaborada pelo INEP/DTDIE.

A infra-estrutura e as condições de funcionamento das escolas rurais são em sua maioria precárias. Os serviços e insumos básicos presentes na maioria das escolas urbanas, são escassos ou inexistentes nas escolas rurais. Equipamentos como biblioteca, laboratórios e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas do campo, em sua quase totalidade.

Segundo o tipo de organização, temos 59% dos estabelecimentos do ensino fundamental rural formados exclusivamente por turmas multisseriadas ou unidocentes, as quais concentram 24% das matrículas. As escolas exclusivamente seriadas correspondem à cerca de 20% e concentram pouco mais de 50% das matrículas (2.986.209). As mistas (multisseriadas e seriadas) correspondem a ¼ das matrículas (1.441.248 alunos).

Gráfico 3 - Distribuição percentual de estabelecimentos e matrículas do Ensino Fundamental da zona Rural, segundo o tipo de organização



Fonte: MEC/Inep 2005

Como reflexo dos programas do transporte escolar ou de modelos com nucleação inadequada, observa-se que, em 2005, foram transportadas para escolas localizadas em áreas urbanas 42,6% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, residentes na zona rural e atendido pelo transporte escolar público, o mesmo acontecendo com 62,4% dos matriculados nas séries finais.

As escolas multisseriadas ou unidocentes com turmas são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro de ausência do Estado e de gestão deficitária. Verifica-se, de um lado, a precariedade da estrutura física e de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores, gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino /aprendizagem.

Entretanto, verifica-se que a maioria funciona com turmas multisseriadas ou unidocentes. As escolas multisseriadas contam na quase totalidade, com apenas um professor, que além da atividade docente, acumula tarefas administrativas voltadas para a manutenção da unidade escolar, chegando, na maioria das vezes a

ter que conciliar as atividades de limpeza com o preparo da merenda escolar, (Panorama da Educação do Campo, MEC, 2007, p. 25).

Por essa razão, as escolas multisseriadas têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade.

[..] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, ausência da infraestrutura básica - material e de recursos humanos - que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investido nesses aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente das séries iniciais do ensino fundamental (INEP, 2006:19).

Os professores da área rural enfrentam ainda o problema da dificuldade de acesso e locomoção, recebendo geralmente salários inferiores aos da zona urbana e situando-se entre os que apresentam menor nível de escolaridade.

A proporção de professores leigos, embora tenha declinado, de 2002 a 2005 de 8,3% para 3,4%, ainda é elevada, já que 6.913 funções docentes são exercidas por professores com até o ensino fundamental e apenas 21,6% dos docentes das séries iniciais de ensino fundamental cursaram o nível superior.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2004 indica um reduzido percentual de matrícula para acesso ao Ensino Médio, pela população do meio rural, comparativamente à população urbana. No caso do Ensino Médio, entre os jovens de 15 a 17 anos, quando considerada a taxa de frequência líquida, o quadro é muito crítico na área rural: 22.1% estão frequentando esse nível de ensino, contra 49,4% na zona urbana, conforme tabela abaixo:

Regiões Geográficas	Taxa de frequência líquida no Ensino Médio (%)						Taxa de frequência à escola na faixa de 15 a 17 anos (%)					
	Total		Urbana		Rural		Total		Urbana		Rural	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	34,4	44,4	39,8	49,4	13,6	22,1	69,8	81,9	73,3	84,2	55,9	71,8
Norte	19,2	27,5	25,2	32,6	4,8	13,5	65,5	78,6	73,3	81,8	45,4	69,6
Nordeste	18,9	27,0	25,2	34,9	5,8	11,6	69,6	78,9	73,8	82,5	60,6	70,6
Sudeste	46,3	58,0	49,0	60,0	24,0	35,1	72,5	85,4	74,7	86,8	53,0	69,4
Sul	45,7	53,4	48,5	54,6	34,6	48,2	65,7	81,7	68,3	82,2	54,5	79,9
Centro-oeste	34,4	44,9	37,2	47,2	15,4	29,2	69,0	79,9	71,8	80,7	49,4	74,3

Fonte: IBGE Censo Demográfico 2000 e PNAD 2004. Tabela elaborada pela DTDIE.

Entre 2002 e 2009, segundo dados do Ministério de Educação, mais de 24 mil escolas situadas em área rural foram fechadas no Brasil em flagrante desrespeito ao que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

“Estamos assistindo ao extermínio do ensino voltado às populações historicamente, mais pobres e condenadas à ignorância” (Gil, 2011, p.14, Revista Nova Escola Pública).

Outra questão crucial a ser considerada no panorama do campo é o fraco desempenho escolar na educação básica, que contribui para a persistência de altas taxas de abandono e de evasão. Em documento do MEC, especialistas argumentam que o desempenho escolar é o resultado da combinação de dois fatores: o capital sociocultural que os alunos trazem e a qualidade da oferta do ensino (Panorama da Educação do Campo/MEC, 2007 p.19).

A rede de ensino da educação básica da área rural oferece prioritariamente os anos iniciais do ensino fundamental. A oferta dos anos finais se dá em proporção bem inferior à do primeiro segmento, o mesmo ocorrendo com o ensino médio, cujo acesso torna-se ainda mais difícil na área rural.

Em síntese, o documento Panorama de Educação do Campo (INEP/MEC 2007) destaca as seguintes questões como impeditivas para o avanço da educação no campo:

- ✓ a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- ✓ as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- ✓ a falta de professores habilitados e efetivos, o que provoca constante rotatividade;
- ✓ currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ✓ a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- ✓ o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- ✓ a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- ✓ baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- ✓ baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- ✓ a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas;
- ✓ a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra e colheita.

2.2 - Concepções de Educação do Campo

“A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores.
A Liberdade da Terra é assunto de Todos.
Quantos não se alimentam do fruto da terra.
Do que vive, sobrevive do salário.
Do que é impedido de ir à escola.
Dos meninos e meninas de rua.
Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera.
Dos que amargam o desemprego.

Dos que recusam a morte do sonho.
A liberdade da Terra e a Paz do campo tem nome.
Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções.”
(TIERRA – Por Uma Educação do Campo, p.193)

A educação para a população que vive e trabalha no campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas.

Contudo a trajetória da reconstrução da história da escola rural já teve início. Ao se pensar em uma educação do campo, é fundamental considerar quem são os sujeitos a quem essa educação se destina, além das diversas formas e dinâmicas de vida e de produção que coexistem no campo.

O campo deve ser concebido como espaço social com vida, que possui identidade cultural própria e práticas compartilhadas e socializadas por aqueles que ali vivem e trabalham.

A literatura recente sobre o tema mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida e necessidades próprias.

Nessa ótica, a transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas e a qualificação dos professores; ela implica a compreensão de que a escola pode tornar-se importante instrumento de mobilização para o diálogo com a realidade. Na medida em que oferece educação em seu mais amplo sentido, pode aglutinar as ações necessárias ao desenvolvimento rural integrado, em favor de uma sociedade mais justa e equilibrada. Incluindo no currículo escolar a vida e os valores de sua população, o aprendizado também pode ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural.

Os movimentos sociais do campo têm defendido o paradigma da Educação do Campo. Uma educação do campo definida coletivamente, com a participação dos sujeitos do campo.

Uma educação que entende o campo como o lugar onde vivem os sujeitos do campo; como sinal de vida, de trabalho, de cultura, de relações sociais; que quer expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento dos sujeitos que vivem, trabalham e são do campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento ‘urbano’”. (CALDART, 2009, p. 154)

Caldart (2009) dá continuidade à reflexão e ao debate sobre a Educação Básica do Campo, sobre as escolas do campo e como se inserem na dinâmica das lutas pela implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo e do país.

A autora reafirma três idéias-força trazidas à discussão desde a I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, realizada em julho de 1998, em Luziânia: “O campo no Brasil está em movimento (...) a Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento (...) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento”.

Numa análise da trajetória histórica da relação do Movimento dos Sem Terra com a escola, afirma Caldart que o Movimento acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola e que isso tem pelo menos três sentidos:

1º) As famílias sem-terra mobilizaram-se (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizar, no início da década de 80, foram as mães e professores, depois os pais e algumas lideranças do Movimento(...)

2º) O Movimento dos Sem Terra decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras(...) assumir a tarefa de produzir, uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva.

A criação de um Setor de Educação dentro do Movimento dos Sem Terra formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida e a partir de sua atuação o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, em abrangência e em significados.

3º) Podemos afirmar hoje que o Movimento dos Sem Terra incorporou a escola em sua dinâmica e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias(...) e passou a ser vista como uma questão política, quer dizer como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária.” (2009, p. 91)

Em sua análise, Caldart alerta que as escolas tradicionais não têm mais lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como para outros sujeitos do campo, porque

sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar.

Segundo a autora citada uma das pedagogias adotadas em experiências de escolas do campo pelo Movimento dos Sem Terra refere-se à Pedagogia da Alternância que busca integrar a escola com a família e com a comunidade do educando.

A proposta de Pedagogia da Alternância teve início na França, na década de 30 expandindo-se por alguns países da Europa e da África, com a denominação de “Maison Familiale Rurale” ou Casa Familiar Rural.

A Pedagogia da Alternância teve início no Brasil, em 1969, no Município de Anchieta, estado do Espírito Santo, por iniciativa do MEPES, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e das lideranças comunitárias da região, com a denominação de Escola Família Agrícola – EFA.

O regime de alternância consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados, alternando períodos na escola e períodos no meio socioprofissional familiar, variando sua duração de acordo com as peculiaridades de cada região.

A proposta pedagógica da escola, em regime de alternância se dá em dois momentos distintos e complementares:

- O tempo escola onde os educandos têm aulas teóricas e práticas se auto-organizam para a realização de tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo, participam do planejamento das atividades. O tempo escola enfim é utilizado para a reflexão, problematização, vivências e aprofundamento dos valores e conhecimentos – sistematização do conhecimento.
- O tempo comunidade é o momento onde os alunos realizam atividades de pesquisa e observação da sua realidade, de registro desta

experiência, de busca de saberes, de práticas que permitem a troca de conhecimento.

Neste sistema pedagógico o processo de ensino e a aprendizagem desenvolve-se a partir da experiência e da realidade dos educandos, onde o meio socioprofissional representa o eixo principal de resposta pedagógica.

A Escola dos Movimentos Sociais do Campo, como especialmente, a do Movimento dos Sem Terra é uma Escola do Campo vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária no Brasil. É uma escola pública, com participação da comunidade na sua gestão e orientada pela Pedagogia do Movimento.

Nas duas últimas décadas, a denominação do campo vem-se expandindo para demarcar o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no seu desenvolvimento. Ela carrega consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que instigam as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, à organização da produção, entre outros.

Anseia-se, no campo, por uma escola que garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia universalmente produzidas e acumuladas, além de contribuir para o fortalecimento de sua cultura, seus saberes, sua identidade. Assim a escola possibilitará verdadeiramente uma amplitude nos horizontes de seus educandos.

A Educação do Campo precisa ter identidade própria. Ao falar de identidade da Educação do Campo, a idéia de um sistema educativo próprio se apresenta e sobre ela (ARROYO, 2009, p. 114) reflete:

Na reflexão sobre as concepções de educação do campo há que se considerar as identidades das escolas do campo, definidas a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores familiares, assentados, ribeirinhos, caiçaras,

extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro.

As diretrizes operacionais já definem, no art. 2º, parágrafo único, a identidade da escola do campo, não circunscrita apenas a um espaço geográfico, mas vinculada aos povos do campo, ao afirmar que: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes...”.

Inúmeras são as contribuições dos movimentos sociais, de educadores e pesquisadores para uma compreensão do campo e da educação. Essas reflexões se posicionam em favor de uma educação que supere a dicotomia entre rural e urbano - o campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem.

A superação da dicotomia entre o rural e o urbano, e a necessidade de recriar os vínculos de pertença ao campo, são aspectos que fundamentam a Educação do Campo da qual estamos falando.

Essa identidade tem uma concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam. Os princípios da Educação do Campo são pontos de partida das ações educativas, da organização escolar e curricular e do papel exercido pela escola no campo brasileiro.

Instituído pelo MEC/GPT 2004 o documento “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo” chama a atenção para a necessidade da implantação de políticas que compreendam a Educação e a Escola do Campo a partir de alguns princípios, a saber:

- **A Educação do Campo com qualidade é um direito dos povos do campo**

A Educação, direito social, enquanto organizadora e produtora de cultura de um povo não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos.

A educação recria o campo porque através dela se renovam os valores, as atitudes, os conhecimentos e as práticas de pertença à terra.

- **A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento para elas produzido.**

A educação do campo pode ocorrer tanto em espaços escolares quanto fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios. Na formas de organização, se vivenciam o direito de relacionar-se com a terra como cultura através dos diferentes conhecimentos e raízes históricas.

- **A Educação do Campo no Campo.**

A escola precisa estar onde os sujeitos vivem, por isso tem que ser construída e organizada no campo.

- **A Educação do Campo enquanto produção de cultura**

A educação do campo deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações medidas pelo trabalho na terra, entendendo trabalho como produção cultural de existência humana.

Para isso a escola precisa buscar uma interpretação da realidade, possibilitando a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos alternativos, de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida.

A educação do campo produz cultura a partir das especificidades do campo, mas sem perder de vista a sua inter-relação com o que a cidade produz.

- **A Educação do Campo na formação dos sujeitos**

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas.

Portanto, os currículos precisam se desenvolver de variadas formas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente.

O currículo não pode deixar ausente as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raças, gêneros, etnias, a produção de sementes, as inovações tecnológicas e na agricultura, a justiça social e a paz.

O elemento que transversaliza os currículos nas escolas do campo é a terra e com ela as relações com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos assim como as questões ambientais, políticas, de poder, científica, tecnológica, sociais, culturais e econômicas.

- **A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável**

Políticas de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação pela sua capacidade de criar com outros um espaço humano de convivência social desejável.

A formação humana é o processo educativo que possibilita ao sujeito se constituir enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético.

A educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável do campo deve se constituir nas políticas públicas como ação cultural comprometida com o projeto de reinvenção do campo brasileiro.

- **A Educação do Campo e o respeito às características do campo.**

Para implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, os sujeitos devem estar atentos para o fato de que existem diferenças entre os povos do campo. O campo é heterogêneo e diverso.

Esta heterogeneidade possui duas implicações: A primeira é que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo; a segunda, por ser heterogênea, deve estar articulada às políticas nacionais e estas devem articular-se às demandas e às especificidades de cada região, ou de cada espaço ou território que se diferencia dos demais.

A LDBEN 9394/96 inova no artigo 28, único dedicado à educação para as populações do campo, ao apresentar suporte legal necessário à “adequação” da escola à vida do campo, até então preterida pela legislação educacional. É importante destacar que o avanço da legislação não se deu pela boa vontade dos legisladores, apesar do compromisso de muitos deles, com as questões inerentes do campo, mas principalmente pela mobilização e articulação constante dos movimentos sociais e organizações ligadas aos povos do campo.

Pois como bem coloca (ARROYO, 2004, p.103):

Sempre que a consciência dos direitos avança na história, as pressões sobre o público se radicalizam. É no terreno dos direitos às políticas públicas encontram sua função. É inevitável que as pressões para outra presença do público no campo tendam a radicalizar na medida em que a consciência dos direitos básicos cresce entre os povos do campo. É compreensível que sejam os Movimentos Sociais, os atores que com maior radicalidade pressionam para políticas públicas. São esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos diretos.

É nesse campo de lutas e embates que vai se delineando no país, uma política pública de educação do campo protagonizada principalmente pelos movimentos sociais, mas que muito ainda tem a ser conquistado.

A concepção de educação do campo e não mais educação rural, nasce em julho de 1997, com a realização do I Encontro Nacional de Educação.

O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) coloca em evidência alguns aspectos pedagógicos relevantes que perpassam a Educação do Campo:

- O papel da escola enquanto formadora de sujeitos, articulada a um projeto de emancipação humana.

Cada sujeito individual ou coletivamente se forma na relação com a terra e nas formas de organização solidária. Os currículos, portanto precisam incorporar a diversidade e se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente.

- A valorização dos diferentes saberes no processo educativo.

A escola precisa levar em conta os conhecimentos que os pais, os/as alunos/as, as comunidades possuem, e resgatá-los dentro da sala de aula num diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimento. Os vários saberes são instrumentos para intervenção e mudança de atitudes dos vários segmentos neste processo de renovação.

Os elementos que transversalizam os currículos nas escolas do campo são a terra, o meio ambiente e sua relação com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas.

- Os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem.

A Educação do Campo ocorre tanto em espaços escolares, quanto fora deles.

Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Realiza-se na organização das comunidades e dos seus territórios.

Assim não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais.

A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e de síntese das aprendizagens, se constituindo assim, num local de encontro das diferenças, pois é nela que se produzem novas formas de ver, estar e se relacionar com o mundo.

- O lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos.

A escola precisa estar onde os sujeitos estão, como assegura o artigo 6º das Diretrizes Operacionais ao instituir o regime de colaboração entre os entes federados na oferta de educação aos povos do campo:

O poder público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais...

- A educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável

Pensar a educação na relação com o desenvolvimento sustentável é pensar a partir da idéia de que o local, o território, pode ser reinventado através de suas potencialidades. Uma das formas de trazer à tona essas potencialidades está na revitalização da importância do coletivo como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem.

A educação deve pensar o desenvolvimento levando em conta os aspectos da diversidade, da situação histórica particular de cada comunidade, os recursos disponíveis, as expectativas, os anseios e necessidades dos que vivem no campo.

- A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino

Para implementar políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade dos povos do campo, os sujeitos devem estar atentos para o fato de que há diferenças

entre os povos do campo. O campo é heterogêneo. Assim não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos do campo. Em face a essa heterogeneidade as políticas nacionais devem estar articuladas às demandas e às especificidades de cada região ou de cada território.

Isso inverte a relação entre poder público e os sujeitos do campo. Não cabe nessa vertente, que o Poder Público decida sobre os destinos das comunidades, assim como não cabem atitudes corporativas de grupos organizados na definição de prioridades. Uma política nacional de educação do campo exige uma nova postura dos sujeitos, de forma a participarem ativamente do processo movidos pela preocupação com o lócus na relação com um projeto nacional.

Nesse sentido, adquire importância a ampla participação dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil na construção dos Planos Estaduais e Municipais, de modo que a identidade do campo na sua complexa diversidade e o compromisso com um projeto de desenvolvimento sustentável para o mesmo estejam intrinsecamente articulados aos projetos pedagógicos dos Estados e Municípios brasileiros.

No texto preparatório da Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/GO, em 1998 Bernardo Mançano, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Caldart chamam a atenção para algumas concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo.

A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, para isso, contudo torna-se necessário desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento a partir de questões relevantes para intervenção social nesta realidade, afirma Mançano.

Para se construir esta escola do campo, a primeira condição é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação sozinha não resolve os problemas do campo, no país, mas pode tornar-se um importante elemento, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam no modelo econômico.

Entende-se por escola do campo, nesse contexto, aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diferentes grupos de trabalhadores do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização.

Uma proposta de escola do campo, hoje, não consiste num ideário pedagógico pronto e fechado e sim num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo e projetando neste espaço social e neste momento histórico. (CALDART, 2009, p.53)

A primeira transformação diz respeito ao papel da escola. O processo histórico aponta para três compromissos, pelo menos a serem assumidos pela escola:

- Compromisso ético/moral de cada participante de nossas praticas educacionais;
- Compromisso com a intervenção social entendida como vínculo com projetos de desenvolvimento regional e como forma para o trabalho no campo.
- Compromisso com a cultura do povo do campo, tendo como eixos fundamentais: a educação dos valores, a educação pela memória histórica e a educação para a memória cultural, no sentido do povo ser estimulado a produzir sua própria cultura, suas representações, sua arte, sua palavra.

A segunda transformação refere-se à questão democrática da escola, criando-se um espaço de convivência para alunos e suas famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais.

Defende-se maior participação da população na tomada de decisão sobre a gestão do cotidiano escolar; sobre propostas pedagógicas e sobre políticas públicas. A escola precisa ser vista como um espaço da comunidade.

Nessa nova escola os alunos participam mais da gestão do cotidiano escolar e são criados coletivos pedagógicos capazes de pensar os processos de transformação e convertê-los em concretas ações educativas.

A terceira transformação diz respeito à pedagogia escolar tornando-se necessário incorporar as lições de educação popular na vida da escola, no jeito de ensinar e de aprender.

Uma quarta transformação é a dos currículos escolares que precisam incorporar o movimento da realidade e processá-los como conteúdos formativos.

É preciso rever os tempos e espaços que constituem o dia-a-dia das escolas do campo e pensar em um ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às dimensões de formação da pessoa. A currículo da escola do campo deve contemplar a relação com o trabalho na terra, desenvolvendo o amor à terra e ao processo de cultivo, como parte da identidade do campo. Precisa ser trabalhado no currículo o vínculo entre educação e cultura, fazendo da escola um espaço de desenvolvimento cultural dos estudantes e da comunidade.

Faz-se necessário a valorização da cultura dos grupos sociais que vivem no campo, o conhecimento de outras expressões culturais e a produção de uma nova cultura vinculada aos desafios do tempo histórico.

A quinta transformação diz respeito aos professores dessa escola, principais agentes desse processo.

É urgente a qualificação dos educadores, priorizando a formação dos docentes leigos, assim como a rediscussão das propostas de formação de professores dos cursos atualmente existentes tanto em nível médio, como superior.

2.3 – Concepções de Escola em Tempo Integral

Conforme o Artigo 34 da LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

“A jornada escolar incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (...) O ensino fundamental será ministrado progressivamente, em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.”

Numa interpretação superficial da Lei, falar em educação em tempo integral implica a ampliação da jornada escolar. É um aumento do tempo em que os alunos ficam na escola ou em que estão ocupados com atividades extras, orientadas pelos professores.

As concepções de escola integral têm-se ampliado no percurso histórico da educação no Brasil.

Segundo Cavaliere (2002 a; 2002 b) e Cavaliere & Coelho (2002), há pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, presentes nos projetos em desenvolvimento no Brasil.

Na primeira concepção, a escola de tempo integral destina-se a suprir deficiências de formação dos alunos, cumprindo funções assistencialistas e compensatórias, nas quais, diferente de ser o lugar do saber, do aprendizado e da cultura, se torna o lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas”.

Na segunda concepção, presente nos discursos de alguns profissionais e autoridades, a escola de tempo integral é tida como uma instituição de prevenção ao crime, no sentido de que “permanecer nela por mais tempo é sempre melhor do que estar na rua”.

A terceira concepção de escola de tempo integral tem caráter emancipatório, uma vez que proporciona uma educação voltada à formação crítico-cultural e ao aprofundamento de conhecimentos e de vivências democráticas. Quando governos e comunidades optam pela educação integral conjuga-se tempo escolar ampliado

com tempo curricular igualmente ampliado. Isso envolve, entre outras questões, a relação educador – aluno – comunidade, a formação docente, a utilização de outras linguagens, a construção e a socialização do conhecimento por aqueles que freqüentam a escola pública de horário integral. Se essa relação é mediada pelo currículo e pelo compromisso de concretizá-lo, mais facilmente se caminhará em direção não só da educação integral, como também da educação crítica, emancipadora e democrática.

Na quarta concepção, a escola de educação integral distingue-se da escola de horário integral, pelo fato de a educação não estar centralizada apenas na instituição, podendo e devendo se fazer também fora da escola.

O grupo técnico instituído pelo MEC, para pensar a Educação Integral do Campo destaca que na primeira metade do Século XX, houve investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira, que defendiam e implantavam instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada.

Teixeira (1959) propunha uma educação em que a escola desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de nutrição e abandono em que vivia. Essa concepção foi posta em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro implantado em Salvador, na Bahia, na década de 1950. Nesse Centro, encontram-se as atividades historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas Escolas-Classes, bem como outra série de atividades, de trabalho, de arte e convivência social acontecendo no contraturno escolar, no espaço que o educador denominou de Escola Parque.

A experiência de Anísio Teixeira inspirou a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro.

Foram emblemáticas as experiências com escolas públicas de horário integral no Estado do Rio de Janeiro – os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, concebidos por Darcy Ribeiro, e arquitetados por Oscar Niemeyer. Foram construídos quinhentos e seis prédios escolares durante os dois governos de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”.

Segundo Maurício (2009), a implantação de escolas de horário integral nos sistemas públicos de ensino requer determinados pressupostos. A concepção de educação integral que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo e social.

Para que a criança brasileira, com as carências socioculturais ou outras, tenha igualdade de condições educacionais se comparada com crianças da classe média, que têm acesso, em espaços diversos e ao longo do dia inteiro, às linguagens e atividades variadas, é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula.

Demanda de tempo traz como consequência a necessidade de espaço. São necessárias instalações sanitárias adequadas, refeitório amplo, sala específica para TV e DVD, espaço suficiente para reuniões e eventos.

Segundo a autora o conceito de escola pública de horário integral reivindicado requer alguns condicionantes.

Em primeiro lugar a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola, para isso a escola precisa ser atraente.

Um segundo condicionante é que a escola seja um laboratório de soluções. Para isto, o horário integral deve ser para alunos e professores, só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas entre alunos e entre professores e alunos.

Em terceiro lugar, a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e a sistematização do conhecimento, respondendo pela aprendizagem dos alunos, o que contribui para a aprovação.

Mauricio considera que a escola de horário integral deve ser implantada paulatinamente, segundo a sua demanda.

Monteiro (2009) em artigo no *Em Aberto 80*, descreve o projeto dos CIEPs no Rio de Janeiro e “mostra que o horário integral exige e possibilita que professores tenham tempo para reuniões diárias de estudo e planejamento de práticas reflexivas que avaliem constantemente o trabalho realizado”.

Entre as experiências em educação integral, destacam-se no período de 2000 a 2004, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) implantados, na cidade de São Paulo. Sua importância foi reconhecida por articular os atendimentos de creche, pré-escola e ensino fundamental, e desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais, em um mesmo espaço físico, com a perspectiva de que se constituíssem em experiências de convivência comunitária. (SECAD, Série Mais Educação -2009)

Criado em 2006, o Programa Escola Integrada foi instituído pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte com caráter intersetorial. Esse programa concebe a educação como processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito e visa à formação integral dos alunos de 6 a 14/15 anos do Ensino Fundamental, por meio de ampliação da jornada diária para nove horas, com oferta de atividades diversificadas previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada unidade escolar.(SECAD, Série Mais Educação - 2009)

Também em 2006, foi implantado o Projeto Bairro-Escola, pela Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. O Projeto sustenta-se em dois conceitos básicos: “Cidade Educadora” – que parte da idéia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade – e “Educação Integral” – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo. (SECAD, Série Mais Educação -2009)

O debate sobre uma proposta de Educação Integral deve envolver o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil de forma a assegurar o compromisso coletivo com um projeto que respeite os direitos humanos, o exercício da cidadania e a sustentabilidade ambiental (SECAD/Comissão Educação Integral no Campo, 2009)

Instituído pelo Governo Federal através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27/01/2010, o Programa Mais Educação integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se de um programa de escola integral destinado à rede pública de ensino Estadual, Municipal e do Distrito Federal que tem como objetivo fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articulados ao projeto de ensino desenvolvido na escola. A Educação Integral nesta proposta em construção amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, através de ações conjuntas intersetoriais envolvendo o Ministério de Educação; Cultura, Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Esporte, Ciência e Tecnologia, Meio Ambiente e a Presidência da República. As atividades fomentadas foram organizadas em dez macrocampos:

1. Acompanhamento Pedagógico
2. Meio Ambiente
3. Esporte e Lazer
4. Direitos Humanos em Educação
5. Cultura e Artes
6. Inclusão Digital

7. Prevenção e Promoção da Saúde
8. Educomunicação
9. Educação Científica
10. Educação Econômica e Cidadania

Os municípios fazem adesão ao Programa, é elaborado o Plano de Desenvolvimento de cada Escola e, de acordo com o projeto pedagógico em curso, optam por desenvolver atividades ligadas a quatro macrocampos, sendo obrigatório o desenvolvimento do macrocampo Acompanhamento Pedagógico

Sob a perspectiva da escola integral, “mais educação” significa mais tempo educativo dentro e fora da escola, com no mínimo sete horas, mais convívio com a comunidade, mais situações de aprendizagem, mais estímulo para freqüentar as aulas, mais oportunidades gerando menos violência, menos evasão, menos ociosidade, menos fracasso escolar.

Os territórios do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) situadas em capitais, regiões metropolitanas e territórios marcados por situações de vulnerabilidade social.

As atividades tiveram início em 2008 e sua operacionalização é feita mediante a transferência de recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Posteriormente passaram a ser atendidas também unidades escolares situadas em Municípios com população igual ou superior a 18.844 habitantes mediante adesão, tendo como foco também os beneficiários do Programa Bolsa Família.

Recentemente o Programa foi estendido às escolas do campo mediante adesão junto à Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC.

Outra concepção de escola integral que merece citação é sustentada por Yus (2002), que preconiza a Educação Holística, tendo como fundamento a visão global do indivíduo. Alicerça-se na riqueza e amplitude do currículo aplicado em instituição de ensino médio na região espanhola da Andaluzia, onde atua como coordenador. Yus defende o princípio de que a Educação Holística desenvolvida, embora ofereça a educação integral, não depende da ampliação da jornada escolar do professor, nem do aluno. Trata-se de utilizar o mesmo tempo de maneira diferente.

Segundo o autor, a educação integral só será alcançada através de um currículo que contemple as dimensões humanas na perspectiva global. Há alguns anos, Yus vem promovendo a educação integral, coordenando em sua escola da rede privada um programa de educação em valores, mediante temas transversais, criando unidades didáticas integradas em que cada qual desenvolve um problema transversal e valores meta. Estes são abordados simultaneamente por profissionais de diferentes especialidades com um enfoque multi ou interdisciplinar; além disso, trabalha a educação emocional, a resolução de conflitos e a educação democrática.

GADOTTI (2004, p.1) coloca no centro do debate “A Escola na Cidade que Educa”. O conceito de Cidade Educadora consolidou-se na década de 90, em Barcelona, Espanha, onde se realizou o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Esse congresso aprovou uma Carta de princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa. Várias cidades brasileiras são membros da Associação Internacional de Cidades Educadoras. Porto Alegre foi a primeira cidade, no Brasil, a integrar o “Movimento das Cidades Educadoras”.

“É a cidade como espaço de cultura educando a escola e todos os seus espaços e a escola, como palco de espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências.” (GADOTTI, 2004, p.2)

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educativas, mas para ser considerada uma cidade que educa, além de suas funções tradicionais-econômica, social, política e de prestação de serviços - precisa exercer uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania, vista como consciência dos direitos e deveres para o exercício de democracia. Precisa promover e desenvolver o

protagonismo de todos - crianças, jovens, adultos, idosos na busca de um novo direito, o direito à cidade educacional.

Nesse contexto, o conceito de “Escola Cidadã” ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas... enfim, toda a vida que pulsa na cidade. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania.

2.4 – Relação entre Educação do Campo e Escola de Horário Integral

A Educação do Campo, expressão da cultura dos povos do campo, além de se preocupar com o cultivo dessa identidade precisa recuperar os grandes valores humanos e sociais: justiça, igualdade, liberdade e respeito à diversidade.

Considerando a desigualdade apresentada entre indicadores do campo e da cidade, tanto sociais como educacionais, é necessário um grande esforço para inverter esta situação. Se o PNE em tramitação no Congresso já aponta como indispensável a ampliação da jornada escolar para reverter nossa situação educacional, como indica o documento final da CONAE, no caso do campo, onde as disparidades são ainda maiores, a ampliação da jornada torna-se imprescindível, naturalmente, com implantação que atenda as peculiaridades da zona rural.

O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que “a escola compõe uma rede de espaços sociais institucionais (e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e de estar no mundo” (MOLL, 2007, p.139)

É preciso aumentar o tempo das atividades escolares, mas com a utilização de nova metodologia, outra forma de ensinar e aprender. Uma escola que esteja a

serviço da construção de uma nova sociedade mais justa, mais solidária e mais humana.

A expressão Educação do Campo identifica segundo: CALDART “uma reflexão pedagógica que nasce de diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo”. (2009, p.134)

É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia. É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, o que pode ser lido como uma educação integral. A proposta de humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte, destacada pela cientista, também se coaduna com os objetivos da educação integral.

A educação do campo é um projeto de educação que reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido (Paulo Freire) quando insiste que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação a partir da utilização da cultura como matriz de formação do ser humano e da riqueza de seus saberes.

A educação do campo vista sob a concepção dos estudiosos em questão reafirma e dialoga com a educação integral, na medida em que reconhece como papel da educação contribuir para a formação plena do homem através de um currículo que contemple as diferentes dimensões do ser humano, desenvolvido em carga horária compatível com a sua abrangência.

De acordo com esta compreensão o município de Araruama implementou o tempo integral escolar em cinco escolas do campo situadas em contextos diferenciados. Esta medida teve por finalidade oferecer aos alunos educação com qualidade social através de um currículo mais adequado e rico, implementando atividades diversificadas (esporte, arte, informática, reforço escolar, etc), além dos componentes curriculares da base nacional. Para tanto foram realizadas obras de reformas e ampliação da estrutura física das edificações escolares e ampliada a oferta transporte escolar de modo a garantir a frequência dos alunos às aulas. Essa

iniciativa contribuiu na elevação da auto-estima dos alunos e dos indicadores sociais e educacionais, reduzindo a evasão escolar e aumentando a participação dos pais no cotidiano escolar.

Num permanente processo de construção do projeto político-pedagógico as unidades escolares de horário integral do campo em Araruama têm sido usadas como laboratório na busca de aprimoramento das práticas pedagógicas utilizadas nas demais escolas do campo.

No campo, por iniciativa dos Movimentos Sociais, vem sendo desenvolvidas experiências em educação que se aproximam da educação integral.

Pedagogia quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano. (CALDART, 2009, p.98)

E quando falamos em matrizes pedagógicas estamos identificando algumas práticas e vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas que também chamamos de educação.

Informa ainda a autora que no processo de humanização dos sem terra e da construção de sua identidade, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento, desdobrada em várias outras pedagogias, dentre as quais se destaca a Pedagogia de Alternância, que busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando.

3 – EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nas políticas do Brasil, a educação do campo tem ficado à margem da agenda de prioridades educacionais. Segundo Arroyo (2004) uma das causas da precarização a que vem sendo submetida esta educação é a visão do campo ainda presente na formulação de políticas. Sem corrigir essa visão, a formulação das políticas não mudará.

Afirma ainda que a nova consciência política carrega uma orientação humana nova que se contrapõe ao esvaziamento humano do agronegócio. Introduce uma nova lógica para a formulação de políticas públicas que fortaleçam os valores, a cultura, os saberes e as formas de produção e da sociabilidade que são a herança mais rica dos povos do campo. O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas.

Não serão suficientes políticas pontuais, corretivas, nem compensatórias, e sim políticas públicas que tentem dar conta da complexa dinâmica do campo.

3.1- Marcos Organizacionais da Educação do Campo

O final do século xx é marcado por contradições sociais, especialmente nos países com alto grau de concentração de renda e desigualdade. A fome, a miséria, a exclusão ali presentes exigem a adoção de medidas para o enfrentamento, com vistas a sua superação. O Brasil é um exemplo de país contraditório com imenso potencial humano e de rica biodiversidade, mas com excessiva concentração de renda e altos níveis de pobreza.

Dentre as contradições da sociedade brasileira, tem presença a questão agrária e nesse contexto a educação do campo que tem estado à margem das políticas públicas educacionais. O mapeamento da trajetória dos marcos legais e

das políticas educacionais para o campo permite visualizar as recentes iniciativas que visam garantir direitos sociais e humanos antes negados aos sujeitos do campo.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, apesar de apontar para a organização de um sistema nacional de ensino, não contemplou uma estrutura organizacional para a educação rural, que continuou subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A partir daquele momento a população camponesa então passou a ser alvo de campanhas educativas dispersas que tinham como objetivo fixar homens e mulheres no campo, sendo o ensino primário e o aprendizado agrícola de nível elementar incluídos nas estratégias dos projetos de colonização agrária.

Nesse contexto, foram criadas, a partir do final da década de 1950, agências de desenvolvimento regional - tais como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e a Superintendência do Desenvolvimento do Sul (Sudesul) - e órgãos federais de colonização e reforma agrária - Superintendência da Política da Reforma Agrária (Supra), Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda) e Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra), Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária (Incra). Das ações educativas desses órgãos podemos destacar o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Rural (Pipmoa), iniciado em 1963 e retomado em 1972.

No âmbito do Ministério da Educação, com o objetivo de reunir em um só órgão todas as unidades federais de ensino agrícola, foi criada, em 1973 a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (Coagri), vinculada ao então Departamento de Ensino Médio. Essa coordenação tinha como função prestar assistência pedagógica e financeira a todos os estabelecimentos federais de ensino técnico agrícola e adotava uma política centralizada e padronizada para todas as regiões do País.

No período final do regime militar, as políticas públicas para a educação do campo continuaram a seguir a mesma lógica dos projetos integrados que somavam assistencialismo e preparação elementar de mão-de-obra agrícola. A elaboração pelo MEC do II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, em 1980, resultou

na criação de programas dessa natureza, tais como o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste (Edurural- NE).

Em 1998, foi instituído o Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária (PRONERA) junto ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), hoje Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa representa uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação da escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores para as escolas localizadas em assentamentos.

Embora represente expectativa de avanço na educação oferecida no meio rural, o PRONERA restringe o benefício contudo, às áreas de assentamento da Reforma Agrária.

Para ampliar e institucionalizar a participação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas para o campo foram criados, no âmbito do MDA, em 1999, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar (Condraf); e no âmbito do MEC, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Esses colegiados trabalharam com o Governo Federal para a Institucionalização, disseminação e enraizamento das políticas públicas para a Educação do Campo, entre outras.

Ao GPT foi atribuído ainda o papel de discutir e propor políticas públicas que efetivamente atendam às necessidades e demandas dos povos do campo, na perspectiva de que a educação deve ser um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural.

Em resposta às demandas dos movimentos sociais do campo o Ministério da Educação criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No âmbito da SECAD foi criada no mesmo ano, a Coordenação Geral de Educação do Campo, iniciativa que representou a incorporação definitiva do tema na agenda educacional nacional. O mesmo despertar para a problemática da educação do campo vem ocorrendo no âmbito de alguns sistemas estaduais e municipais de ensino.

3.2 – Institucionalização da Educação do Campo

Para abordagem da educação do campo no Município de Araruama, faz -se necessária a análise dos marcos legais que ancoram práticas cotidianas tanto no âmbito nacional, quanto local. Inicialmente busco analisar o tema, a partir dos marcos legais, de âmbito nacional.

São analisados assim a Constituição Nacional de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEF - Lei 9.424/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - Lei 11494/2007, o Plano Nacional de Educação - 2001/2010, as Diretrizes para Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB1/2002,. as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB2/2008, a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA - Decreto 7352/2010, Conferência Nacional da Educação (CONAE) Março/Abril 2010.

Somente a partir da Constituição de 1988 foi que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das populações do campo.

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo funcionamento do ensino

na área rural, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas.

A Constituição de 1937 vinculou a educação ao mundo do trabalho obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. Esse dispositivo contudo nunca foi regulamentado, nem as ações postas em prática.

A Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Vinculou recursos para despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu a responsabilidade pelo custeio do ensino à empresa privada, inclusive às agrícolas.

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos à educação escolar, como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Artigo 108), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, com implicações sociais e pedagógicas próprias, embora não haja menção explícita às populações do campo.

Nas últimas décadas a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural que precisa ser considerada.

O reflexo de tal mobilização se faz presente no Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB - Lei nº9394, único artigo específico para a

educação do campo que explicita a necessidade de os sistemas de ensino promoverem as adaptações necessárias na oferta de educação básica para a população rural, adequando os conteúdos curriculares as metodologias, a organização escolar e o calendário ao ciclo agrícola e às condições climáticas, bem como à natureza do trabalho na zona rural.

Sancionada em 20 de dezembro, de 1996, a Lei 9.394 rompe com o silenciamento rural, enquanto espaço com direito à educação para a formação geral de seus sujeitos até então preocupantes. O campo passa a ocupar espaço no cenário educacional, antes preenchido pela cidade, rompendo com as concepções que depreciam o meio rural e seus sujeitos.

Por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996 e da Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF).

Esse fundo, de natureza contábil acelerou o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, redistribuindo recursos financeiros para o funcionamento dessa modalidade de ensino em todo o país. Esses recursos variavam em função do número de alunos matriculados em cada sistema de ensino.

O FUNDEF que até então contemplava apenas o Ensino Fundamental, em 2006, deu lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, através da Emenda Constitucional nº53/2006 e da Lei nº11. 494 de 20 de junho de 2007 que o regulamenta. Passa então a ser atendida também a Educação Infantil, no âmbito dos Municípios e o Ensino Médio, no âmbito dos Estados, observando-se a competência de atuação de cada ente federado, conforme previsto no artigo 211, §§ 2º e 3º, da Constituição Federal.

Para efeito de distribuição dos recursos são considerados valores diferenciados por aluno/ano de acordo com as etapas, modalidades, tipos de estabelecimento de ensino e a localização da demanda, utilizando fatores de

ponderação definidos pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade e publicados pelo MEC.

O FUNDEB contempla a educação do campo. A análise do quadro demonstrativo expresso no Manual de Orientação do FUNDEB/2009 e na Portaria Interministerial nº1809, de 28 de dezembro de 2011 indica que os fatores de ponderação e o valor anual por aluno estimado para a zona rural é superior aos da zona urbana.

Tem crescido, a cada dia, a consciência de que o Brasil só alcançará desenvolvimento sócio-econômico e humano quando a educação for, efetivamente, um instrumento de cidadania para todos do campo, da periferia e da cidade.

A aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE através da Lei 10.172 de 9/11/2001 se deu, assim como a LDB, em meio a disputas entre propostas de diversas matrizes político-ideológicas.

As diretrizes norteadoras da educação fundamental definidas pelo PNE não negligenciaram a escola rural, chamando a atenção dos entes federados para a necessidade de seu tratamento diferenciado, uma vez que precisam chegar a todos os recantos do País.

O PNE destaca a necessidade de transformar progressivamente as escolas isoladas unidocentes, presentes no campo, em escolas de mais de um professor ampliando a oferta de quatro séries regulares, levando em consideração as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos. Coloca em evidência ainda a necessidade de prover transporte escolar às zonas rurais de modo a garantir o acesso e a permanência dos estudantes da zona rural nas escolas de educação básica, reduzindo a evasão escolar.

Prevê, ainda, formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.

O PNE, de caráter plurianual, teve vigência no período de 2001 a 2010 sem que até a presente data tenha sido aprovado o novo Plano Nacional de Educação.

Instituídas pela Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais que regem os níveis e modalidades da Educação Básica, incluindo a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

“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 e na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos, que associem as soluções exigidas para essas questões à qualidade social da vida coletiva do país”.
(Art. 2º, Parágrafo Único – Resolução 1/2002).

Para cumprimento dessas diretrizes, dispõe o art. 5º que “As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.”

As Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo - instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 28/04/2008 definem a amplitude da Educação do Campo que compreende a Educação Básica e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Dentre as diretrizes estabelecidas destacam-se:

- formação pedagógica apropriada à Educação do Campo, atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação; garantia de transporte escolar; oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade;

No contexto das políticas públicas, uma dívida histórica com as populações do campo é saldada com a edição do Decreto nº7352, de 05/11/2010. Dispondo sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA esse instrumento legal coloca em destaque:

- a definição do conceito de escola do campo, que inclui as situadas na área rural, como as da zona urbana que atendam predominantemente a população do campo;
- a oferta de educação infantil em creches e pré-escolas;
- o acesso à educação profissional e tecnológica integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio e ao ensino superior, com prioridade para a formação de professores do campo;
- a formação específica de gestores e profissionais de educação que atendam as escolas do campo;
- a determinação para que as instituições públicas de ensino superior incorporem nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade;
- a inclusão pelos entes federados, nos respectivos planos de educação, de diretrizes e metas para a manutenção da educação do campo.

Lançado em 20 de março de 2012, pela Presidenta da República, o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO reúne um conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, com a formação de professores, a produção de material didático específico com a recuperação da infraestrutura, garantindo a qualidade na educação do campo de forma a reduzir as distorções no cenário educacional do campo brasileiro.

O PRONACAMPO visa dar cumprimento ao disposto no Decreto nº 7352/2010, sendo constituído por quatro eixos:

- Gestão e Práticas Pedagógicas
- Formação de Professores
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010, reuniu o poder público e a sociedade civil para definir, em conjunto, as propostas que pretendem nortear o Sistema Articulado de Educação e o plano decenal a vigorar de 2011 a 2020. Dividida em seis eixos temáticos de discussão, inclui no Eixo VI - **Justiça Social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade**, a educação do campo, considerando a diversidade de seus sujeitos.

No contexto de um sistema nacional de educação e no campo das políticas educacionais, as questões que envolvem a justiça social, a educação e o trabalho e que tenham como eixo a inclusão, a diversidade e a igualdade permeiam todo o processo.

Apesar do eixo agregar número razoável de temas relevantes, é importante destacar que cada um deles possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais. (texto CONAE)

Quanto à educação do campo o documento final da CONAE, nos 38 ítems dedicados ao tema enfatiza dentre outros:

- A criação de política de incentivo para professores que atuam no campo, para evitar a rotatividade e assim, garantir um processo de educação sem interrupções e de qualidade.
- O respeito à diversidade cultural no trato com o campo e a educação do campo, reconhecendo as diferenças e valorizando suas especificidades;
- A consolidação de uma política nacional para a educação do campo e da floresta articulada com o fortalecimento do projeto alternativo de sustentabilidade socioambiental que assegure a formação humana, política, social e cultural dos sujeitos;
- A garantia da oferta de vagas e permanência e ampliação do acesso à escola do campo, pelas crianças, jovens, adultos e idosos e de pessoas com deficiências, residentes nas zonas rurais;
- A criação e manutenção de escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem:
Transporte escolar intracampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervos bibliográficos, quadra-esportiva, laboratórios científicos e de informática com acesso a internet com qualidade, a qualificação e formação continuada de professores, salas de aula adequadas e equipadas;

- A garantia de criação de estruturas formais específicas para a educação do campo nos órgãos setoriais das Secretarias Estaduais e Municipais e Conselhos de Educação, a fim de debater, acompanhar e implementar as diretrizes de educação do campo, com a participação das populações do campo;
- A criação de mecanismos junto às instituições de ensino superior no sentido de garantir a inclusão da educação do campo na matriz curricular dos cursos de pedagogia e licenciatura.

Tramita no Congresso Nacional, o Projeto de Lei nº 8053/2010 que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, já havendo sido introduzidas 2915 emendas ao texto original.

Debatido por todo o país, por diversas entidades, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, através da Conferência Nacional de Educação (CONAE), o texto vem sendo aperfeiçoado, com incorporação de emendas, tendo em vista a amplitude do debate.

Constituído por 20 metas desdobradas em estratégias a serem cumpridas, o Projeto de Lei contempla a educação do campo, prevendo sua valorização e ampliação. Chamam a atenção as ações que prevêm a formação específica de professores para as escolas do campo, o fomento ao atendimento às crianças do campo, na educação infantil, a oferta de ensino médio integrado à educação profissional e a oferta de educação integral no campo..

A realização de audiências públicas pela Comissão Especial dedicada ao tema, instituída pelo Congresso Nacional tem se mostrado uma ferramenta fundamental no aprimoramento da futura lei.

3.3 – O Papel Desempenhado pelos Movimentos Sociais

Só recentemente a educação do campo começou a ganhar espaço no contexto das políticas públicas educacionais e para confirmar o abandono a que foi submetida a educação destinada às populações do meio rural, basta voltar o olhar para as Constituições Federais até aqui promulgadas.

Arroyo, Caldart e Molina (2009) destacam que o que há de mais perverso no silenciamento da Educação do Campo é a usurpação dos direitos à população trabalhadora do campo.

É curioso constatar que desde o início da década de 80 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação direito de todo cidadão, dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades.

O movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram protagonistas desse avanço da consciência da educação como direito.

Os homens e as mulheres, as crianças ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém nunca foram incluídos nele com sua especificidade, ficando conseqüentemente à margem.

O silenciamento, o esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante.

Segundo Arroyo, há um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”. (2009, p.8)

Considera que “há um clamor da terra, que há uma história tensa ainda a ser melhor contada. Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo.

Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica”.

Nesse contexto há que se destacar a presença dos Movimentos Sociais, na luta pelo reconhecimento dos direitos e garantia de qualidade da educação oferecida às populações do campo,

Faz-se necessário, contudo refletir sobre o conceito de Movimentos Sociais. Segundo o pensamento da socióloga Maria da Gloria Gohn, não há uma definição única sobre Movimentos Sociais, mas há a compreensão de que existe nas áreas de luta política, econômica e socioculturais a emergência de “novos movimentos sociais”, que como ela explicita:

(...) foi expressão usada na Europa, nas análises de Offe, Touraine e Melucci e diz respeito aos movimentos sociais e ecológicos, das mulheres, pela paz, e etc. Os novos movimentos se contrapõem aos velhos movimentos sociais, em suas práticas e objetivos, ou seja, se contrapõem ao movimento operário-sindical, organizado a partir do mundo do trabalho.

Compartilho das ideias de Gohn ao conceber que os novos movimentos sociais se distanciam de movimentos anteriores, uma vez que ampliam o foco de suas ações em objetivos e práticas articulando esforços para as dimensões da identidade humana da dignidade e sobrevivência que margeiam outros espaços de disputa por políticas públicas que não fundamentalmente o da produção e do emprego. Surgem daí o movimento de mulheres, sem terra, sem teto e outros.

Sintetizando a reflexão sobre este conceito, retornamos a (GOHN, 1997, p.44), e sua definição sobre movimentos sociais:

... são ações coletivas de caráter sócio-político, construídas para atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de forma social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem o processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento a partir de interesses em comum. Essa identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

Os movimentos sociais carregam bandeiras de luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas

os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumir a sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da educação do campo. “No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela educação do campo como política pública”. (ARROYO, 2009, p.14)

Muitas são as contribuições de Movimentos Sociais, educadores e pesquisadores³ para a compreensão do campo e da educação. Estas reflexões situam-se tanto no campo prático, quanto no campo teórico, considerando dois aspectos:

1 - A superação da dicotomia entre rural e urbano - não é preciso destituir a cidade para o campo existir, nem vice-versa. O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempos próprios de produção cultural, ambos com seus valores.

Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que coexistem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa.

2 - Há relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo, uma vez que pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas idéias.

Ao lutar pelo direito à terra e pela educação, os sujeitos vão recriando as suas pertenças, reconstruindo a sua identidade com a terra e com a sua comunidade.

A superação da dicotomia entre o rural e o urbano, assim como a necessidade de recriar os vínculos de pertença ao campo são os dois elementos que fundamentam a Educação do Campo.

³ Trabalhos como o de Arroyo (1999), Fernandes (2000), Jesus (2003), Caldart (2000), Molina (2003), entre outros.

4 – PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO EM ARARUAMA

4.1 – Perfil do Município



Localizado na Região das Baixadas Litorâneas do Estado do Rio de Janeiro, o Município de Araruama possui uma população estimada pelo IBGE (2010) em 112.028 habitantes, distribuída em cinco Distritos. Situa-se a 120 km da capital do Estado, limitando-se com os municípios de Silva Jardim, Cabo Frio, São Pedro da Aldeia, Rio Bonito, Saquarema, Iguaba Grande e Arraial do Cabo.

O Censo 2010 registra uma população urbana de 106486 habitantes, representando uma taxa de urbanização de 95,1% do total e uma população rural, com 5522 habitantes, representando apenas 4,9% do total populacional.

O território de Araruama ocupa uma área de 643 km², com 410 km² de área rural, reunindo assim o campo, com seus símbolos e histórias, o mar com lindas

praias, a laguna com suas salinas e o subsolo guardião de sua arqueologia milenar, de tradição Tupinambá.

Entre as atividades econômicas do Município predominam os setores terciário (comércio, serviço e turismo) e primário (extrativismo e agropecuária) e em menor escala, o secundário (indústria).

Foram catalogados em seu território 25 sítios arqueológicos datados e registrados no IPHAN. Uma comunidade quilombola localizada em Soubara, 3º Distrito, foi certificada pela Fundação Cultural Palmares. Existe, ainda, uma área de preservação ambiental, APA de Massambaba, localizada em Praia Seca, no 4º Distrito.

No município de Araruama destaca-se o setor primário da economia, com ênfase na Agricultura Familiar, contudo não há histórico da presença de Movimentos Sociais do Campo em seu território.

Em que pese o reconhecimento da relevância de tais movimentos na luta por políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil, no município de Araruama contudo a garantia do direito a uma educação diferenciada para as populações do campo não tem origem na demanda dos Movimentos Sociais do Campo e sim em proposta institucional.

4.2 – A Rede Municipal de Ensino

A rede pública municipal de ensino atende a 22.127 alunos no ano de 2012 e constitui-se de 44 unidades escolares, incluindo-se quatro Centros de Educação Infantil além de cinco Creches e 52 Casas Creche. Dentre as Unidades escolares 19 estão situadas no campo, funcionando cinco, em horário integral.

No quadro a seguir podemos observar a distribuição da matrícula por categoria e localização.

ENSINO BÁSICO	MATRÍCULAS URBANAS	MATRÍCULAS RURAIS	TOTAL DE ALUNOS
<i>CASA CRECHE</i>	469	-	469
<i>CRECHE</i>	566	239	805
<i>PRÉ ESCOLA</i>	1.496	624	2.120
<i>ENSINO FUNDAMENTAL</i>	11.256	3.960	15.216
<i>ENSINO MÉDIO</i>	87	11	98
<i>PÓS MÉDIO</i>	969	-	969
<i>EJA</i>	2.032	392	2.424
<i>EDUCAÇÃO ESPECIAL</i>	23	3	26
TOTAL	16.898	5.229	22.127

No contexto da rede Municipal a oferta de educação se dá considerando-se os seguintes níveis e modalidades:

Educação Infantil – é oferecida nas cinco creches, 52 casas creches, quatro centros de Educação Infantil e 30 unidades escolares.

Ensino Fundamental – O primeiro segmento do Ensino Fundamental é oferecido em 40 unidades escolares, e o 2º segmento do Ensino Fundamental, em 16 unidades.

Ensino Médio – é oferecido em duas unidades escolares.

Ensino Técnico em nível pós-médio – é oferecido em uma unidade escolar, a Escola Politécnica, onde são disponibilizados à comunidade oito cursos técnicos.

A Educação de Jovens e Adultos é oferecida em 14 unidades escolares, três das quais são escolas do campo.

Educação Especial – é oferecida em todas as unidades escolares.

Há hoje na rede escolar 180 alunos incluídos com alguma deficiência, que contam com o apoio de 21 Salas de Recursos Multifuncionais.

É nossa missão repensar essa escola, criando um espaço atraente e dinâmico, onde as trocas e a solidariedade estejam presentes em seu cotidiano, tornando-a

“um espaço público, onde a construção do conhecimento produza valores e forme sujeitos históricos conscientes de seus direitos, atores de seus destinos” (AZEVEDO, 1995, p.31).

O processo de construção dessa escola é fruto da participação que se busca além de seus muros. É um trabalho que se realiza a cada dia e que envolve gestão democrática, reestruturação curricular, criação dos Conselhos Escolares e elaboração coletiva do projeto político-pedagógico.

No projeto da Educação do Campo, em Araruama, a escola de horário integral vem se desenhando desde 2002 como medida desafiadora que busca reduzir as desigualdades sociais através da oferta de educação integral, em cinco unidades escolares.

A educação pública municipal orienta-se na perspectiva do alargamento da visão sobre a instituição escolar de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que: “A escola compõe uma rede de espaços sociais que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e de estar no mundo” (MOLL, 2007, p.13)

É tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que oriente a vida das pessoas, e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem.

4.3 – As Escolas do Campo no Contexto Municipal

No quadro abaixo podemos visualizar a distribuição das escolas municipais do campo pelos Distritos, considerando-se os níveis e modalidades de ensino oferecidas e a matrícula registrada no ano letivo de 2011.

ESCOLAS MUNICIPAIS	NÍVEIS DE ENSINO BÁSICO/MODALIDADES E MATRÍCULAS						
	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	EJA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL
		1º SEGMENTO	2º SEGMENTO				
1º DISTRITO							
SYLVIA VASCONCELOS *	14	58	-	-	-	-	72
TONINHO SENRA	36	147	95	-	-	-	278
2º DISTRITO							
AGOSTINHO FRANCESCHI *	34	152	31	-	-	-	217
FRANCISCO D. NETO	27	108	-	-	-	-	135
HONORINO COUTINHO	50	262	273	11	74	-	670
JERÔNIMO CARLOS	45	183	-	-	-	-	228
PRODÍGIO	12	36	-	-	-	-	48
TEN. AGOSTINHO A. DE MELLO	24	88	-	-	10	-	122
CRECHE IDÁLIA	60	-	-	-	-	-	60
CRECHE THEREZINHA	67	-	-	-	-	-	67
3º DISTRITO							
FAUSTINA S. CARVALHO	47	225	-	-	-	-	272
JOÃO AUGUSTO CHAVES	22	104	166	-	-	-	292
JOAQUINA O. RANGEL	12	96	-	-	-	-	108
JOSÉ CORREA DA FONSECA	40	174	-	-	-	-	214
LUIZ A. DE MENDONÇA *	12	30	-	-	-	-	42
PASTOR A. F. MENDONÇA *	24	114	-	-	-	-	138
PROF. PEDRO PAULO B. PIMENTEL **	101	404	663	-	308	3	1479
SOLEDADE	10	50	-	-	-	-	60
VER. EDEMUNDO SÁ CARVALHO	85	214	181	-	-	-	480
CRECHE ADALGIRA	112	-	-	-	-	-	112
5º DISTRITO							
SARA URRUTIA BAPTISTA *	29	106	-	-	-	-	135
TOTAL	863	2.551	1.409	11	392	3	5.229

Situadas na área rural do Município⁴ destacam-se 18 unidades escolares e três creches distribuídas em quatro Distritos.

No 1º Distrito funcionam a escola Escola Municipal Silvia Vasconcellos e Escola Municipal Toninho Senra que oferecem Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ *Escolas que foram selecionadas para a pesquisa.

** A Escola Municipal Professor Pedro Paulo de Bragança Pimentel está localizada no 3º Distrito cujas atividades econômicas concentram-se na pecuária e agricultura. Apesar de não ser classificada como rural no censo escolar atende, no segundo segmento do ensino fundamental, a alunos oriundos das escolas de horário integral do campo no mesmo distrito, passando a ser classificada pela legislação vigente como rural.

No 2º Distrito estão localizadas seis escolas do campo – As Escolas Municipais Agostinho Franceschi, Francisco Domingues Neto, Jerônimo Carlos do Nascimento, Prodígio e Tenente Agostinho que oferecem Educação Infantil e o 1º segmento do Ensino Fundamental.

Situa-se ainda no 2º Distrito a Escola Municipal Honorino Coutinho que oferece, além da Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, o Curso Normal de Nível Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

No 3º Distrito, funcionam nove unidades escolares. As Escolas Municipais Soledade, Faustina S. Carvalho, Joaquina de Oliveira Rangel, José Correa da Fonseca, Luís Antunes de Mendonça e Pastor Alcebíades F. Mendonça oferecem Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental Completo e a Educação Infantil são oferecidos nas Escolas Municipais Pedro Paulo Bragança Pimentel, João Augusto Chaves e Edemundo de Sá Carvalho.

No 5º Distrito, a Escola Municipal Sara Urrutia Baptista, oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

As unidades escolares do campo possuem energia elétrica e infraestrutura necessária ao seu funcionamento, contando, em sua maioria, com quadras esportivas, laboratório de informática, sala de leitura e espaços de convivência.

Contam ainda com o apoio de Orientador Pedagógico e Orientador Educacional, além de Corpo Docente devidamente qualificado, com índice de 46,5% dos professores apresentando formação de nível superior.

O transporte escolar oferecido facilita o acesso dos alunos às escolas do campo evitando que deixem de comparecer às aulas, bem como dos professores que precisam se deslocar da cidade para a área rural onde tenham exercício.

4.4 – As Escolas de Horário Integral

A partir do ano de 2002, cinco escolas localizadas na área rural passaram a funcionar em horário integral tendo em vista as características sócio-culturais de seu entorno que contribuía para a elevação do índice de evasão dos alunos.

Os moradores das localidades nas quais as escolas estão situadas tinham escassas possibilidades de renda, trabalhando em subempregos e por vezes, contavam com a mão de obra das crianças. Infelizmente, naquelas regiões, não se possuía o hábito de plantio de subsistência, encontrando-se um quadro de pobreza gerador de doenças por falta de nutrição e falta de conhecimento sobre higiene e hábitos saudáveis para a vida.

As escolas que atendiam às crianças, antes da implantação do horário integral, possuíam instalações precárias e não possuíam atrativos, trazendo pouco estímulo para alunos e educadores, que ainda assim, persistiam na arte de aprender e ensinar diante de um quadro de tão poucos recursos. As crianças que ali estudavam tinham contato apenas com materiais didáticos básicos (lápiz, caderno, livros) e somente ao ingressarem na escola, aos seis ou sete anos de idade, o que levava a um atraso considerável nas oportunidades para o letramento desses meninos e meninas. A falta do conhecimento letrado ao ingressar na escola, somada à falta de recursos didáticos nas séries iniciais, apareciam como as causas mais prováveis das dificuldades encontradas pelos alunos ao ingressarem no segundo segmento do ensino fundamental. Esses alunos, ao terminarem o primeiro segmento, tinham como única possibilidade de estudo as escolas municipal ou estadual situadas na sede dos distritos mais próximos de sua residência, saindo de seu lócus de convivência e sendo inevitavelmente comparados aos alunos da área urbana, que por sua vez, tiveram possibilidades de letramento mais abrangentes e mais cedo em suas vidas.

Para evitar os estigmas causados pelas oportunidades educacionais escassas, e todas as suas conseqüências naturais, pensou-se em ampliar a jornada escolar desses alunos, oferecendo mais possibilidades com a educação em tempo integral.

Originou-se, então, o projeto das Escolas de Tempo Integral no Campo, em Araruama.

As cinco escolas contempladas foram reformadas e ampliadas, recebendo recursos didáticos de ponta (biblioteca com um bom acervo, mobiliário adequado, computadores, internet, material destinado à sala de artes e à prática de esportes), além de receberem acompanhamento pedagógico aos seus projetos.

A boa prática que caracteriza a proposta de ampliação da jornada escolar vem sendo construída com alternativas pedagógicas estudadas a partir da realidade de cada escola procedendo-se às reformulações necessárias ao funcionamento das escolas de horário integral.

As escolas integrais do campo em Araruama não se enquadram em mero formato de jornada ampliada. **A diferença está na contextualização do currículo com vivências locais** e na forma como são desenvolvidas as atividades curriculares. O projeto político-pedagógico, construído de forma participativa, parte sempre de um foco central (social/econômico/cultural), visto através de lentes interdisciplinares e transdisciplinares. Trata-se do resgate e valorização da cultura local, contribuindo para a sustentabilidade ambiental.

Atendendo à proposta de educação integral, a dialogicidade estabelecida com a comunidade favorece a organização dos espaços de aprendizagem em atividades complementares, integrando as atividades da base comum nacional do currículo com as especificidades locais.

As escolas funcionam com uma jornada de oito horas diárias, atendendo aos alunos com quatro refeições (café da manhã, almoço, lanche e jantar), banho e higiene bucal após as refeições.

As atividades são contextualizadas e abordam temas relacionados à cultura local inseridos nos momentos específicos de arte e cultura (teatro, música, dança, coral, artesanato, culinária e etc), informática, reforço escolar e atividades esportivas

(futebol, vôlei, futsal, xadrez). Além disso, a consciência ambiental e a cultura de hortas e jardins na escola integram os saberes do campo.

Em consonância com as diretrizes da Educação no Campo, além da valorização do saber local, há uma preocupação em trazer para a comunidade as novas tecnologias, promovendo a igualdade na diversidade. Assim como nas demais escolas da rede, as escolas situadas no campo oferecem aulas de informática. Em laboratório adequado, os alunos têm a oportunidade de vivenciar atividades pedagógicas, utilizando computadores como instrumento facilitador da aprendizagem. Além disso, usufruem do prazer de navegar pela internet, ampliando seus conhecimentos de mundo.

As escolas de horário integral de Araruama estão situados em contextos diversos que dialogam com a parte diversificada do currículo, oportunizando o desenvolvimento de atividades dinamizadoras do projeto político-pedagógico.

Apresentamos, de forma breve, cada uma das escolas de horário integral e seu contexto sócio-econômico, cultural e ambiental.

- Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça;

Localizada na localidade de Soubara, no 3º Distrito, situa-se em área remanescente de Quilombo, devidamente certificada pelo INCRA.

Em seu entorno predomina a agricultura de subsistência, a criação de gado leiteiro e a plantação de cana de açúcar por empresa produtora de álcool.

Entre os projetos desenvolvidos pela escola destacam-se a Banda Batuque Reciclado (percussão), a Capoeira, o Coral, a Horta Escolar e o Atletismo.

A comunidade participa ativamente dos eventos promovidos pela escola.

- Escola Municipal Joaquina de Oliveira Rangel

Situada no 3º Distrito, na localidade de Barro Vermelho, junto à Lagoa de Juturnaíba, represa que abastece de água toda a Região.

A escola conta com a parceria da empresa, no desenvolvimento de projetos sócio-ambientais e culturais.

Destacam-se os projetos Artesanato da Pesca (uso de escamas de peixe), Banco de Sementes Nativas e Horta Escolar.

- Escola Municipal Francisco Domingues Neto

Situada no 2º Distrito, no Bairro de Boa Vista, próximo à área urbana.

Ao lado da escola está situado um Posto de Saúde que serve de referência aos projetos desenvolvidos pela escola.

Projetos que se destacam: Cultivo de Plantas Medicinais e Aromáticas, a Feira de Mudanças e o Turismo Escolar Agroecológico.

- Escola Municipal Sara Urrutia Baptista

Situa-se no 5º Distrito, no Bairro Engenho Novo, tendo como referência o lixão, de onde grande parte dos que ali vivem tiram o sustento da família.

A escola procura minimizar as condições do contexto, dialogando com a comunidade e promovendo a conscientização quanto aos cuidados com a saúde e aos reflexos do ambiente próximo.

Destacam-se os Projetos de Artesanato – Criando e Recriando, Saúde é Vida e a Horta Escolar.

- Escola Municipal Agostinho Franceschi

Localiza-se no 2º Distrito, no Bairro da Aurora, à beira da Rodovia RJ. 124, junto ao Museu Arqueológico.

Na comunidade encontram-se Sítios Arqueológicos da tradição cultural Tupinambá, cuja memória a escola busca resgatar.

Projetos que se destacam: Artesanato Indígena, Dança, Empreendedorismo e Horta Escolar.

Dentre as unidades escolares de horário integral, participam da pesquisa as escolas municipais Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, Agostinho Franceschi e Sara Urrutia Baptista.

A inclusão da escola de horário integral, como campo de pesquisa, deve-se, além do fato de estar provida de infraestrutura adequada, equipada com Laboratório de Informática, Biblioteca, Quadra de Esportes, mobiliário e recursos didáticos de ponta, oportunizando ambiente propício à construção do conhecimento, também pelo entendimento de que a expansão do horário pode proporcionar atividades que favoreçam o currículo da educação do campo.

4.5– O Corpo Docente

A Rede Pública Municipal de Educação de Araruama conta com um corpo docente devidamente qualificado, constituído por 1.600 professores, dos quais 1.245 atuam na área urbana e 355 em território rural.

Entre os que atuam na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental 50% possuem qualificação em Curso Normal de Nível Médio, 32% comprovam formação em nível superior e 18% possuem Curso de Pós-Graduação.

Entre os que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico Pós-Médio 42% comprovam formação em nível Superior, 52%, em nível de Pós-Graduação e 06% comprovam formação em nível de Mestrado e Doutorado.

Os professores que atuam nas escolas do campo apresentam a mesma qualificação exigida para atuação nas escolas urbanas, registrando-se um percentual de 48,3% dos docentes com habilitação em Magistério/Nível Médio, 46,6% com graduação e 5,1% com Pós Graduação.

Os professores da Rede Municipal cumprem um programa de formação continuada oferecido pela SEDUC previsto no Plano de Ações Articuladas (PAR) em parceria com o MEC.

O corpo docente integrante da Rede Municipal constituído por professores que ingressaram na Rede mediante concurso público, bem como por professores admitidos mediante contratos temporários para suprir carência de professores decorrente de licenças e expansão da rede.

O quadro de pessoal docente da rede municipal é constituído tomando-se como base o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos instituído pela lei complementar nº038/2006. Os professores ficam sujeitos ao cumprimento de uma jornada de 25 ou 40 horas de trabalho, dependendo da opção feita no ato de inscrição ao ingresso .

Um terço da carga horária destina-se a atividades complementares e a formação continuada, dois terços à integração com alunos, em consonância com a lei a 11.738/20008 que dispõe sobre o Piso Salarial Nacional de Professores.

Nas escolas do campo que funcionam em horário integral todos os professores cumprem a jornada de trabalho de quarenta horas, recebendo vencimento compatível com a carga horária cumprida.

4.6 – Marcos Municipais

4.6.1 – Cenário Municipal

Nas décadas de 40 e 50 eram comuns, no Município de Araruama, como em todo o Brasil, as chamadas Escolas Isoladas, que funcionavam com turmas unidocentes compostas por alunos de vários níveis. Algum tempo após, o poder público passou a reunir essas pequenas escolas, num mesmo prédio maior, dando origem às Escolas Reunidas que evoluíram para os Grupos Escolares e posteriormente, para Escolas Municipais (ou Estaduais) e Colégios, se oferecessem Ensino Médio.

A precarização das unidades escolares do meio rural no que concerne aos recursos didáticos, à falta de infraestrutura, à falta de formação específica dos professores, resultando em práticas pedagógicas inadequadas, tem contribuído para elevar o índice de evasão escolar, ocasionando a adoção de medidas menos onerosas pelos governos locais, para a manutenção de suas redes de ensino.

Dentre tais medidas vem se destacando, o sistema conhecido como nucleação, que consiste na desativação de escolas em virtude do reduzido número de alunos matriculados, com a movimentação dos mesmos para outras unidades escolares, mediante a oferta de transporte escolar.

Estudiosos do assunto têm questionado a adoção do sistema de nucleação alegando que induz à evasão escolar, uma vez que o aluno corre o risco de ser transferido para outro contexto cultural, perdendo o seu vínculo identitário, o que gera insatisfação.

As atuais diretrizes operacionais para a Educação do Campo, baixadas pelo governo federal, a partir de 2002, embora admitam o sistema de nucleação para a oferta dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, recomendam contudo o deslocamento intracampo dos alunos, de forma a manter a sua identidade com o

campo. No que concerne aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio admite que o aluno seja transportado do campo, para a sede do Distrito ou para a cidade, se necessário fazendo uso de transporte escolar.

A educação pública municipal de Araruama orienta-se na perspectiva da mudança, preocupando-se em transformar vidas, (re) direcionar destinos, formar cidadãos livres e autônomos, capazes de interpretar suas histórias do campo ou da cidade e lhes acrescentar capítulos novos.

Não só democratizar o acesso, mas também assegurar a permanência e o sucesso do aluno, melhorando a qualidade do ensino são componentes essenciais à formação integral de crianças, jovens e adultos que se buscam nas escolas do campo, em Araruama.

O elevado índice de evasão escolar, em virtude da precariedade das condições de funcionamento das escolas da zona rural, levou o Município de Araruama a nuclear, reformar e revitalizar a prática pedagógica com a implantação do regime de horário integral em cinco escolas da Rede Municipal a partir de 2002. O Município conta hoje com 18 escolas do campo, das quais cinco funcionam em horário integral.

A minha participação no grupo de trabalho instituído pela SECAD/MEC, encarregado da construção de texto referência sobre Educação Integral do Campo, representando o Município, a partir de 2009, contribuiu para a ampliação do debate e da pesquisa, assim como para o fortalecimento da equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Araruama.

A realização do I Seminário de Educação do Campo, reunindo professores, gestores e equipe técnica da Rede Municipal indica a repercussão daquela participação no debate do Grupo de Trabalho do MEC. No início de 2011 foram discutidas e elaboradas as Normas da Educação do Campo do Município a serem implementadas em consonância com os dispositivos legais vigentes.

Na Comissão revisora do Regimento Escolar Básico da Rede, instituída pela Portaria 121/2010, teve assento técnico responsável pela implementação

pedagógica junto às unidades escolares do campo. Tal fato evidencia o compromisso com a adequação da escola aos sujeitos do campo, garantindo suas especificidades.

A fragilidade da prática pedagógica decorrente da formação inicial inadequada dos professores do campo impõe esforço de superação através da formação continuada e do apoio assegurado pela equipe técnico-pedagógica multidisciplinar da SEDUC. Um dos pilares em que se assenta o avanço pretendido na educação do campo reside na formação dos professores.

A necessidade de rever as práticas educativas desenvolvidas na Rede Municipal, em especial nas escolas do campo levou o Município de Araruama a assinar a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação, instituído pelo Governo Federal, resultando na elaboração do PAR – Plano de Ações Articuladas, a partir da realização do diagnóstico do sistema educacional do Município.

Uma dessas ações foi a adesão ao Programa Escola Ativa, proposto pelo Ministério de Educação para atendimento às classes multisseriadas ainda presentes em poucas unidades escolares do meio rural do Município. No decorrer do ano de 2010, com a devida adequação às características do município, foi oferecida formação às equipes dessas escolas do campo, para aplicação da metodologia própria do Programa, sendo estendida também às demais unidades integrais do campo, por facilitar a sua organização didático-pedagógica.

A criação da Divisão de Educação do Campo na atual estrutura da Secretaria Municipal de Educação evidencia o novo olhar da gestão municipal sobre a educação do campo, tendo como objetivo assegurar orientação específica ao trabalho pedagógico das unidades escolares do campo, garantindo assim educação com igual qualidade das escolas urbanas.

O Departamento de Desenvolvimento do Ensino destina especial atenção à prática pedagógica desenvolvida na zona rural, traçando estratégias de ação que

visam despertar os educadores, para um fazer pedagógico diferenciado, que vá ao encontro das expectativas de aprendizagem dos sujeitos da campo.

A Secretaria Municipal de Educação reconhece que a Educação do Campo precisa de dinâmica pedagógica própria com ações permanentes e alinhadas. Sendo assim, constituiu uma comissão responsável pela elaboração das Diretrizes da Educação do Campo, cujas propostas deram origem à Deliberação 02/2011, a partir de estudo compartilhado das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo e das concepções da Educação do Campo, baixadas pelo MEC.

4.6.2 – Referências Legais

No âmbito municipal a sustentação legal que embasa as ações voltadas para a educação oferecida nas escolas do campo, frágil até a última década, ganha novos contornos com a recente valorização dos saberes dos seus sujeitos e reconhecimento da necessidade de adequação da educação às populações do campo.

A Lei Orgânica do Município de Araruama, promulgada no ano de 1990 e reeditada em 2002, embora tenha por fundamento a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e o pluralismo político, não faz menção à educação da população do meio rural.

▪ **Lei Complementar nº 059, de 12 de janeiro de 2009**

Dispõe sobre a estrutura organizacional da Prefeitura Municipal de Araruama incluindo, no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, a Divisão de Educação do Campo.

▪ **Plano Municipal de Educação**

Instituído através da Lei nº 1.567/2009, de 30 de dezembro de 2009, o Plano Municipal de Educação de Araruama inclui, entre suas diretrizes norteadoras o

tratamento diferenciado às escolas do campo, priorizando o respeito a sua identidade e a educação dos seus sujeitos, negligenciada até a década de 90.

Confere especial destaque à promoção da qualificação contínua de professores e equipe técnica das escolas; à valorização e resgate da história e cultura da população do campo; a contextualização das propostas pedagógicas à realidade sócio-cultural e econômica.

▪ **Deliberação 02/2011, de 08/04/2011, do Conselho Municipal de Educação,** “Fixa normas para a Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de Araruama”.

Os princípios que regem a Educação do Campo no Município de Araruama se assentam no respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia. Valorizam a identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodológicos adequados às reais necessidades dos alunos do campo.

O controle social da qualidade da educação é assegurado mediante a efetiva participação da comunidade.

5 - A PESQUISA EMPÍRICA

5.1 - Proposta Metodológica

No percurso metodológico, com abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou como instrumentos a análise documental da legislação relacionada ao tema, na esfera federal e no Município de Araruama, além de questionários e entrevistas semi-estruturadas individuais, com gestores, professores das escolas selecionadas e técnicos da SEDUC.

Para tanto foram analisadas as propostas presentes na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica das Escolas do Campo e na Conferência Nacional de Educação/2010.

No âmbito Municipal foi analisada a Lei Orgânica do Município, a Lei que criou a atual estrutura organizacional da Prefeitura Municipal, o Plano Municipal de Educação e a Deliberação que fixou normas para a Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino.

A pesquisa de campo consistiu na realização de entrevista com diretores de cinco unidades escolares municipais do campo, incluindo três entre as que funcionam em horário integral e duas em regime de horário parcial, além de entrevista com dois técnicos da Divisão de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação. Foram ainda ouvidos, mediante aplicação de questionário, quatro professores de cada unidade escolar, totalizando um universo de 20 professores.

A pesquisa foi realizada com o objetivo de explicitar as perspectivas da educação do campo traduzidas nos documentos legais em vigor, voltados para o contexto escolar, com destaque para o Município de Araruama e as experiências

relevantes que se identificam nas práticas utilizadas pelos sujeitos que vivenciam a educação do campo.

O critério de seleção das escolas do campo foi, em primeiro plano, trabalhar com escolas de tempo integral e de tempo parcial. A escolha das unidades escolares que funcionam em horário integral justifica-se em função da experiência que vem sendo desenvolvida no Município buscando oferecer uma educação que pense o aluno em todas as dimensões, o que se ajusta às preocupações com a educação do campo. Por ter maior disponibilidade de tempo, pode oferecer uma educação completa com currículo que, além dos componentes curriculares da base nacional, garante o acesso e o direito a atividades como esporte, cultura, arte, lazer, informática, música e reforço escolar. Verifica-se nessas escolas o comprometimento dos seus professores, gestores e equipes de suporte pedagógico na dinamização da instituição, além da estreita relação da comunidade com a escola.

Outro critério de opção pelas escolas teve como base o contexto onde se inserem. Uma situa-se em comunidade remanescente de quilombo, a outra situa-se em área de sítio arqueológico e a outra, à beira de lixão, cuja comunidade sobrevive do lixo.

As duas escolas de horário parcial escolhidas refletem a evolução observada a partir da implantação do Programa Escola Ativa, em 2009. O referido programa consiste numa estratégia metodológica criada pelo Ministério da Educação com o objetivo de melhorar a qualidade do desempenho escolar das classes multisseriadas, fundamentando-se em princípios que valorizam a educação voltada para a transformação social e valorização do campo; o desenvolvimento de valores éticos, morais, cívicos e democráticos; o fortalecimento do vínculo escola-comunidade.

Visando a melhoria da qualidade de ensino nas escolas com classes multisseriadas, o Programa se orienta por uma metodologia problematizadora, em que o educador é o condutor do estudo da realidade por meio do percurso das seguintes etapas: levantamento de problemas; problematização em sala de aula das

questões levantadas; teorização; definição de alternativas de solução e proposição de ações de interação na comunidade. Como a implantação do referido programa tem produzido resultados positivos, melhorando o desempenho escolar e a relação da escola com a comunidade, estendemos a estratégia metodológica às demais unidades escolares do campo integrantes da Rede Municipal que, embora não possuam classes multisseriadas, atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O referido programa, inspirado na experiência colombiana “Escuela Nueva – Escuela Activa”, que há mais de vinte anos obtinha sucesso no enfrentamento dos problemas educacionais das classes multisseriadas, foi adotado pelo MEC, chegando às regiões Sul e Sudeste em 2008. Sua implantação no Município de Araruama se deu a partir da assinatura da Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação/MEC, mediante o regime de colaboração, que deu origem ao Plano de Ações Articuladas – PAR, norteado pela elaboração do diagnóstico do desempenho da educação municipal.

Tendo em vista as funções que os técnicos da Educação do Campo exercem na Secretaria Municipal de Educação, optei pela inclusão de entrevista com os mesmos na pesquisa, uma vez que são professores efetivos da Rede Municipal que vêm, ao longo dos anos, acompanhando os descompassos da educação no meio rural. Atualmente um é tutor do Programa Escola Ativa e o outro, chefe da Divisão de Educação do Campo.

A pesquisa foi orientada a partir de reunião com os diretores das cinco escolas selecionadas, sendo informado sobre os seus objetivos e sobre a importância das respostas refletirem a realidade vivenciada em cada escola. Insisti que a pesquisa, longe de pretender ser um instrumento de controle pela Secretaria, tinha como objetivo conhecer mais de perto a realidade das escolas para traçar políticas, as mais adequadas possíveis, para desenvolvimento do projeto pedagógico de educação do campo nas escolas. Neste sentido, tinham toda a liberdade para responder à temática colocada pelo roteiro. Foram lidas as questões, esclarecidas as dúvidas e entregues os roteiros para que fossem respondidos. No

caso dos diretores das escolas, o anonimato não teria sentido, já que ao responder sobre suas escolas, a especificidade de cada uma identificaria o respondente.

Na oportunidade foram entregues ao diretor os questionários dos professores, sendo explicado, sanadas as dúvidas e solicitado que intermediassem o processo de preenchimento dos mesmos, em cada unidade escolar sob sua direção. A entrega dos questionários aos professores através dos diretores foi medida adotada por entender que eles ficariam mais à vontade para responder, do que se eu conduzisse diretamente, uma vez que se tornaria mais formal o encontro, podendo ocorrer algum constrangimento. Aos professores foi garantido o anonimato em relação à pesquisadora-secretária. A escolha dos quatro professores, em cada unidade escolar selecionada, ficou a critério do diretor, sendo recomendado que os professores selecionados fossem do campo ou com maior vivência em escolas do campo. Apesar do risco de termos respostas coniventes com o pensamento dos diretores, esta intermediação nos pareceu mais produtiva que o contato direto com a Secretária de Educação, que poderia redundar em respostas mais coniventes ainda. Claro que a análise dos resultados levou em consideração a possibilidade de respostas “adequadas”. O prazo para a restituição dos questionários preenchidos foi de dez dias, sendo o diretor responsável pelo recolhimento e devolução dos mesmos.

As escolas selecionadas apresentam algumas características peculiares, e são classificadas em dois grupos: escolas de horário parcial e de horário integral. Apesar de funcionarem com jornadas diárias diferentes, são bons exemplos a serem seguidos pelas demais escolas do campo do município. Todas oferecem Educação Infantil e o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, com o corpo docente constituído por 75% dos professores efetivos.

Entre as que funcionam em horário integral, a Escola Municipal Agostinho Franceschi está situada no 2º Distrito, junto ao Museu Arqueológico, à beira da Rodovia BR 101 - Via Lagos, em área onde há registro de sítio arqueológico cadastrado pelo IPHAN. Entre os projetos desenvolvidos destacam-se a mini-fazenda, a horta escolar, o “jovens empreendedores” e a dança.

A Escola Municipal Pastor Alcebíades Ferreira de Mendonça, também de horário integral, situa-se no 3º Distrito, em área remanescente de quilombo e busca resgatar a tradição cultural da comunidade. Desenvolve projetos como a banda de percussão, “Batuque Reciclado⁵” e o coral que aproximam a comunidade do ambiente escolar.

Outra escola de horário integral é a Escola Municipal Sara Urrutia Baptista, situada no 5º Distrito junto ao lixão municipal, onde grande parte da população sobrevive do lixo. Entre os projetos desenvolvidos destacam-se a horta escolar, o projeto de artesanato “Luxo do lixo”, e o “Protegendo a Saúde” para a conscientização quanto aos cuidados com a saúde.

Entre as escolas de horário parcial selecionadas, a Escola Municipal Luiz Antunes de Mendonça, situada no 3º Distrito, é a única da Rede Municipal que funciona em um único turno. Com 50 alunos, possui turmas multisseriadas, oferecendo da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Apesar do pequeno porte, desenvolve um trabalho dinâmico utilizando a metodologia do Programa Escola Ativa.

Outra escola que funciona em horário parcial, a Escola Municipal Sylvia Vasconcellos está, situada no 1º Distrito, com 85 alunos. Matriculados oferecendo Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, possui turmas multisseriadas e também desenvolve o Programa Escola Ativa, procurando resgatar as práticas e valores do campo.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram formulados com a expectativa de encontrar resposta para o cenário educacional do campo, em Araruama, sob a ótica dos profissionais da educação.

As questões dirigidas aos diretores objetivaram identificar a sua percepção, enquanto gestores, sobre as características da escola do campo, sua identificação

⁵ O “Batuque Reciclado” é uma banda de percussão composta por instrumentos feitos com material reciclável.

com alunos, pais, e comunidade. A adequação do projeto pedagógico e da prática educativa no cotidiano escolar também foi objeto de análise sob a ótica do gestor escolar, para o ideal de aluno que pretende formar.

As perguntas foram formuladas de modo a haver correspondência entre o questionário de gestores e de professores, para que pudéssemos identificar se, dependendo da posição que se ocupa na instituição, haveria tendências predominantes. Assim, ambos os questionários começam por uma pequena caracterização social garantindo aos participantes o anonimato das respostas, daí não se perguntar o nome do respondente. Claro está que no caso dos gestores, que são apenas cinco, é possível identificá-los, entretanto houve garantia do anonimato.

Nesta seção pedia-se, de fato, um perfil: sexo, idade, tempo de magistério, tempo de escola, formação, tipo de vínculo, funções exercidas anteriormente. Com estas perguntas, poderíamos também identificar, caso ocorresse predominância de respostas o vínculo empregatício, o tempo de escola ou alguma outra variável que se mostrasse significativa.

Na segunda parte, tanto para gestores como para professores pedimos que descrevessem sua escola em particular ou como são as escolas do sistema. De acordo com esta descrição poderíamos perceber indícios a respeito da pergunta seguinte, ou seja, se entendem ou percebem que a escola do campo supõe diferenças entre escola urbana e escola do campo, etc.

Após a leitura da descrição dos resultados por instrumentos e da análise por escola, não encontrando evidência clara do que buscava nas respostas aos objetivos da pesquisa, optei por selecionar duas escolas que me pareceram apresentar práticas educativas mais significativas. Selecionei a E. M. Agostinho Franceschi, de horário integral pela representatividade dos projetos educativos ligados às atividades sócio-econômico-culturais do campo e a E. M. Sylvia Vasconcellos, de horário parcial porque revelou criatividade no uso de estratégias para dinamização das atividades, em especial para compartilhamento de saberes dos alunos e sistematização do conhecimento. Visitei as referidas unidades escolares e conversei com alunos, professores e diretores que comentaram sobre

experiências muito interessantes que vêm sendo vivenciadas, com o compartilhamento de saberes do campo, através dos alunos e pais dos alunos.

5.2 - Descrição dos Resultados por Instrumento

As escolas do campo nem sempre atendem a uma situação economia agropecuária que caracterizaria a produção do campo. Portanto a contextualização da educação no campo não é simplesmente automática.

Ao contrário trás muitas ambiguidades disseminadas para meios de comunicação que são acessadas pela população do campo. Para as escolas e os professores a incorporação de práticas que contextualizam o campo é um exercício que está em seu início. Este aspecto é mais lento e difícil na medida em que a proposta de Educação do Campo em Araruama não tem origem na demanda de movimentos Sociais do Campo, e sim em proposta institucional.

5.2.1 - Entrevista com Diretores

O perfil dos diretores das unidades escolares selecionadas indica a idade, que varia de 36 a 57 anos, sendo três do quadro efetivo e dois contratados. Observa-se que as três diretoras que possuem formação de nível superior, pertencem ao quadro efetivo, das quais duas tiveram atuação anterior em escola do campo.

Não há relação entre a idade cronológica da diretora e o tempo de gestão na unidade escolar, assim como não há relação entre o tempo de gestão da escola e o tipo de vínculo com a Rede Pública Municipal, uma vez que a diretora que permanece há mais tempo à frente da escola, é contratada.

Na descrição introdutória de cada entrevista, as diretoras explicam que as escolas oferecem a Educação Infantil e o 1º segmento do Ensino Fundamental.

Destaque-se que, embora as cinco se reconheçam como escola do campo, algumas se consideram de mais difícil acesso, do que outras. Discriminam o horário de funcionamento das três que funcionam em horário integral e das duas escolas que funcionam em horário parcial, e que possuem classes multisseriadas em razão da matrícula reduzida.

As respostas das diretoras indicam que as escolas do campo são diferentes das urbanas. A argumentação utilizada quanto à diferença entre a escola do campo e a da cidade chama a atenção para a importância da valorização dos saberes próprios e para o resgate da cultura do campo. Não se percebeu diferença de argumento, se a escola funciona em horário integral, ou não. A diretora de uma escola de horário parcial, inclusive, cita estudos realizados na formação continuada que dão conta do novo conceito de escola do campo e da postura do professor frente a essa escola. O fato de a diferença estar incorporada no discurso não implica em que a prática evidencie características apropriadas à educação do campo. Mais adiante veremos como se dá no discurso dos professores.

Segundo as entrevistadas, os alunos gostam da escola, em especial do convívio com os professores, colegas e funcionários de apoio da escola e dos projetos desenvolvidos, com destaque para a horta escolar. Observa-se ainda que nas respostas à entrevista as diretoras destacaram que as atividades diversificadas oferecidas pelas escolas que funcionam em horário integral e a metodologia dinâmica desenvolvida nas escolas de horário parcial, através do Programa Escola Ativa são as mais mobilizadoras. Segundo as diretoras, é comum a todas as escolas a inexistência de evasão significativa.

Os pais dos alunos das escolas selecionadas também demonstram gostar da escola, fazendo-se presentes sempre que convidados, conversando com professores e se prontificando a colaborar com a escola. Não se verificou participação diferenciada entre as escolas de horário integral e parcial.

As respostas indicam que a comunidade participa dos eventos promovidos pelas unidades escolares. Em uma das escolas contudo, há pouca participação em virtude do distanciamento geográfico. Na escola situada na área onde se faz

presente o vazadouro de lixo sanitário, a participação é intensa. Nessa unidade a comunidade é mais presente, colaborando nos cuidados com a horta escolar e envolvendo-se nos projetos pedagógicos, supondo-se que tal participação se deva ao fato de tratar-se de comunidade de baixo poder sócio-econômico que encontra na escola o acolhimento sem discriminação aos alunos. Recorto, da pesquisa a observação de um professor, de que a merenda é um dos atrativos para os alunos que são assíduos às aulas. Outro professor relata que “a escola ajuda os responsáveis a criar e educar seus filhos e eles estão conscientes de que só a escola pode mudar o futuro das crianças”.

Embora as diretoras tenham afirmado haver diferença no trabalho do professor da escola do campo, as respostas apresentadas pelas escolas de horário parcial não evidenciaram a maneira como se dá tal diferença, denotando que talvez não tenham entendido a pergunta. As diretoras das escolas de horário integral, contudo responderam de forma mais objetiva à pergunta, reconhecendo a necessidade de se conhecer a identidade dos alunos e a dinâmica social local.

As respostas sobre a forma como é trabalhado o projeto político-pedagógico trazem indícios de que o consideram mais como documento direcionador de rotina burocrática do que como guia de ação pedagógica visto que se distanciaram do que se buscava saber.

Segundo as diretoras, a formação do cidadão crítico e autônomo é o ideal de aluno que a escola pretende formar. Acrescentaram ainda a preocupação em valorizar o homem do campo, preparando o aluno para lutar pela garantia de seus direitos e para tornar-se agente transformador da sociedade.

As diretoras das escolas de horário parcial revelaram que gostariam que suas escolas passassem a funcionar em horário integral argumentado que os alunos teriam uma formação mais completa.

Nas três escolas que funcionam em horário integral as diretoras destacaram que essa condição facilita o alcance dos objetivos da escola uma vez os professores também atuam em horário integral, o que permite que os alunos com mais

dificuldade de aprendizagem tenham maior assistência e possibilidade de êxito. A diretora de uma das escolas de tempo integral, contudo registra dificuldade de adaptação de alguns alunos.

5.2.2 - Questionário do Professor

Todos os 20 professores das escolas selecionadas são do sexo feminino, com idade que varia entre 21 e 52 anos. Atuam na Rede Municipal há, no mínimo, dois anos e no máximo 28 anos e na atual escola há 18 anos o que trabalha há mais tempo e dois anos, o que atua há menos tempo. Ou seja, o perfil dos professores revelou um corpo docente com grande diversidade. Entre os professores participantes 15 integram o quadro efetivo da rede e cinco são contratados. As respostas revelam que 50% dos professores possuem Graduação (10), 25% Pós-Graduação (05) e 25% possuem Curso Normal de Nível Médio (05), indicando uma boa formação.

As professoras descrevem a escola focalizando o aspecto da localização geográfica, destacando o difícil acesso, em sua maioria e o distanciamento da cidade. As escolas de horário parcial são descritas como pequenas, com reduzido número de alunos, apresentando turmas multisseriadas. As de horário integral, também destacadas como rurais apresentam boa estrutura física com quadra, sala de leitura e de informática. A oferta da educação Infantil e do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano é comum a todas as escolas. Na escola A2, uma professora chama atenção para os hábitos e costumes da comunidade, retratados por alunos que acham normal andar descalço e chamar por apelidos.

As professoras, de modo geral reconhecem a diferença entre a escola do campo e a da cidade. O diferencial é a metodologia que deve ser dinâmica utilizando a contextualização para que o aluno consiga fazer uma ponte entre o que ele vivencia e o que a escola “ensina”. Destacam que a escola do campo trabalha com conteúdos e linguagens que devem ser flexibilizados pelo professor.

Estas professoras consideram que para ser do campo a escola precisa reconhecer a importância da área rural na vida da população tanto rural, quanto urbana para a economia, elevando a auto-estima do aluno, precisa resgatar e valorizar a cultura da comunidade local.

Os professores participantes descrevem o seu trabalho na escola do campo como diferente do desenvolvido na cidade. Reconhecem que, além do conteúdo curricular comum a todas as escolas, independente de serem urbanas ou rurais, deve haver flexibilização para conteúdos específicos voltados para a realidade do aluno, havendo necessidade da sensibilização do professor, que deve buscar conhecer e valorizar o espaço rural e seus sujeitos.

Alguns professores que atuam com turmas multisseriadas colocam também como diferencial nas escolas do campo o fato de que o projeto pedagógico das unidades escolares reflete o campo.

Os professores trabalham a especificidade do campo através de projetos de leitura, redação e produção de texto sobre o meio rural. O trabalho de flexibilização está ancorado ainda em atividades como o cultivo de hortas, jardins e artesanato que se constituem no fio condutor para a contextualização, com o campo.

Segundo as professoras, os alunos demonstram gostar da escola do campo, pela assiduidade na frequência às aulas. Sentem-se protegidos, amados e não discriminados. Evidenciam que gostam do ambiente escolar através dos bilhetes carinhosos enviados aos colegas, professores e demais funcionários. As atividades preferidas estão ligadas à capoeira, ao cultivo da horta, à aula de artesanato e ao coral. O esporte, as histórias contadas e a banda de percussão ocupam também lugar de destaque. As professoras consideram que não se verifica evasão significativa entre os alunos das escolas do campo.

Na opinião das professoras, percebe-se que a comunidade participa da vida da escola, comparecendo às reuniões de pais e mestres, do conselho escolar e sempre que convidada para culminância de projetos e eventos.

Os professores das três escolas que funcionam em horário integral destacam essa característica como elemento facilitador no alcance dos objetivos traçados. Há mais “tempo para estudar”, identificar e sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Destacam ainda que o horário integral permite o enriquecimento do currículo com atividades diversificadas, facilitando a integração dos conteúdos trabalhados.

Há fatores que dificultam o funcionamento das escolas, chamando a atenção para a precariedade das estradas em épocas chuvosas e a infraestrutura, visto que apresentam pouco espaço para a recreação.

Os professores das escolas que funcionam em horário parcial expressam o desejo de que as mesmas venham a funcionar em horário integral. Alegam que os alunos teriam mais oportunidade de desenvolver seus conhecimentos e habilidades, compartilhando os saberes do campo. Seu currículo seria enriquecido com atividades diversas que o horário integral possibilitaria.

Entre os desafios da educação das escolas do campo os respondentes pontuam a formação de novas gerações de agricultores conscientes da necessidade de utilizar o meio ambiente de forma sustentável e com domínio do uso da tecnologia para a produção de alimentos mais saudáveis. Destacam também como desafios o enfrentamento do analfabetismo, no campo, de forma a tornar os sujeitos do campo aptos para lutar pela garantia dos seus direitos e o combate ao êxodo rural, através da conscientização do aluno de que ele pode viver no campo com boa qualidade de vida.

5.2.3 - Entrevista com Técnicos da SEDUC

Os técnicos da SEDUC ouvidos avaliam que a formação continuada oferecida tem produzido efeito sobre a prática educativa do corpo docente das escolas do campo. Os professores se mostram sensibilizados e começam a valorizar o campo e seus saberes, adequando os conteúdos programáticos a essa realidade. Apesar

da resistência inicial, decorrente da visão histórico-cultural de que, no campo se reproduz a educação urbana, o cotidiano escolar das escolas do campo já dá sinais de mudança. A valorização da história local, a partir do diagnóstico feito pela escola e a divulgação dos saberes do campo (artesanato em palha, cestos de fibra e receitas culinárias típicas) em eventos promovidos, são exemplos da mudança, que tem início.

5.3 - Análise por Escola

5.3.1 Escola Municipal Luiz Antunes de Mendonça

Escola localizada no 3º Distrito e descrita pela diretora como de área rural, numa comunidade que não sobrevive de atividades inerentes ao campo e sim de pequeno comércio, da construção civil e do emprego temporário. Funciona em um só turno, com turmas multisseriadas em virtude do número reduzido de alunos, oferecendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Caracterizada de forma idêntica pelos professores, que destacam contudo a sua importância para a comunidade, tornando-se referência. Apesar da pouca, infraestrutura, seu espaço é bem aproveitado com horta e jardim, contando ainda com o ornamento da natureza, que envolve a escola.

A diretora destaca que em estudos feitos na formação do Programa Escola Ativa, a escola do campo envolve saberes, metodologia, ambientes físicos diferenciados sendo necessário que os profissionais que trabalham nessa escola conheçam e se identifiquem com o contexto rural.

A participação dos pais e da comunidade é frequente e, sempre que convidados, comparecem aos eventos, reuniões e às culminâncias de projetos.

Direção e professores gostariam que passasse a funcionar em horário integral, porque possibilitaria a formação mais completa do aluno com o enriquecimento de outros saberes que o horário parcial não permite aprofundar.

5.3.2 Escola Municipal Sylvia Vasconcellos

Escola localizada no 1º Distrito, e segundo a diretora é simples como todas do campo. Situa-se numa comunidade com hábitos e costumes próprios do campo, onde é comum andar descalço e tratar as pessoas por apelidos. Segundo pesquisa feita pela diretora na comunidade, os alunos vão para a escola de chinelo, porém ao chegarem, deixam de lado o calçado e ficam descalços. Essa informação chamou a minha atenção, razão pela qual visitei a unidade para conversar com alguns alunos do 5º ano. Foi relatado por eles que os apelidos se devem a certas características geralmente físicas. Foram citados, exemplos como: “Testa de Aço”, colega que possui a testa grande, “Cone”, outro colega baixinho e “Caveirão”, por ser magro. Informaram que convivem bem com os apelidos, com exceção de “Testa de Aço” que às vezes sente-se ofendido, dependendo do seu estado de humor.

A Diretora comentou que também, entre as mães, tem observado o uso de apelidos, citando como exemplo o caso da mãe que ao chegar na escola para falar com o filho apresentou-se como “Nega”, mãe do aluno X. Caso semelhante aconteceu com outra mãe que se apresentou como “Dinha”, mãe do aluno Y.

Comentaram que os professores conversam com eles sobre a maneira como devem tratar uns aos outros, desaconselhando brincadeiras e apelidos que possam resultar em desentendimentos. Embora relatado na pesquisa, o hábito de tratar as pessoas por apelidos, conforme observação dos alunos da Escola Municipal Sylvia Vasconcellos, não caracteriza a vivência das pessoas do campo, tratando-se talvez de regionalismo. Observa-se na convivência em escolas do espaço urbano situações que se assemelham.

Com relação ao hábito de andar descalço, me informaram que gostam e costumam andar em casa, no terreiro ou no mato e que os pais também costumam andar descalços dentro de casa ou no terreiro. Quando vão para a escola utilizam calçados do dia a dia – chinelos, sandálias ou tênis. Ao chegarem, muitos deixam o calçado embaixo da carteira e saem descalços para as atividades externas (horta, Ed. Física, piquenique literário, etc...) ou para a merenda.

Relataram que, nas aulas em que são trabalhados hábitos de higiene e saúde, os professores alertam para o cuidado que devem ter quanto aos lugares em que andam descalços, de modo a evitar doenças ou mordedura de cobras e outros animais. Chamam a atenção sobre a sujeira e o encardimento das unhas e as rachaduras na sola dos pés.

Na mesma oportunidade em que visitei a unidade escolar, conversei com a professora do 4º ano que informou residir no distrito rural de São Vicente relatando que, embora não domine o manejo das práticas rurais, reconhece e valoriza o conhecimento das pessoas do campo.

Citou como exemplo o trabalho desenvolvido com sua turma na horta escolar. Comentou que havia alunos que dominavam o manejo da horta e informavam sobre o procedimento de adubação e espaçamento, observando quanto à época própria do plantio de verduras e legumes. Os alunos que não sabiam aprenderam com os colegas, assim como também a professora, que desconhecia do manejo. Terminada a prática, foram para a sala de aula onde a professora refez o passo a passo do que haviam aprendido, sistematizando os saberes que os alunos compartilharam.

A escola funciona em horário parcial, com turmas multisseriadas, oferecendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. É considerada pelos pais como ponto de referência da comunidade, fato que pude comprovar em reunião realizada com os pais no mês de maio de 2009 que tinha por objetivo decidir sobre o destino da escola, em razão do reduzido número de alunos. Diante da possibilidade da desativação da unidade escolar, alguns pais se anteciparam e solicitaram que a Prefeitura mantivesse a unidade em funcionamento, comprometendo-se a ajudar na mobilização da comunidade para que novas matrículas de crianças que estavam

fora da escola fossem efetivadas. Alegaram que naquele espaço rural não havia posto de saúde, que a outra escola havia sido fechada, restando somente aquela, única referência da comunidade. Solicitei a colaboração dos pais na mobilização para ampliação das matrículas, para a manutenção da unidade escolar.

No mês de julho do mesmo ano a matrícula foi triplicada, com novas turmas de Educação Infantil e de EJA criadas.

Segundo relato da diretora os pais têm interesse especial em manter em funcionamento a escola, justificando a colaboração por vários fatores:

- Pelo fato de ser a mais próxima da comunidade
- Por reconhecer que na escola menor, os cuidados com os filhos são maiores, razão pela qual temem o encaminhamento dos alunos para uma escola grande.
- A escola serve de apoio para algumas mães que, precisando ir à cidade, sem ter com quem deixar os filhos fora do horário escolar, deixam na escola o dia inteiro, sob os cuidados da equipe escolar.

Faz-se necessário ressaltar que além de oferecer educação integral através de um currículo integrado de caráter transcultural, a escola cumpre a função de proteger e cuidar da criança, como constata Arroyo.

Nas últimas décadas um dos movimentos marcantes nas periferias urbanas tem sido o movimento de luta pró-creche, pró-educação infantil, pró-mais tempo na escola para as crianças. Poderíamos interpretar ... como um movimento por mais direito à proteção, mais cuidado, mais tempo de dignidade para uma infância popular. (ARROYO, 2009, p.35)

Os pais demonstram interesse em participar das atividades da escola, comparecendo às reuniões, culminância de projetos e festividades. Apesar da distância de suas residências.

A comunidade escolar deseja que a escola passe a funcionar em horário integral, visto que há mais tempo para aprofundar os conhecimentos dos alunos e desenvolver melhor as atividades propostas além de assegurar proteção aos filhos,

enquanto trabalham, função que já é atendida pela escola através de demandas eventuais.

Os alunos participam ativamente das atividades, não se verificando evasão. Seus professores entendem que a escola do campo é diferente, necessitando trabalhar com os saberes e hábitos do campo e adaptá-los aos conteúdos universais. As oportunidades para estas práticas às vezes são aproveitadas, como o caso do compartilhamento de conhecimentos aplicados na horta, ou não, como a circunstância de aproveitar o costume do campo de andar descalço para introduzir novos hábitos.

5.3.3 Escola Municipal Pastor Alcebíades F. de Mendonça

Escola localizada na zona rural do 3º Distrito, em área remanescente de quilombo, classificada pela diretora como escola de difícil acesso. É alegre e com o corpo docente e técnico comprometido com o sucesso da escola. Funciona em horário integral, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano.

Considerada pelos professores como uma escola diferente da situada na cidade pela sua localização, cultura, conhecimento de mundo e pelo aspecto socioeconômico, aspectos que os professores procuram levar em consideração no projeto pedagógico.

Os alunos demonstram gostar da escola, especialmente do ambiente acolhedor e das atividades diversificadas propiciadas pelo funcionamento em horário integral, também do agrado dos pais. Os alunos são assíduos, não se verificando evasão escolar.

O trabalho pedagógico deve ser diferente do que era usado nas escolas rurais do passado, que reproduzia o conteúdo programático utilizado nas escolas urbanas, reconhecem os professores.

Hoje o professor da escola do campo, em horário integral procura enriquecer o currículo do aluno, desenvolvendo os conteúdos da base nacional associados à parte diversificada do currículo que reúne esporte, teatro, artesanato, música e saberes do campo trazidos pelos alunos, utilizando ainda a internet como ferramenta pedagógica. Está é a percepção da diretora.

Na especificidade do trabalho pedagógico dessa unidade escolar, ocupa lugar de destaque o estudo da população local de tradição quilombola, sua origem, hábitos e costumes para resgate e valorização da cultura remanescente do quilombo.

Foram feitas, por professores, visitas a algumas famílias de alunos e vizinhos para estreitamento de laços com a escola e conhecimento de traços culturais. Por ocasião das feiras culturais realizadas pela escola para valorização da tradição quilombola as famílias emprestam objetos e mobiliário de uso doméstico para exposição na escola, sendo neles fixada ficha técnica contendo dados sobre sua procedência e características.

Em todos os eventos realizados busca-se valorizar os traços culturais da comunidade. A escola é aberta para exposição e vendas de produtos na feirinha: ovos caipira, tapioca, pamonha, mel e outros. Por vezes são também realizadas, por pais de alunos, oficinas para ensinar aos alunos sobre a confecção de queijo e doces, compartilhando os saberes.

A comunidade é participativa e sempre disposta a colaborar com a escola. Os professores consideram como fator limitador do trabalho a falta de material didático específico para a escola do campo e a precariedade das estradas de acesso, em época de chuvas.

5.3.4 Escola Municipal Agostinho Franceschi

Situada na zona rural do 2º Distrito, à beira da Rodovia RJ 124, oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. A diretora reconhece que o trabalho do professor de escola do campo é diferente da cidade, havendo necessidade do conhecimento dos valores e da dinâmica social do campo, trazidos pelos alunos.

Os professores descrevem a escola como de fácil acesso, sendo bastante visitada em virtude da sua localização junto ao Museu Arqueológico e funcionamento em edificação colonial, numa área agradável de ímpar beleza.

Concebem a escola do campo como diferente da situada em área urbana. Consideram necessário que o professor reconheça a importância do agricultor para a economia e valorize a cultura da comunidade rural, elevando a auto-estima do aluno. Entendem que precisam desconstruir o conceito de que só a cidade traz felicidade e levar o aluno a reconhecer-se agente ativo na luta pela garantia dos direitos dos sujeitos do campo.

O projeto pedagógico da unidade escolar reflete o fato de ser do campo, sendo trabalhado através de práticas educativas orientadas por um currículo que inclui conteúdos da base comum Nacional e saberes locais. Dentre as principais atividades desenvolvidas, as ligadas às práticas do campo são as que lideram a preferência dos alunos com destaque para a mini-fazenda, o cultivo de horta, o estudo do solo e o empreendedorismo no campo, conscientizando quanto à necessidade de utilização da agricultura sustentável.

A escola conta com parceria de empresas para a dinamização dos projetos desenvolvidos. O Banco Santander presta apoio técnico e logístico através do Projeto Escola Brasil que promove o incentivo à leitura mediante doação de equipamento e ampliação do acervo da Sala de Leitura. Presta também apoio financeiro para a construção de chiqueiros, da cerca de proteção do lago, e da estufa para muda de plantas. A concessionária CCR Via Lagos desenvolve o

Projeto de Educação do Trânsito e de Educação Ambiental envolvendo escolas de Município. Promove oficinas para capacitação dos professores do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental, doando livros sobre os temas citados, aos alunos. A Cooperativa de Eletrificação Rural (CERAL) parceira da escola, fornece energia na área rural e participa dos eventos da escola, com “stand” contendo material e orientação sobre procedimentos para economizar energia, para pagamento de contas em atraso e outras informações sobre energia elétrica rural.

Dentre as ações desenvolvidas pela CERAL, incluem-se ainda as de cunho social beneficiando os filhos dos cooperados, o apoio logístico aos passeios turístico-pedagógicos, em locais como Áreas de Proteção Ambiental (APA), pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro que culminam com piquenique no Jardim Botânico e Base Aero-Naval da Marinha do Brasil, em São Pedro da Aldeia.

Segundo a Diretora, essas parcerias têm merecido destaque, pelos professores, no estudo com os alunos sobre o desenvolvimento local sustentável.

5.3.5 Escola Municipal Sara Urrutia Baptista

Situada no 5º Distrito, em área afastada da cidade, funciona em horário integral, oferecendo Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. O trabalho pedagógico dessa escola tem como foco a sustentabilidade ambiental, uma vez que o lixão da cidade está situado próximo à escola, de onde grande parte da população local tira o sustento de suas famílias. São desenvolvidos projetos ligados à saúde, ao esporte e ao empreendedorismo, destacando-se atividades ligadas à horta escolar, ao artesanato, à sala de leitura, às práticas esportivas e à informática, possibilitadas pelo funcionamento da escola em horário integral.

Os professores, em sua maior parte efetivos, respeitam os saberes do campo e procuram flexibilizar os conteúdos trabalhados, promovendo sua adaptação à

realidade do campo, sem prejuízo dos conteúdos da base nacional do currículo incentivando os alunos a valorizar sua cultura e sua gente.

Os alunos demonstram gostar do ambiente escolar, sentido-se acolhidos e não discriminados. Além de gostarem das atividades diversificadas, viabilizadas pelo horário integral, a merenda constitui-se num atrativo especial. Percebe-se grande motivação dos alunos para freqüentar as aulas, razão pela qual não há evasão escolar.

Os pais valorizam a escola, reconhecendo que ela ajuda a criar e educar os seus filhos, verbalizando que “só a escola pode mudar o futuro das crianças”.

Para finalizar este capítulo, algumas considerações, colhidas ao longo das suas três seções se impõem. Na primeira, voltada para a metodologia da pesquisa, percebemos que, por mais que fossem tomadas providências para amenizar o discurso “adequado”, evitando o contato direto entre professores e secretária de educação, os questionários dos professores e das próprias diretoras resultaram em discurso redundante, prescritivo, em que se enfatizam a diferença da escola do campo e a necessidade de flexibilizar conteúdos.

Entretanto, esta diferença e flexibilidade às vezes se transformam em práticas, às vezes não. Os relatos sobre os pequenos hábitos em que poderíamos visualizar diferenças nem sempre são aproveitados, como o caso dos apelidos que não mostraram especificidade rural; ou o hábito de andar descalço que, ao invés de gerar jogos e situações problemas que colocassem em discussão este costume, leva apenas a conselhos pedagógicos inócuos em sua possibilidade de introduzir novos hábitos.

Por outro lado, através dos relatos de professores e diretores, vemos que as escolas visitadas em geral têm adesão da comunidade, a tal ponto que uma delas, quando a comunidade percebeu o risco de perder sua única instituição representante do estado na região, mobilizou-se rapidamente para aumentar o número de matrículas. Esta escola, que não funciona em horário integral, deu um exemplo de como a dispersão da população no campo precisa de pontos de apoio

do estado, como escolas, postos de saúde e outros aparelhos institucionais. Este poder de mobilização traz para a pauta de reflexão a oportunidade ou não das ações de nucleação.

A descrição individual das práticas escolares de cada unidade mostrou diversos projetos sendo desenvolvidos pelas próprias escolas ou em parcerias. Alguns são projetos de benefício geral, como apoio a leitura, visita a instituições culturais, educação para o trânsito, e como tal, são bem-vindos. Outros são projetos com relação mais direta para a situação do campo, como hortas, chiqueiros, energia sustentável, além de artesanatos com material local. Vale lembrar a demanda das escolas de horário parcial no sentido de terem seu atendimento estendido, para não apenas poderem diversificar o oferecimento de atividades, como também legitimar função que já exercem em circunstâncias eventuais, de guarda de crianças durante o período de atividade de trabalho dos pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o percurso de pesquisadora voltei o olhar para a trajetória por mim percorrida como professora e gestora de escola do campo e posteriormente da cidade – em seguida especialista em educação e gestora de sistema municipal pude constatar e vivenciar diferentes realidades. Em vista disso e, na condição de aluna do curso de mestrado, especialmente pelo caminho desenhado a partir da construção do instrumento de investigação e da análise do material empírico posso admitir o meu amadurecimento enquanto educadora e pesquisadora, e reconhecer o sentido do processo de construção desta investigação.

O objetivo inicial foi conhecer as concepções que ancoravam as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores em exercício em escolas do campo. Além disso, pretendia também identificar e analisar experiências do cotidiano em tempo integral de algumas escolas do campo. A partir da reflexão sobre essas questões iniciais é que se definiram os objetivos desta investigação.

Realizar uma pesquisa no âmbito das unidades escolares da Rede Municipal, na condição de Gestora da Educação do Município, não foi tarefa das mais fáceis, considerando a possibilidade de tornar-se fato gerador de tensão. Adotei então a estratégia da mediação dos diretores na entrega e recolhimento dos questionários. Em reunião foram divulgados, aos diretores, os objetivos da pesquisa, sendo enfatizada a contribuição que a mesma traria para a construção de um projeto educacional específico para as escolas do campo no Município. A partir de um roteiro foi conduzida a entrevista e em seguida sistematizadas as respostas, por escrito.

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos de modo a situar questões relacionadas à Educação do Campo, às Escolas do campo, ao caminho percorrido na construção de políticas públicas, bem como o percurso trilhado na busca de respostas a tais indagações.

Situei os desafios da educação do campo, evidenciando as inquietações motivadoras da pesquisa. Procurei colocar em evidência os povos do campo no contexto nacional e a negligência com que vêm sendo tratados.

Autores como Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Anísio Teixeira, Lúcia Velloso Maurício me auxiliaram na análise das referências teóricas e concepções relacionadas à Educação do Campo e à Educação Integral. Descrevi a trajetória percorrida para o ordenamento normativo da educação do campo traduzido nos marcos legais nacionais. Destaquei o papel desempenhado pelos Movimentos Sociais na consolidação do debate da Educação do Campo e na construção das políticas públicas para garantia do direito à educação com qualidade social às populações do campo. Retratei o panorama educacional do Município de Araruama, com especificidades territoriais e tempos educativos diferenciados, destacando as modalidades de ensino oferecidas e o seu corpo docente

A descrição dos resultados por instrumento e a análise por escola conduziram ao resultado da investigação.

A Educação do Campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e suas especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre deslocado das necessidades e da realidade do campo.

Busquei com esta pesquisa subsidiar a elaboração de um projeto educacional Municipal para as escolas do campo, identificando concepções e princípios pedagógicos utilizados nas escolas selecionadas.

Na interpretação das respostas procurei observar se estavam presentes algumas características da Educação do Campo. Por exemplo, para ver se o homem é visto como sujeito de sua história e de sua cultura, observei o protagonismo dos alunos trabalhado por alguns professores; se a escola é entendida como local de apropriação de conhecimentos construídos pela humanidade, trabalhados pelo

professor através dos conteúdos da base nacional do currículo, e também como local de produção de conhecimentos, procurei observar através do diálogo entre os alunos e o professor, se os saberes do campo são incorporados.

Para a construção do novo cenário da educação do campo que o Município pretende, faz-se necessário dar voz: à população do campo para que expresse sua sabedoria, suas críticas e demandas, aos alunos e professores, ouvindo suas sugestões, reclamações e observações em relação à escola e à sala de aula.

A análise dos resultados da pesquisa indica que a escola rural em Araruama está mudando. A investigação feita nas cinco unidades escolares do campo, com jornadas escolares diferenciadas apresenta indicadores de mudança na forma como vêm sendo utilizadas as concepções de mundo, de escola, de conteúdos, de metodologias e de avaliação. Já se percebe o envolvimento dos pais na vida da escola participando dos projetos. A instituição escolar é vista como referência, na comunidade. A metodologia usada, especialmente pelas escolas de horário parcial, com classes multisseriadas, foco do Programa Escola Ativa, tem dinamizado as ações educativas, razão pela qual vem sendo estendida às demais. A descrição por instrumentos e a análise por escola evidenciaram algumas experiências educativas significativas que demarcam práticas a serem adotadas como referencial para outras unidades escolares do campo.

Cito como exemplo experiências educativas contextualizadas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas selecionadas, envolvendo projetos ligados:

- À horta escolar pedagógica com o compartilhamento de saberes dos alunos.
- Ao empreendedorismo através do projeto Jovens Empreendedores (parceria com o SEBRAE) desenvolvido em escola do campo sob o título “Praticando a Natureza”, com foco na comercialização de produtos da horta.
- À valorização da história local com a elaboração de “Monografia da Comunidade” pela escola, que consiste em levantamento reunindo aspectos históricos, geográficos, culturais, ocupacionais, domésticos e outros. Essa prática decorre da aplicação da metodologia do

Programa Escola Ativa implantado, em Araruama, nas escolas do campo com classes multisseriadas e adotado pelas demais, do contexto rural.

O papel da escola está passando por transformação e a equipe gestora dá sinais desse entendimento. A escola do campo, em Araruama já reflete o compromisso com a cultura da população do campo, e trabalha a sua memória histórica e cultural.

A gestão democrática vem sendo trabalhada através dos conselhos escolares e da implantação dos grêmios escolares. Assim a escola vem se tornando um espaço de convivência e diálogo entre alunos, suas famílias, professores e funcionários de apoio.

O desenvolvimento do currículo escolar revela pontos de fragilidade nas escolas de horário integral, visto que o professor ainda possui limitação no trabalho por eixos temáticos com o objetivo de integrar o conteúdo geral ao local. Os projetos são desenvolvidos de forma dinâmica e participativa, mas sem refletir o todo.

A experiência com escola de horário integral aponta para vantagens significativas no que concerne à possibilidade de formação continuada de professores visto que a sua jornada de trabalho é também dobrada, ao papel social da escola, à possibilidade de as mães trabalharem sabendo que os filhos ficam protegidos na escola, à possibilidade de ampliação do currículo com atividades diversificadas e a garantia do reforço escolar.

As escolas do campo que funcionam em horário parcial, a despeito de não contarem com as vantagens citadas nas escolas integrais, desenvolvem metodologia que dinamiza o processo educativo, ressignificando sua prática pedagógica, substituindo a prática centrada em aulas expositivas pela coordenação, orientação e acompanhamento das atividades dos educandos nos grupos. A relação da escola com a comunidade é outro ponto que merece destaque graças à dinâmica metodológica, absorvida do Programa Escola Ativa.

No paralelo que procuro estabelecer entre a escola de horário integral e a de horário parcial sem dúvida a margem de possibilidades que a escola de horário integral oferece é superior, podendo ser contudo melhorada com a formação específica do professor ou a intensificação do processo de formação continuada.

Em síntese, ao traçar o perfil dos educadores que atuam nas escolas investigadas e analisar experiências vivenciadas por eles nestas escolas rurais, conseguimos identificar alguns princípios pedagógicos que já estão sendo incorporados e que poderão subsidiar a elaboração de um projeto educacional específico para as escolas do campo em Araruama. Também conseguimos identificar a contribuição das práticas educativas das escolas de horário integral para a educação do campo, contribuição que também é percebida pelas escolas de tempo parcial na medida em que reivindicam a ampliação do seu horário de atendimento. Diante do exposto não há como deixar de reconhecer, pelas respostas dos sujeitos da pesquisa, que há limitações dos professores na construção do projeto político-pedagógico contextualizado. Como vimos nas respostas ao questionário dos 20 professores participantes que não há indicações no projeto pedagógico da especificidade que caracteriza a escola do campo.

Embora a maioria dos docentes já tenha participado de diversos momentos de formação continuada, fica evidenciada a necessidade de continuidade desse processo. Processo de formação esse que deverá ser enriquecido com a oferta de Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Região das Baixadas Litorâneas do Estado do Rio de Janeiro, se quisermos ver florescer a Educação do Campo em nossas escolas da zona rural.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma Educação do Campo**. 4ª ed Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo** - Brasília. DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 199. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº2.

BRASIL - Cadernos SECAD 2 – **Educação do Campo e diferenças mudando paradigmas**, março de 2007.

_____. **Constituição Federal** – 1988. Brasil

_____. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo** – MEC/UFBA Salvador – 2010 – 2009 (Em construção)

_____. **MEC/GPT de Educação do Campo**. Referência para uma Política Educacional de Educação do Campo. Caderno de Subsídios Brasília – 2003

_____. **Texto Referência sobre Educação Integral do Campo** – Comissão Constituída pela SECAD

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN LEI nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Panorama da Educação do Campo** - INEP/MEC - Brasília 2007

_____. **Plano Nacional de Educação** - Lei 10.172 de 09/11/2001.

_____. **Série Mais Educação - Educação Integral - MEC/SECAD** Brasília, 2009.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 03 de abril de 2002 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de abril de 2008 – Estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010 – “Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

_____. **Série Mais Educação** – Educação Integral. Texto Referência para o Debate Nacional, Brasília – 2009.

_____. **Panorama da Educação do Campo**. INEP/MEC. Brasília, 2007.

_____. **Cadernos SECAD 2** - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, Fevereiro de 2007.

_____. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo CNEMEC**, Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto 7352**, de 04 de novembro de 2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Brasília, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CALDART, Roseli, Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.;

CALDART, R.; MOLINA, C M. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARNEIRO, Maria José. **Ruralidade: em construção, novas identidades**. Estudos, Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro, n. 11, 1998.

CARNEIRO, M. J. & CASTRO, E. G. (Org). **Juventude Rural em Perspectiva** - Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação Integral: uma nova identidade da escola brasileira**. Revista Educação e Sociedade. Campinas. Vol. 23 n° 81. 2002. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo.

COELHO, L. & CAVALIERE, A (Org), **Educação Brasileira em Tempo Integral**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

CONAE – **Conferência Nacional de Educação- Documento Final** – 2010

DAMASCENO, M. N. & B. Beserra. **Estudos sobre Educação Rural no Brasil: Estado da Arte e Perspectivas**. In: Educação e Pesquisa. N.30(1), p. 79-89, 2004.

Deliberação 02/2011 – de 18/04/2011 – Fixa Normas para a Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino de Araruama.

Diretrizes Curriculares da Educação do Campo - Governo do Estado do Paraná, Curitiba, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006

GADOTTI, Moacir. **A Escola na Cidade que Educa** – Instituto Paulo Freire.

GHEDINI, Cecília Maria. **A Formação de Educadores no Espaço dos Movimentos Sociais** – Um estudo a partir da “I Turma de Pedagogia da Terra da Via Campesina Brasil”, Curitiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação – Setor de Educação) Universidade Federal do Paraná.

HAGE, Salomão. **A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo**. Texto apresentado no I Encontro de Formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril/2005.

Lei 059 de 12/01/2009 - Estrutura atual da Prefeitura Municipal de Araruama.

Lei Orgânica do Município de Araruama – 1990.

Lei 1567 de 30/12/2009 – Institui o Plano Municipal de Educação de Araruama.

LEITE, Sérgio. **Escola Rural: Urbanização e políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral**. Em Aberto, nº 80, v. 22, p. 25-88, abril 2009.

MENDES, Marciane Maria. **A Escola do Campo e seu significado: o ponto de vista de Professores e Professoras da Rede Estadual de Educação do Paraná** - Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Paraná Curitiba, 2009.

MIRANDA, S. G. SCHWENDLER, S. F. (Org), **Educação do Campo em Movimento: Teoria e Prática Cotidiana** - VI. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

MIRANDA, S. G. & GHEDINI, C. M. & JANATA, N. E. (Org). **Educação do Campo em Movimento: Teoria e Prática Cotidiana** - V. II. Curitiba: Ed. UFRJ, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria. **CIEP – escola de formação de professores**. Em Aberto, Brasília. V. 22, n.80, p.35-49, abril 2009.

MOLL, J. e Colaboradores - **Caminhos da Educação Integral no Brasil** - direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

Organizadores: Taffarel, C. M. L.; Junior, C. I. S.; Escobar, M. O; D' Agostini, A; Figueiredo E. S. A; Titton, M. **Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo** - MEC/UFBA Salvador, 2010.

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

Revista Nova Escola Pública Editora Segmento – ano IV – nº 21 Junho/Julho 2011.

Revista Nova Escola Pública Editora Segmento – ano III – nº 17 **Debate Legal Educação do Campo** - Juca Gil - UFRGS, Dezembro 2011/Janeiro 2012.

SCHNEIDER, Sergio (1999) **Agricultura familiar e industrialização**. Pluriatividade e descentralização industrial no Rio Grande do Sul. UFRGS Editora: Porto Alegre.

SILVA, José Graziano. **O novo rural brasileiro**. In: Revista Nova Economia. Belo Horizonte, v. 7(1), 1999, PP. 43-81.

SOUZA, C. M. **Nenhum Brasileiro sem escola: projetos de educação de adultos do estado desenvolvimentista**, 1999. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1999.

TEIXEIRA, Anísio: **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, V. 31, n. 73, p. 78-84, janeiro/março, 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1957.

TIERRA, Pedro. In **Vozes Sem Terra** (site).

TERRIEN, J. D. M. N. (ORG). **Educação e escola do Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

TEIAS - **Revista da Faculdade de Educação da UERJ** – nº6 dezembro de 2002.

VEIGA, José Eli. E. **O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento**. Revista Estudos Avançados, Brasília, v. 15, n. 43, p. 101-119, 2001.

_____. **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. CNDRJ, MDA, NEAD, Texto para Discussão nº 01, Brasília, 2001.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SPOSITO, M. E. B. & WHITACKER, A. M. (Org). **Cidade e Campo: Relações e Contradições entre Urbano e Rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

APÊNDICE A

Desafios e Impasses na Implantação da Educação do Campo em Escolas Rurais de Araruama.



PESQUISA ACADÊMICA

DATA: _____

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

1- PERFIL DO PARTICIPANTE:

NOME DA ESCOLA: _____

SEXO

IDADE

- a) TEMPO DE SERVIÇO NESTA ESCOLA:
- b) QUADRO EFETIVO () SIM () NÃO
- c) TEMPO DE SERVIÇO TOTAL COMO PROFESSORA:
- d) FORMAÇÃO: () NÍVEL MÉDIO () GRADUADO () PÓS-GRADUAÇÃO

2 – QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

1. DESCREVA EM GERAL COMO É A SUA ESCOLA.

2. A ESCOLA DO CAMPO É DIFERENTE DA ESCOLA DA CIDADE? EM QUE? O QUE É NECESSÁRIO PARA SER UMA ESCOLA DO CAMPO?

3. O TRABALHO DO PROFESSOR NA ESCOLA DO CAMPO É DIFERENTE DO PROFESSOR DA ESCOLA DA CIDADE? EM QUE?

4. COMO É TRABALHADO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA UNIDADE ESCOLAR? ELE REFLETE O FATO DE ESTA SER UMA ESCOLA DO CAMPO? OS PROFESSORES PERCEBEM ESTA PARTICULARIDADE?

5. OS ALUNOS GOSTAM DA ESCOLA? O QUE ELES GOSTAM? HÁ EVASÃO? POR QUE?

6. COMO A COMUNIDADE PARTICIPA DA ESCOLA?

7. ESTA ESCOLA FUNCIONA EM HORÁRIO INTEGRAL?

A) CASO POSITIVO: O QUE ISTO FACILITA ALCANÇAR OS OBJETIVOS DA ESCOLA? EM QUE DIFICULTA O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA?

B) CASO NEGATIVO: GOSTARIA QUE FOSSE DE HORÁRIO INTEGRAL? PORQUE?

8. QUAL O GRANDE DESAFIO DA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO?

APÊNDICE B

Desafios e Impasses na Implantação da Educação do Campo em Escolas Rurais de Araruama.



PESQUISA ACADÊMICA

DATA: _____

ENTREVISTA COM DIRETORES

1 - PERFIL DO PARTICIPANTE

NOME DA ESCOLA: _____

SEXO: _____

IDADE: _____

TEMPO DE SERVIÇO EM ESCOLA PÚBLICA: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NESTA ESCOLA: _____

TEMPO NA DIREÇÃO DA ESCOLA: _____

QUADRO EFETIVO: () SIM () NÃO

FORMAÇÃO: () NÍVEL MÉDIO

() GRADUAÇÃO (EM QUE:)

() PÓS-GRADUAÇÃO (CITAR:)

ATUAÇÃO ANTERIOR EM ESCOLA DO CAMPO:

() SIM () NÃO

OBS.: EM CASO POSITIVO, DESCREVA BREVEEMENTE A ESCOLA ANTERIOR.

2 – QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

- a) *DESCREVA EM GERAL COMO É A SUA ESCOLA?*
- b) *A ESCOLA DO CAMPO É DIFERENTE DA ESCOLA DA CIDADE? EM QUE? O QUE É NECESSÁRIO PARA SER UMA ESCOLA DO CAMPO?*
- c) *OS ALUNOS GOSTAM DA ESCOLA? O QUE ELES GOSTAM? HÁ EVASÃO? POR QUE?*
- d) *OS PAIS GOSTAM DA ESCOLA? DE QUE ELES GOSTAM? ELES VÊM A ESCOLA? FAZEM PERGUNTAS SOBRE SEU FILHO? SOBRE A ESCOLA?*
- e) *O TRABALHO DO PROFESSOR NA ESCOLA DO CAMPO É DIFERENTE DO PROFESSOR DA ESCOLA DA CIDADE? EM QUE?*
- f) *COMO É TRABALHADO O PROJETO PEDAGÓGICO DESTA UNIDADE ESCOLAR? ELE REFLETE O FATO DE ESTA SER UMA ESCOLA DO CAMPO? OS PROFESSORES PERCEBEM ESTA PARTICULARIDADE?*
- g) *COMO A COMUNIDADE PARTICIPA DA ESCOLA?*
- h) *QUAL O ALUNO QUE ESTA ESCOLA PRETENDE FORMAR? ESTA IDÉIA DE FUTURO PARA O ALUNO APARECE NO PROJETO ESCOLA?*
- i) *ESTA ESCOLA FUNCIONA EM HORÁRIO INTEGRAL? EM CASO POSITIVO: O QUE ISTO FACILITA ALCANÇAR OS OBJETIVOS DA ESCOLA? EM QUE DIFICULTA O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA? EM CASO NEGATIVO: GOSTARIA QUE FOSSE DE HORÁRIO INTEGRAL? PORQUE?*

APÊNDICE C

Desafios e Impasses na Implantação da Educação do Campo em Escolas Rurais de Araruama.



PESQUISA ACADÊMICA

DATA: _____

3 – Termo de consentimento dos professores

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como objetivo identificar as concepções que orientam a prática pedagógica em escolas do campo. Sua participação dar-se-á através do preenchimento de questionário. Todas as informações obtidas neste estudo são estritamente confidenciais, portanto, será mantido sigilo sobre o seu nome ou sobre algum dado que o identifique. Ao dar a sua autorização por escrito, assinando a Permissão, as reflexões, por você desenvolvidas, serão utilizadas na Dissertação e em futuras publicações. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa na Avenida Araruama, 1.111, Parque Hotel, Araruama, ou através do telefone (22) 2661-6608. Tendo em vista o acima exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Nome do entrevistado

Local e Data

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE D

Desafios e Impasses na Implantação da Educação do Campo em Escolas Rurais de Araruama.



PESQUISA ACADÊMICA

DATA: _____

4. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TÉCNICOS DA SEDUC

4.1 Que avaliação você faz da prática dos professores do campo que passam pela formação continuada?

4.2 Há aceitação imediata das metodologias sugeridas aos professores das escolas do campo?

4.3 Você percebe a adequação das práticas pedagógicas ao contexto do campo?

APÊNDICE E

Mapeamento de Teses e Dissertações dos Cursos de Doutorado e Mestrado concluídos em 2010 e 2011, com registro no Banco de Teses da CAPES

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO/2010

Adeline Araujo Carneiro. O IFRR – campus Novo Paraíso: da educação agrícola para a educação no campo, uma proposta de construção. 01/12/2010. 1v. 83p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ALCIO CRISSÓSTOMO MAGALHAES. Terra, Escola e Inclusão: a novidade na marcha do MST. 01/06/2010. 1V 164P Mestrado . UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOÍAS – EDUCAÇÃO

ALCIONE NAWROSKI. Aproximações entre a Escola Nova e a pedagogia da Alternância. 01/12/2010. 1v. 154p Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – EDUCAÇÃO.

Alexandra Resende Campo. As práticas de Escolarização de Famílias Rurais: um estudo comparativo entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras, São João Del-Rei, MG 01/03/2010 1v. 189p. Mestrado. Universidade Federal Fluminense – Educação

ALEXANDRE PEIXOTO FARIA NOGUEIRA. Escolas do campo e formação territorial nos assentamentos de reforma agrária no Município de Cruz do Espírito Santo – PB. 01/04/2010. 1v. 134p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA – GEOGRAFIA

ALINE SILVA ANDRADE NUNES. Proneza e Cultural Corporal: um a análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão. 01/11/2010. 3v. 111p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

APOLIALNE XAVIER DOS SANTOS. MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RUAIS SEM TERRA: UM ESTUDO SOBRE UMA ASSENTAMENTO E SUA ESCOLA 01/06/2010 1v.255p. Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI- PROCESSOS SOICOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES.

CAMILA TIMPANI RAMAL. A educação do campo e a realidade do município de Vitória da Conquista, BA. 01/02/2010 1v.125p. Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO

CLEIDE CARVALHO DE MATOS. CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROJETO ESCOLA A TIVA. 01/11/2010. 3V. 132P. Mestrado. UNIVESIDADE FEDERAL DO PARÁ – EDUCAÇÃO

CRISTIANE BENJAMIM DE FREITAS. A escola o Horizonte de Jovens camponeses de uma escola família agrícola. 01/06/2010. 1v.130p. mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – EDUCAÇÃO

Daniel José Gonçalves Pinto. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO CAMPO: ENSINO E GEOGRADIA NOS ANOS INIVIAIS EM ARAUCÁRIA PARANÁ. 01/08/2010.1v. 106p. Mestrado. UNIVESIDADE TUIUTI DO PARANÁ – EDUCAÇÃO

DANIELA JANAÍNA PEREIRA MIRANDA. O território da educação do campo: Análise de uma construção conflituosa e a partir da casa familiar rural PE Haruo Sasaki no Município de Sapoema – PR 01/06/2010. 2v. 133p. Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – GEOGRAFIA

DARINEZ DE LIMA CONCEIÇÃO. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O FORTALECIMENTO DOS DIREITOS DOS POVOS DO CAMPO À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA SABERES DA TERRA DA AMAZÔNIA PARAENSA. 01/11/2010. 1v. 217p. Mestrado UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – EDUCAÇÃO.

DÉBORA MONTEIRO DE AMRAL. Pedagogia da terra: olhar dos/as educandos/as em relação à primeira turma do Estado de São Paulo. 01/02/2010. 1v. 238p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – EDUCAÇÃO

DOMINIQUE MICHELE PERIOTTO GUHUR – CONTRIBUIÇÕES DO DIÁLOGO DE SABERES À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROECOLOGIA NO MST: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POPULAR. 01/05/2010. 1v. 267p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – EDUCAÇÃO

EDNA SOUZA MOREIRA. Pedagogia da Terra: um exemplo de luta e resistência. 01/12/2010 1v. 106p. Mestrado, UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

EDSON MARCOS DE ANHAIA. Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação. 01/12/2010. 1v. 131p Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – EDUCAÇÃO

Elisa Pereira Bruziguessi. Recriando a formação nas ciências agrárias para uma atuação com maior compromisso social: BREVES NO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ - 01/06/2010. 1v. 222p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

ERNA AUGUSTA DENSIN SCHULTZ. Educação e Desenvolvimento do campo no estado do Tocantins: a escola do campesinato versus a escola do agronegócio. 01/06/2010. 1v. 153p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - DESENVOLVIMENTO REGIONAL

FERNANDO HENRIQUE TISQUE DOS SANTOS. Práticas de memória, narrativas da história: representações de alunos do curso de pedagogia para educadores do campo (UNIOESTE) sobre o ensino da história. 01/06/2010.1c.1p. Mestrado. UNIVESIDADE DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO

FRANCISCA DE MARILAC DE SOUZA PATRICIO. LETRAMENTO NO CAMPO: O RÁDIO EDUCATIVO EM UM ASSNTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO CEARÁ 01/02/2010. 1v. 173p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO

ISMAEL XAVIER DE ARAUJO. A educação do Campo e formação sociopolítica do professor: o caso da turma MAIGISTERRA. 01/05/2010. 1v. 122.9. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA – EDUCAÇÃO

JARLIANE DA SILVA FERREIRA. E O RIO, ENTRA NA ESCOLA NA ESCOLA? CONTIDIANO DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT/AM E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES 01/01/2010. 1v. 136p. Mestrado. UNIVIERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – EDUCAÇÃO

JOAQUIM GONÇALVES DA COSTA O processo educativo no projeto saberes da terra do território cantuquiriguaçu: limites e possibilidades. 01/01/2010. 2v. 233p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – EDUCAÇÃO

JOSÉ NOVAIS DE JESUS. AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO TERRITÓRIO GOIANO: a pedagogia da alternância com a perspectiva pra o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa. 01/04/2010. 1v. 237p. Mestrado: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – GEOGRAFIA

LILIAN COUTO CORDEIRO ESTOÍSMO – Educação Profissional Agrícola no Estado do Rio de Janeiro: Configurações, Limites e Perspectivas. 01/10/2010. 1v.

135p. Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO – CIÊNCIAS SOCIAIS EM DESENVOLVIMENTO, AGRICULTURA E SOCIEDADE.

LORENA MARIA MOURÃO DE OLIVEIRA. EDUCAÇÃO DO CAMPO E CURRÍCULO NA AMAZÔNIA PARAENSE: O ENFORQUE DADO À DIVERSIDADE SÓCIO-TERRITORIAL NAS DIRETRIZES CURRICULARES DA SEDUC/PA... 01/12/2010. 3v 98p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – EDUCAÇÃO

LUANA COSTA VIANA. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SAÚDE: REFLETINDOS SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DE UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO DE MARAPANIM, PARÁ .. 01/03/2010. 3v. 195p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – EDUCAÇÃO

LUCY ROSANE OLIVEIRA VIEIRA RAPOSO. Aqui é o meu lugar? Um estudo sobre a permanência de professoras na docência em escolas rurais. 01/06/2010. 1v. 197p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – EDUCAÇÃO

LUCIELIO MARINHO DA COSTA. A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tradantes – Mari –PB; desafios e possibilidades para a educação no campo... 01/08/2010.

MARCELA CUNHA DO AMARAL. Sobre a continuidade de ações político-educacionais: o caso da escola do campo de Araraquara. 01/05/2010. 1v. 138p. Mestrado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PSICOLOGIA 9 PASICOLOGIA SOCIAL)

Marcos Gehrke. Escrever para continuar escrevendo. As práticas de escrita da escola itinerante do MST. 01/02/2010. 2v. 168p. Mestrado Federal do Paraná - Educação

MARIA DAS DORES SALES BARRETO. A Formação de profissionais nas áreas de agropecuária e agroindústria pra jovens assentados da reforma agrária 0 IFPB – Campus Sousa, 01/12/2010 1v, 10pp. Mestrado UNIVERSIDADE FEDERALD A PARAÍBA/JOÃO PESSOA – EDUCAÇÃO

MARIA DIVA DE MEDEIROS. Docência na Multisseriação: A importância da formação profissional na articulação das diferenças 01/10/2010. 1v. 133p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE-EDUCAÇÃO.

MARILDA DA CONEIÇÃO MARTINS. A prática pedagógica das (os) professoras(es) do assentamento Diamante Negro Utaij no Maranhão: “a pedagogia dos aços”..

01/03/2010. 1v. 235p. Mestrado . FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – EDUCAÇÃO

RENATA MARIA LUNA ROLIM. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA. . 01/01/2010. 1v. 140p. Mestrado . UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – EDUCAÇÃO

RODRIGO SOARES GUIMARAES RODRIGUES. Educação do Campo: o conceito e prática de gestores no entorno do Distrito Federal.. 01/08/2010 1v. 71p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO

ROSIMARI DE FÁTIMA CUBAS BLAKA. Avanços e desafios no desenvolvimento da qualidade do ensino na educação do campo de canoinhas – SC. 01/01/2010 1v. 144p. Mestrado: UNIVERSIDADE DO CONTESTADO – DESENVOLVIMENTO REGIONAL.

SALETE MARIA MOREIRA ALDRIGHI. PEDAGOGIA DA TERRA: UMA ANÁLISE DO(S) PROCESSO(S) FORMATIVO(S). 01/09/2010. 3V. 117p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – EDUCAÇÃO

SEBASTIÃO FERREIRA. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PRODUÇÃO DE NOVAS RACIONALIDADE: Diante da cultura globalizada. 01/06/2010. 1v. 221p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – EDUCAÇÃO

SONIA MARIA ROSENO. O curso de licenciatura em educação do campo: pedagogia da terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do capo de Minas Gerais. 01/12/2010. 1v.130p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. EDUCAÇÃO

TAYANNE GOMES MARQUES. Pedagogia da terra: significados da formação pra educadores e educadoras do campo. 01/06/2010. 1v. 183p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO 2011

Alda Aparecida Vieira. A Formação de Professores no curso de Pedagogia do Campo o caso da Unimontes 01/01/2001 3v. 144p. Universidade de Brasília – Educação

Alex Verdério. A Materialidade da Educação do Campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de pedagogia da terra na Unioeste 01/04/2011 1v. 210p. Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Educação

Alzemiro Prando. Políticas para assentamentos de sem-terra: o caso do assentamento perseverança em marmeleiro – PR 01/08/2011 1n. 185p. Mestrado Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Geografia

Ana Paula de Medeiros Ferreira. Escola Família Agrícola de Orizona (GO): Uma Proposta de Educação Camponesa 01/06/2001 1v. 163p. Mestrado. Universidade Federal de Goiás – Geografia (Campus Catalão)

Antonia Vanderlucia de Oliveira Simplicio. Egressos do curso pedagogia da terra e suas práticas educativas: um estudo de caso no Assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará 01/05/2011 3v. 152p. Mestrado. Universidade de Brasília- Educação

Bianca Aparecida Martins Felix. Políticas para a Educação de Jovens e Adultos pós 1990: Território do saber em movimentos sociais do campo 01/04/2011 1v. 137p. Mestrado. Universidade Estadual de Maringa – Educação

Clara Teixeira Ferrari. Territórios e educação do campo nas Serras do Brigadeiro 01/04/2011 1v. 125p. Mestrado. Universidade Federal de Viçosa – Educação

Claudinor Renato da Silva, Formação ambiental na escola do campo: uma análise documental sob o olhar do ecoletramento 01/10/2011 1v 130p. Mestrado. Universidade Federal de São Carlos – Educação

Dayana Viviany Silva de Souza. Currículo e Saberes Culturais das comunidades dos Discentes Ribeirinhos do Curso de Pedagogia das Águas de Abaetuba-Pará 01/08/2011 3v. 244p. Mestrado Universidade Federal do Para – Educação

Débora Mate Mendes. Sementes na Terra: Educação, Juventude, Agricultura Familiar. 01/07/2011 1v.91p. Mestrado Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Educação nas Ciências

Deyse Morgana das Neves Correia Educação do Campo e Alternância no Curso de Licenciatura em Pedagogia PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de Educação Popular 01/04/2011 1v. 115p. Mestrado Universidade Federal da Paraíba? João Pessoa – Educação

Elusa de Fatima Camargo de Oliveira Machado. Escolas submetidas Os efeitos de uma hidroelétrica nas comunidades e escolas do campo 01/10/2011 1v. 95p. Mestrado Universidade do Planalto Catarinense – Educação

Euzemar Fatima Lopes Siqueira. Políticas Públicas Educacionais para a população do campo e a inserção da agricultura familiar no programa nacional de produção e uso de biocombustível – PNPB: Interfaces e Controvérsias 01/04/2011. 1v. 184p. Mestrado Universidade Federal de Mato Grosso – Geografia

Fernando Bilhalva Vitória Educação Técnica no Contexto da Agricultura Familiar em Antonio Prado/RS: Instrumento Ideológico de Subordinação Capitalista 01/03/2011 1v. 134p. Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação

Fernando Conde Veiga “A dialética produção-consumo do trabalho docente na territorialidade camponesa”; 01/08/2011 1v. 218p. Mestrado Universidade Federal de Minas Gerais – Educação

Francele Benedito Baldez de Sousa. As contribuições da escola família agroextrativista do carvão para o desenvolvimento rural sustentável na Região Amazônica – AP 01/08/2011 1v. 115p. Mestrado Universidade Federal do Amapá- Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional.

Glauber Barros Alves Costa. “A dimensão ambiental na educação do campo em Vitória da Conquista BA”01/03/2011 1v. 132p. Mestrado. Fundação Universidade Federal de Sergipe – Educação

Hellen do Socorro de Araujo Silva. Programa Escola Ativa Política de Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula. 01/10/2011 1v. 201p. Mestrado. Universidade do Pará- Educação

Hugo Belarmino de Moraes – A dialética entre educação jurídica e educação do campo: a experiência da turma “Evandro Lins e Silva” da UFG derrubando as cercas do saber jurídico. 01/04/2011. 4v. 225p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - CIÊNCIAS JURÍDICAS

Jaqueline de Moraes Thurler Dália – Formação Integral na educação do campo: o ensino de língua portuguesa no currículo integrado da pedagogia da alternância. 01/08/2011. 1v. 107p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Jeremias Alves de Araújo e Silva. Jovens Assentados, Jovens estudantes, Jovens Professores: Juventude em assentamentos rurais do RN. 01/09/2011. 1v. 117p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - CIÊNCIAS SOCIAIS

Josimeri Aparecida Grein. Formando educadores do campo. 01/05/2011. 1v. 112p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

Jovani Augusto Puntel. Situação e perspectiva para o desenvolvimento dos jovens rurais: um estudo a partir dos jovens formados no programa de empreendedorismo do jovem rural no centro de desenvolvimento do jovem rural no vale do rio pardo – RS. 01/09/2011. 1v. 175p. Mestrado. UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL - DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Jucelia Marize Pio. Apropriação da escrita no curso da formação de professores de ciência para a educação no campo. 01/07/2011. 1v. 106p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Kamila farias Pantel. Escola Rural Multisseriada: Espaço de Relações. 01/12/2011. 1v. 137p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO

Kyrleys Pereira Vasconcelos. Um estudo sobre práticas de numeramento na educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de jovens e adultos. 01/03/2011. 1v. 125p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - EDUCAÇÃO

Láscara Aparecida Almeida Varela. Educação do Campo e Secretarias Municipais de Educação: caminhos e descaminhos na efetivação das políticas no território de serra catarinense. 01/10/2011. 1v. 102p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - EDUCAÇÃO

Letícia Borges de Oliveira. Educação no campo: Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985). 01/02/2011. 1v. 150p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - EDUCAÇÃO

Luíz Carlos Vargas. Da luta pela terra em Corumbá, MS à formação dos professores leigos no assentamento Taquari. 01/11/2011. 1v. 121p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - EDUCAÇÃO

Márcia Cristina da Cruz Aragão. “Educação do Campo e a Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergípanas”. 01/05/2011. 1v. 120p. Mestrado. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - EDUCAÇÃO

Maria dos Passos Viana Bottega. Jovens quilombolas e ocupações não agrícolas: tensões em um Programa de Educação do Campo. 01/08/2011. 1v. 207p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - AGROECOSSISTEMAS

Maria Elcineide de Albuquerque Marialva. "Pronera: Política pública na educação de assentados(as) de reforma agrária". 01/08/2011. 1v. 140p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO

Michelle Freitas Teixeira. Formação de educadoras e educadores do campo: concepções, contradições e perspectivas à luz da experiência do PRONERA e do Curso de Pedagogia da Terra- UFMA, 01/10/2011. 3v. 209p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - EDUCAÇÃO

Monalisa Porto Araujo. A Relação de Saberes na Construção de uma Escola Popular do Campo. 01/08/2011. 1v. 199p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - EDUCAÇÃO

Nilce Rosa da Costa. Educação de Tempo Integral do Campo: novos tempos e significados. 01/05/2011. 1v. 131p. Mestrado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - EDUCAÇÃO

Patrícia Correia de Paula Marcoccia. Escola Pública do Campo: Indagação sobre a Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Educacional. 01/09/2011. 1v. 189p. Mestrado. UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

Paulino Justo Lucas Neto: Políticas Públicas para o desenvolvimento rural: uma análise sobre a eficácia do programa nacional de educação na reforma agrária – PRONERA 01/02/2011. 10v. 60p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - ADMINISTRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL

Paulo Policarpo Campo. A matemática do meio rural numa abordagem etnomatemática: uma experiência educacional dos núcleos – escolas da comunidade camponesa do movimento Sem Terra do município de Serra Talhada. 01/05/2011. 1v. 142p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - ENSINO DAS CIÊNCIAS

Regina Celi Alvarenga de Moura. Pedagogia da alternância: limites e possibilidades do PROJOVEM CAMPO em Minas Gerais. 01/06/2011. 1v. 117p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA - EDUCAÇÃO

Rodolfo de Jesus Chaves. Contribuições dos movimentos sociais na democratização do acesso à educação: a luta do MST no Estado de São Paulo pelo acesso à Educação. 01/02/2011. 1v. 117p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO

Rosa Maia de Jesus Brito. Formação superior de educadores do campo: uma análise das propostas pedagógicas dos cursos do PRONERA da UFPB. 01/09/2011

Samila Bernardi do Vale. O assentamento Dezesete de Abril e seu projeto de escola integral para o campo. 01/02/2011.

Thays Macedo Mascarenhas. As práticas de leitura e escrita nas escolas do campo uma experiência da fazenda escoval. 01/09/2011. 1v. 139p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - CRÍTICA CULTURAL

Valdirene Manduca de Moraes. A organização dos Espaços e Tempos Educativos no Trabalho dos Egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo. 01/08/2011. 1v. 150p. Mestrado. UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – EDUCAÇÃO. 1v. 150p. Mestrado. UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - EDUCAÇÃO

Waldenira Santos Guimarães. Programa Pró-Letramento: a formação continuada de professores nas escolas multisseriadas do campo no planalto em Santarém/PA. 01/12/2011. 1v. 159p. Mestrado. UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ - EDUCAÇÃO

Welson Batista de oliveira. Educação do Campo e formação no/pelo trabalho: experiências de homens e mulheres do assentamento Sezinho Fernandes de Jesus – MST-ES. 01/10/2011. 1v. 104p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO

TESES DE DOUTORADO/2010

Beatriz Helena Oliveira de Melo Mattos. Educação do Campo e práticas educativas de convivências com o semiárido: A escola Família Agrícola Dom Frago, 01/07/2010. 1v. 246p. Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação

CLESIO ACILINO ANTONIO. Por uma Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil - 01/05/2010. 1v. 203p. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Educação

Lidia Rochedo Ferraz. O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade. 01/11/2010 1v. 256p. Doutorado. Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto – Psicologia.

LUCIA HELENA CORRÊA LENZI. “Eu não desisti”:os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo - 01/07/2010. 1v. 293p. Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – Educação.

Lucineide Barros Medeiros. PARCERIA E DISSENSO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCAS E DESAFIOS NA LUTA DO MST - 01/03/2010. 1v. 248p. Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Educação.

Marilsa Miranda de Souza. IMPERIALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990 - 01/12/2010. 1v. 130p. Doutorado. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara-Educação Escolar

MAURO TITTON. O limite da política no embate de projetos da educação do campo - 01/03/2010. 1v. 291p. Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – Educação.

Renata Hernandez Lindemam. Ensino de Química em Escolas do Campo com Proposta Agroescológica: Contribuições a Partir do Referencial Freireano de educação - 01/04/2010. 2v. 339p. Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – Educação Científica e Tecnológica.

SANDRA LUCIANA DALMAGRO. A escola no contexto das lutas do MST - 01/05/2010. 1v. 312p. Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – educação.

TESES DE DOUTORADO/2011

Airton Carlos Batistela. Pedagogia da Alternância: uma contraposição a teoria da modernização. 01/02/2011 2v. 245p. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Educação

Cláudio Eduardo Félix dos Santos. Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 01/08/2011. 1v. 268p. Doutorado. Universidade Federal da Bahia -Educação

Edna Rodrigues Barroso. “Educação do campo: contexto de discursos e de políticas”. 01/07/2011 1v. 385p. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Educação.

Joelma de Oliveira Albuquerque. “Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no campo no início do século XXI”. 01/11/2011. 1v. 186p. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Educação.

Marise Souza Carvalho. Realidade da Educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais – 01/04/2011 1v. 165p. Doutorado Universidade Federal da Bahia – Educação.

Natalina Pereira de Souza. A Pedagogia da Alternância na EAD mediadas pelas TIC: uma complementariedade libertadora para a educação do campo? 01/05/2011 5v. 265p. Doutorado. Universidade de Brasília – Educação.

Raquel Alves de Carvalho. A construção da identidade e da cultura camponesa entre o preconceito e a resistência: o papel da educação. 01/03/2011. 1v. 100p. Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba – Educação.

Rosângela Branca do Carmo. Memórias e representações de pais do meio rural sobre a escola. 01/11/2011. 1v. 165p. Doutorado. Universidade Federal Fluminense – Educação.

Rosemeri Scalabrin, Diálogos e Aprendizagens na formação em agronomia para assentados. 01/06/2011. 1v. 268p. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Educação

Willer Luciano Carvalho. Metodologia de Análise para localização de Escolas em Áreas Rurais. 01/12/2011. 1v. 215p. Doutorado. Universidade de Brasília – Transportes.

Yolanda Zancanella. “Cursos superiores universitários: formação de educadores do campo”. 01/10/2011. 1v. 295p. Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Educação.