



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA- UEPB
COORDENADORIA INSTITUCIONAL DE PROGRAMAS ESPECIAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES.

JOSÉ RONALDO MACIEL PINTO.

ronaldomacielpinto@gmail.com

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO CONTEXTO DO
CARIRI PARAIBANO.

MONTEIRO, 2014

JOSÉ RONALDO MACIEL PINTO.

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO CONTEXTO DO
CARIRI PARAIBANO.**

Monografia apresentada ao curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: José Marciano Monteiro.

marcianomonteiro@efcg.edu.br

marcianouepb@hotmail.com

MONTEIRO, 2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

P659d Pinto, José Ronaldo Maciel
Desafios da educação no/do campo no contexto do cariri
paraibano [manuscrito] : / José Ronaldo Maciel Pinto. - 2014.
57 p. : il. color.

Digitado.
Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
Práticas Ped. Interdisciplinares) - Universidade Estadual da
Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2014.
"Orientação: Prof. Esp. José Marciano Monteiro,
Departamento de Educação".

1. Educação do campo. 2. Desafios. 3. Escola e realidade. I.
Título.

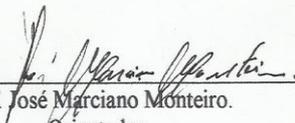
21. ed. CDD 370.19

JOSÉ RONALDO MACIEL PINTO.

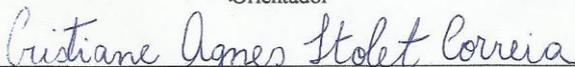
**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO CONTEXTO DO
CARIRI PARAIBANO.**

Monografia apresentada ao curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 14/06/2014

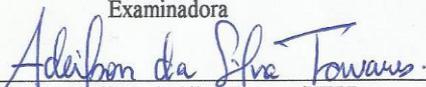

Prof. José Marciano Monteiro.

Orientador



Prof. Dra. Cristiane Agnes Stolet Correia

Examinadora


Prof. Ms. Adelson da Silva Tavares/UEPB

Examinador

DEDICATÓRIA

Ao Deus onipotente e onisciente que todos os momentos me deu força e sabedoria para trilhar em busca dos rumos e metas por mim escolhidos.

Aos meus pais; Ascendino Oliveira Pinto e Maria do Socorro Maciel Pinto (in memória), pela boa formação como cidadão, pelos anos de compreensão, estímulo e total apoio em todos os momentos.

A minha família Geisa Queiroz dos Santos (esposa) e os filhos Rhonald Rhiann Queiroz e Rayna Ramylly Queiroz Pinto por ser a razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS.

Agradeço a Deus, pelo donativo maior que é a vida e pela sua existência o direcionamento do meu viver. Obrigado Senhor! Por ter tornado possível a realização desta tarefa nesta infindável jornada educativa.

Manifesto meus francos agradecimentos a todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram à realização deste trabalho.

A todos os colegas do curso pelo agradabilíssimo convívio.

Ao professor José Marciano pela forma clara de transmitir e de nos orientar tão bem e que este trabalho acadêmico venha ser um sucesso.

Aos meus pais; Ascendino Oliveira Pinto e Maria do Socorro Maciel Pinto (in memória), que são pessoas muito importantes na minha vida, já que sem eles nada disso teria sido possível, devido serem “os maiores mestres” da minha vida.

Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las. Paulo Freire (1982)

RESUMO

Esse trabalho acadêmico, tem por finalidade analisar a importância e os desafios da educação do/no Campo, destinado ao atendimento às populações rurais do cariri paraibano. As diretrizes curriculares normatizam que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando assim as nucleações nas escolas urbanas e o deslocamento das crianças e adolescente para centros urbanos. A escola do campo tem de sair das suas estruturas físicas ultrapassar as paredes e fazer com que o sujeito enxergue as diversas formas de realidade, priorizando as experiências cotidianas, potencializando o seu senso comum e transformando essa educação realmente em uma Educação do Campo, no Campo e para o campo.

Palavras chaves: Educação do Campo, desafios, escola e realidade.

ABSTRACT

This academic work, has the purpose of analyzing the importance and the challenges of Field Education, for the assistance of the rural populations of the Cariri Paraibano. The curriculum guidelines academic myth rule that the Children's Education and the early years of Elementary School should be offered in their rural communities, thus avoiding the nucleus in urban school and the displacement of children and teens to urban centers. The school of the field has to leave their physical structures exceed the walls and make the subject look the various forms of reality, prioritizing the everyday experiences, powering your common sense and transforming this education really in a Field Education, in the Field and to the field.

Key words: Field Education, challenges, school and reality.

LISTA DE FIGURAS

PÁGINA

FIGURA 1 – MAPA DO BRASIL E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	41
FIGURA 2 – PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	43
FIGURA 3 – CARIRI ORIENTAL E CARIRI OCIDENTAL	50
FIGURA 4 – MAPA DA PARAÍBA.....	54

LISTA DE TABELAS

	PÁGINA
TABELA 1 – IDENTIDADES ORGANIZADAS.....	40
TABELA 2 – ESCOLAS DO CAMPO POR REGIÃO BRASILEIRA.....	42
TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR TURMA E SÉRIE.....	57

LISTA DE GRÁFICOS

PÁGINA

GRÁFICO 1- DISTRIBUIÇÃO POR REGIÃO GEOGRÁFICA DAS INSTITUIÇÕES QUE TÊM CURSO EM ALTERNÂNCIA.....	45
GRÁFICO 2- DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS POR REGIÃO GEOGRÁFICA	46
GRÁFICO 3- ESCOLAS RURAIS EM QUEDA	50

SUMÁRIO

PÁGINA

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO	
2.1 Surgimento da Educação do Campo.....	16
2.2 A inversão da Educação do Campo na política brasileira.....	20
2.3 A Educação do Campo e sua relação com os movimentos sociais.....	26
3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	
3.1 Conceituando Educação do Campo.....	31
3.2 A Pedagogia Libertadora.....	35
3.3 A Pedagogia da Alternância.....	38
4 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
4.1 Desafios da educação do Campo no contexto do cariri paraibano	52
4.2 A realidade da Educação do Campo no município de Serra Branca.....	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
BIBLIOGRAFIAS.....	60

1- INTRODUÇÃO

A Educação no Brasil é garantida na legislação como direito de todos e dever do Estado, mas não tem sido bem tratada pelas políticas públicas de educação. As escolas do campo necessitam de uma atenção especial para que essa educação assegurada em lei seja realmente posta em prática no processo ensino-aprendizagem.

A educação a partir da realidade teria, em síntese, a missão de partir daquilo que já se sabe (da realidade dos sujeitos), problematizando-a, ampliando os saberes já construídos, localizando-a num tempo-espaco que o possibilite compreender o contexto em que se insere e então, modificá-lo. (SOUSA, 2005, p.112)

A educação do campo, no Brasil, ainda apresenta contextos/ conteúdos/ metodologias fragmentadas, não é trabalhada a realidade vivenciada pelo aluno e se faz uma transposição de informações descontextualizadas, aferindo as suas particularidades (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia). Menos-presa o saber do sujeito inserido nesse contexto e situa o indivíduo em uma realidade que não é a sua.

A partir dos anos 90, os camponeses brasileiros começam uma mobilização com o objetivo de construir suas políticas públicas organizadas. Foi nessa década que a Educação do Campo passou a ser discutida na esfera governamental. Começa a luta para o reconhecimento desses camponeses sem termos excludentes e cidadãos dignos de respeito.

Baseado na Pedagogia de Paulo Freire, vários estudos foram realizados para que as escolas do campo, ao elaborarem seus planos/ currículos, analisem toda a sua diversidade, nos mais diferentes aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros. Nessa Pedagogia os sujeitos constrói sua própria educação com perspectivas de mudanças e por isso busca nessa trajetória conquistar espaço e superar o modelo de educação capitalista, que é ofertado em nosso país.

É nessa perspectiva que buscaremos compreender alguns avanços/conquistas na construção de Políticas Públicas da Educação do Campo, avaliando a sua conjuntura e sobretudo, entendermos a decadência dessa educação mediante tantas propostas, tantos projetos, conferências e movimentos que se desencadearam à décadas. Esse trabalho de cunho acadêmico, será formado por três capítulos. No primeiro capítulo contextualizaremos a Educação do Campo, onde priorizaremos o seu surgimento, a inversão da Educação do Campo na política brasileira e sua relação com os movimentos sociais. No segundo capítulo, conceituaremos Educação do Campo, enfocando a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia da Alternância. No terceiro e último capítulo, trataremos dos desafios da

educação do campo, elencando os principais desafios diagnosticados no semiárido do cariri paraibano e faremos um breve relato do perfil das escolas do campo, situadas no município de Serra Branca, no estado da Paraíba.

2- CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

2.1- Surgimento da Educação do Campo.

Somos sabedores das dificuldades encontradas na nossa história, quando nos reportamos a “educação”. Nos nossos registros históricos, somos frutos de um modelo escravocrata, desde quando fomos colonizados por Portugal e mais tarde, esse modelo foi adotado pelo próprio brasileiro para a colonização do interior do país (exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo e uma enorme dívida social). Na década de 70, surge a necessidade de pensar em uma educação vivencial, para exterminar a pedagogia da fala autoritária, ou seja, já em 70 se pensava em Práticas Pedagógicas inovadoras, uma educação para sujeitos históricos e concretos.

O modelo de educação brasileira desde 1822, (período colonial), até meados do século XX, era destinado a elite, priorizando burgueses e discriminando pobres, negros e índios. Em 1826, começam os primeiros debates sobre a educação popular, ou seja, uma educação destinada a todos os povos, sem distinção entre as classes. No Brasil estas escolas foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado.

[...] Para dar conta de gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Legislatura de 1826 promoveu muitos debates sobre a educação popular, considerada premente pelos parlamentares. Assim, em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. (NASCIMENTO, 2004, p. 95)

Mesmo com a aprovação dessa lei pela Assembleia Legislativa, as escolas nas zonas rurais continuaram sem ter uma atenção específica, permaneceram esquecidas. As escolas eram construídas em centros urbanos e as poucas existentes na zona rural eram submetidas a modelos de escolas urbanas. A comunidade rural muita décadas foi subordinada a valores oriundos nos centros urbanos e diante disso, o campo encontrava--se estigmatizado na sociedade brasileira e os preconceitos, estereótipos começaram a surgir, tais como: “ O meio rural é um espaço de atraso, gente da roça não carece de estudos, isso é coisa de gente da cidade”. Surgem então dois espaços, o urbano e o rural, onde o urbano marginalizava e oprimia o rural.

O homem e a mulher do campo nesse contexto histórico era o fruto de uma sociedade puramente capitalista, eram importados valores dos centros urbanos, como se os seres habitantes da zona rural não possuíssem suas particularidades no meio social, cultural, político, religioso, ou seja, como se eles não tivessem sua própria identidade, sua história.

o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país [...]. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. [...] a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte de uma nova ordem social. (CALDART,2008, p. 74-75),

É perceptível o descaso com a história da educação brasileira, desde o seu primórdio, as elites dominantes não tinham (têm) um olhar voltado para a educação pública, especificamente, quando se trata das escolas do campo/educação do Campo.

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 1999,p.14)

Em 1889, a organização escolar no Brasil sofreu uma grande influência da filosofia positivista francesa¹ que teve como característica estimular e exaltar a industrialização da sociedade moderna, sem nenhuma preocupação com as demais formas de organização da sociedade, a exemplo dos que residiam e produziam no o campo. Segundo o Anuário Estatístico do Brasil, a população rural somava mais de 75% dos habitantes, ou seja, a população brasileira era predominantemente rural. Se bem observadas, podemos ver claramente que as demandas do trabalho do campo e da cidade são igualmente consideradas, as atividades urbanas complementam as atividades do campo. No campo se trabalha com a extração de matéria-prima, agricultura, minas e pescas; na cidade com a elaboração de matérias-primas - indústria; distribuição de produtos elaborados - transportes e comércio.. Partindo desse pressuposto em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que visava, segundo ela, às mesmas oportunidades para o campo e para a cidade e enaltecer a figura do homem do campo e da cidade de forma igualitária, ambos com suas particularidades trabalhistas, mas o homem do campo continuava com o trabalho braçal, sem

¹ Sistema filosófico estabelecido por Auguste Comte na França do século XIX e exposto em livros como o Curso de Filosofia Positiva ou o Curso de política positiva. Tem como ponto de base fundamental a ideia de que a filosofia dever ser concreta e não abstrata, quer dizer, deve tratar de fatos.

direito as políticas públicas sociais brasileiras. Mesmo com a implantação da Educação Nova², a separação das classes permaneceu entre a educação urbana e a educação rural/campo. A educação urbana formava as elites condutoras do país e a educação do campo/cidade, destinadas às classes populares rurais seria oferecido um ensino secundário de caráter profissional, adequado aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho.

Essa desvalorização ao camponês favoreceu de maneira significativa ao êxodo rural, que começou a ser registrado no Brasil, na década de 1950. O camponês parte, em busca de trabalho, já que as leis brasileiras priorizavam os grandes latifundiários e menosprezava a classe trabalhadora rural. Com o êxodo rural, começaram surgir nos centros urbanos um aglomerado de pessoas e originou-se então, as favelas. Preocupados, então com o grande número de favelados, em 1960, a educação rural foi adotada pelo Estado como um paliativo do fluxo migratório do campo para a cidade, para desafogar os grandes centros urbanos.

Em meados da década de 1960, foi implantada a educação do modelo Escola-Fazenda³ no ensino técnico agropecuário, que veio favorecer a educação no/do Campo. Finalmente em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Em 1964, com o regime político militar estas iniciativas foram suspensas, mas o governo, para diminuir o elevado número de “analfabetos”, instituiu o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) - uma campanha para alfabetizar em massa, sem compromisso com a escolarização. Para redemocratizar o país, em 1980, as organizações civis organizadas incluíram na pauta de suas reivindicações a educação do campo. A LDB no artigo 1º: “a educação é o conjunto de processos formadores que passa pelo trabalho, pela família, pela escola, pelo movimento social. Toda educação escolar terá que vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Pensava-se criar um modelo de educação voltada para as particularidades e necessidades do homem do campo, onde fosse criado um sistema único de educação, baseado em parâmetros pedagógicos, priorizando o aspecto cultural de

² Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, no século XX

³ O sistema Escola-Fazenda foi implementado nas Escolas Agrotécnicas numa visão sistêmica de encaminhar o estudante para sua auto sustentação.

cada região (rural). Foi a partir de então, que a Constituição Federal de 1988 consolidou o compromisso do estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito, a gratuidade e o respeito às singularidades culturais e regionais. Foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (escolarização formal para trabalhadores rurais assentados, rede de universidades públicas e escolas técnicas, movimentos sociais e sindicais e Secretarias de Educação, em todos os estados da federação). Em 2001, a educação do campo ganhou mais credibilidade quando foi promulgado o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, embora que ainda referenciou o modelo urbano. Ainda em 2001 com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, a Educação do Campo passou a ser reconhecida e valorizada por sua diversidade. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, ainda veio propor adequar os conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção através da escola do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Construindo desta forma, a concepção de convivência com o semiárido, onde professores e alunos dialoguem aprendendo e ensinando, ancoradas na Pedagogia da Alternância. Em 2003, foram formuladas políticas públicas de Educação do Campo com a participação de representações dos Movimentos Sociais e do campo. A CPT SERTÃO-PB⁴, mediada pela Rede Educação do Alto Sertão Paraibano, criada em 2005 em parceria com a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – (RESAB) que veio contribuir, nesse processo com várias ações, entre elas, o debate sobre Educação do Campo na perspectiva da convivência com o semiárido. Em 2004, foi criado no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a coordenação geral de Educação do Campo, em busca de uma inclusão estatal e uma instância que atendesse a demanda da educação a partir de suas necessidades e singularidades. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a

⁴ A CPT/SERTÃO – PB nasce da Pastoral Rural em meados da década de 1980, no contexto das primeiras lutas organizadas por terra e água no Alto Sertão, iniciadas em bacias de açudes públicos – áreas que foram conquistadas tornando-se assentamentos. Naquele momento, a CPT acompanhou os camponeses promovendo debates sobre direito à terra, preservação das espécies nativas da fauna e da flora, sementes nativas (hoje batizadas pelos camponeses de “Sementes da Paixão”), banco de sementes, fundos rotativos solidários, etc., como estratégias de convivência com o Semiárido.

adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Artigo 26 – “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Artigo 28 – “Na oferta da educação básica para a população rural os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, à peculiaridade da vida rural e de cada região, especialmente: - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; - adequação à natureza do trabalho na zona rural”. (LDB 9394/96, p.11)

Ainda em 2004, foi criado o Plano Nacional de Reforma Agrária. Em 2005 o MEC aprofunda as reflexões sobre a Educação do/no Campo, com base em pesquisas e intervenções nas Universidades e outros fóruns e cria centros regionais de pesquisas. Em 2007 o PROCAMPO- SECAD/MEC institui: Licenciatura em Educação do Campo, cursos regulares nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, e licenciaturas para professores em exercício para educadores em experiências alternativas, formação por áreas de conhecimento, formação em consonância com a realidade social e cultural específica das populações do campo. E em 2008, realiza o II Encontro de Pesquisadores em Educação do Campo, que se debateram entre duas esferas: de um lado, superar os velhos estilos e as velhas lógicas ainda dominantes na visão e no trato dos povos do campo e, de outro lado, criar novos estilos embasados em novas lógicas e em novas imagens dos direitos dos povos do campo.

2.2- A inversão da Educação do Campo na política brasileira.

Partiremos do seguinte pressuposto para comprovar as contradições quanto a aplicação das Leis Nacionais com relação a Educação do/no campo.

Como decreta a Constituição Nacional:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

(CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Emenda Constitucional Nº 19, de 1998)

No início do século passado, o governo estimulou a criação de diversas instituições educativas para o meio rural, para atender crianças oriundas de famílias pobres (especialmente meninos), programas de inclusão que às vezes tornam-se totalmente excludentes, já que visava nos seus próprios objetivos favorecer apenas a classe masculina e não possibilitava um custeio para uma educação profissional satisfatória.

Em 1930, apesar das Diretrizes Educacionais apontarem para uma organização da educação do campo em nível nacional, essa continuou subordinada a educação urbana, pois permaneceu sendo norteadas por planos elaborados em grandes centros que não contemplavam a estrutura organizacional da Educação do/no Campo, apesar de ser direcionada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, esta só favoreceu a duas classes as oriundas das Indústrias e a dos comércios. Com a exclusão da agricultura e a aglomeração nos centros urbanos, a população rural passou a ser alvo de campanhas educativas que só tinham como objetivo manter os homens e as mulheres do campo, no campo.

Nos grandes centros urbanos, os problemas sociais seriam mais visíveis, passou-se então a se oferecer um ensino primário e um aprendizado elementar incluindo estratégias da política da “colonização agrária”. Neste contexto a educação do/ no campo deixa de ser um direito adquirido e passa para o plano de assistencialismo, em contraponto à assistência social.

Na Assistência Social, procura-se garantir àqueles que se encontram em situação de fragilidade as condições para que alcancem os seus direitos, a começar pelo direito ao amparo. Parte-se do princípio que os segmentos desfavorecidos são igualmente titulares de direitos e que esses direitos lhes têm sido sonogados. [...] Já o assistencialismo, ao praticar a atenção às populações desfavorecidas, oferece a própria atenção como uma ‘ajuda’, vale dizer: insinua, em uma relação pública, os parâmetros de retribuição de favor que caracterizam as relações na esfera privada. É pelo valor da ‘gratidão’ que os assistidos se vinculam ao titular das ações de caráter assistencialista. O que se perde aqui é a noção elementar de que tais populações possuem o direito ao amparo e que, portanto, toda iniciativa pública, voltada ao tema da assistência caracteriza dever do Estado”. (ROLIM, Marcos. Crônicas. Assistência Social e Assistencialismo. Disponível em: <http://www.rolin.com.br/cronic5.htm>. Acesso em: 16/03/2014.)

A educação do/no campo era de cunho instrumental⁵, assistencialista ou de ordenamento social. Nas leis constitucionais brasileiras de 1824 a 1891 a educação do

⁵ Consideram-se como instrumental as iniciativas educacionais nas quais o ensino se restringe ao necessário para a vida cotidiana e para realização de tarefas laborais simples.

campo, sequer é mencionada. Só a Constituição Federal de 1934 é que passa a destinar recursos para a educação do/no Campo. Atribui à União a responsabilidade de financiar o ensino nessas áreas, mas leis das políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação não foram elaboradas. Os habitantes da zona rural ficam subordinados a recursos advindo das esferas governamentais, que na maioria das vezes nem chegam as comunidades rurais determinadas.

A Constituição de 1937 obriga os sindicatos e empresas privadas, sobretudo as rurais, a oferecerem cursos técnicos nas áreas a que eles habitavam e ainda consta que o Estado deveria contribuir para que essa norma fosse cumprida, entretanto, nunca foi regulamentado, pouco posto em prática. Na Constituição de 1946, a União permanece responsável pelo atendimento escolar. E a partir de então foi vinculados recursos para as despesas com educação e para assegurar a gratuidade do ensino primário. Estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas, menosprezando mais uma vez as comunidades do campo.

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios(CONSTITUIÇÃO NACIONAL, 1946)

Com todas essas tentativas de manter o homem do campo, no campo, o fluxo nos centros urbanos continuam a gerar problemas habitacionais e cresce em ritmo acelerado. A LDB de 1961, revela uma preocupação especial e promove a educação nas comunidades rurais, mas a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), prioriza na escola a formação apenas para o mercado de trabalho. Já a LDB de 1996, reconhece a diversidade sociocultural, direito a igualdade e respeito às diferenças nos artigos 3º, 21º, 26º e 61º, mas não rompe definitivamente com o processo global da educação, ou seja, o homem do campo mais uma vez é submetido a uma educação oriunda dos grandes centros urbanos, imposto a uma adequação ao modelo dessa educação.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extraescolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 (Lei nº 5.692/71)

No Art. 23: § 2º “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”.

Art. 27.

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
 I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática;
 II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
 III - orientação para o trabalho;
 IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais. (Lei nº 5.692/71)

Embora descrito na LDB, todos esses direitos continuaram sendo negados ao homem/ mulher do campo. Então a Constituição de 1988, veio garantir os direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso a educação básica.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por meio da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e da Lei nº 9.424/1996, foi instituído o FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Mas só entrou em vigor em 1º de janeiro de 1998. A partir dessa data foi iniciada uma nova redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental: 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Essa redistribuição beneficiou a educação do/ no campo, mas não de

maneira uniforme pois, o quadro de abandono ainda era evidente nas zonas rurais. Em 2006 o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) é substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), um programa mais abrangente, que não investirá apenas no Ensino Fundamental, mas também na educação infantil, no ensino médio e na educação de jovens e adultos. O FUNDEF destinava recursos apenas para as quatro séries do ensino fundamental de 5ª a 8ª e o FUNDEB prioriza 11 modalidades de ensino, constituídas da educação infantil, 1ª a 4ª série urbana, 1ª a 4ª série rural, 5ª a 8ª série urbana, 5ª a 8ª série rural, ensino médio urbano, ensino médio rural, ensino médio profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial, além da educação indígena e de quilombolas. Com a implantação do FUNDEB, podemos observar uma maior atenção às comunidades rurais, pois elas aqui são mencionadas e especificadas. O FNDE é composto por um conselho escolar que estabelece as diretrizes e metas para a política de educação, canalizando os recursos, orientando e fiscalizando a sua aplicação.

De acordo com o inciso IV do art. 24 da Lei nº 11.494/2007, o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB no Município deverá ser composto por, no mínimo, nove membros, sendo:

2 (dois) representantes do Poder Executivo Municipal, dos quais pelo menos 1 (um) da Secretaria Municipal de Educação ou órgão educacional equivalente; 1 (um) representante dos professores da educação básica pública; 1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas; 1 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas; 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública; 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, um dos quais indicado pela entidade de estudantes secundaristas.

A escolha dos representantes dos professores, diretores, pais de alunos e servidores das escolas deve ser realizada pelos grupos organizados ou organizações de classe que representam esses segmentos, e comunicada ao Chefe do Poder Executivo para que, por ato oficial, os nomeie para o exercício das funções de Conselheiros. Se no Município houver um Conselho Municipal de Educação e/ou Conselho Tutelar, um de seus membros também deverá integrar o Conselho do FUNDEB. Embora exista o número mínimo de nove membros para a composição do Conselho do FUNDEB, na legislação não existe limite máximo para esse número, devendo, entretanto, ser observada a paridade/equilíbrio na distribuição das representações. Sempre que um conselheiro deixar de integrar o segmento que representa, deverá ser substituído pelo seu suplente ou por um novo representante

indicado/eleito por sua categoria. Após a substituição de membros do Conselho, as novas nomeações devem ser incluídas no sistema informatizado de Cadastro dos Conselhos do FUNDEB.

Lembrando que nos dias atuais as modalidades de ensino são assim denominadas: Educação Infantil (creches- até os quatro anos de idades e pré-escolar a partir dos quatro anos) , Ensino Fundamental Menor do 1º ao 5ª ano, Ensino Fundamental Maior do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano médio) e a EJA- Educação de Jovens e Adultos (fundamental e médio). Em 2001 o PNE- Plano Nacional de Educação vem fortalecer essas modalidades escolares situadas na zona rural, recomenda uma clara alusão aos modelos urbanos a extinção do multisseriado, a organização do ensino em séries e universalização dos transportes. Mas se esqueceu de observar que o multisseriado⁶, por si só, não era o único problema, mas sim a infraestrutura física inadequada e a necessidade de formação de docentes especializados, exigida por essa estratégia de ensino. E sem esquecer que a unificação dos transportes escolares gerou muitos outros problemas (o fechamento de escolas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; e o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos).

Também em 2001 foi aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo que contemplam e refletem as reivindicações feitas por grupos e movimentos sociais. Refletem sobre a diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às realidades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, ou seja, passam a refletir o ser humano (rural) nas suas complexidades e homogeneidade nos aspectos econômicos, sociais e culturais. Tudo isso já tinha sido assegurado pela LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71).

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, a identidade da escola do campo é definida da seguinte maneira:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade

⁶ adj (multi+série+ado) , disposto em grande número de séries, ou seja todas as séries juntas.

nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções (...)

Com toda essa preocupação, com todas essas expectativas de propostas inovadoras, os modelos de educação urbano ainda perseguem a educação do campo. Os livros são produzidos por teóricos/escritores/gramáticos que parece desconhecem a verdadeira “Educação do/no Campo”, que é atender à diversidade, às características dos alunos que vivem no meio rural, levando em conta as especificidades do povo do campo sem perder de vista o que é comum a todos, permitindo o acesso à ciência e à tecnologia, sem atingir a sua identidade, enquanto homem do campo. Diante dessas problemáticas, Leite afirma que são vários os fatores que contribuem para a não eficácia das leis e projetos propostos à realidade da educação do/no Campo:

1. Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais. 2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral; 3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; (LEITE, 1999, p. 55-56)

2.3- A Educação do Campo e sua relação com os movimentos sociais.

Em toda a história do Brasil, vários estereótipos foram atribuídos a zona rural, diante disso os centros urbanos passaram a ter uma prioridade diferenciada na sua infraestrutura e serviços em relação ao campo. E com essa visão conturbada o campo era percebido como um local atrasado, sem cultura e sem história, o que contribuía de maneira significativa para que, o estado não investisse e inovasse na educação do/no campo.

O Estado é, pois, produto das relações sociais, é resultado das correlações de força. As relações de força vão definir, instituir, planejar e programar as políticas públicas. O Estado tem uma base territorial, cultural, histórica popular (cidadãos); logo, tem que promover políticas que atendam às necessidades dessa população. (CHAVES 1997, p. 31)

Diante da fragilidade do campo em relação a cidade, os habitantes do campo e trabalhadores começaram a reivindicar seus direitos e organizarem para garantir seus direitos como cidadãos brasileiros. Contando com o apoio das Igrejas, criaram os

movimentos/sociais (os Indígenas, Quilombo dos Palmares, Ligas Camponesas, Conflito do Contestado, Revolta dos Colonos no Sudoeste do Paraná, Conflito de Porecatu, Lutas dos Bóia-frias, Movimento dos Atingidos por Barragens, partidos de esquerda, movimentos camponeses, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Sem Terra, dentre outros) com a perspectiva e comprometimento de lutar por uma educação popular de qualidade, no campo e para o campo e também em prol da Reforma Agrária.

A classe política criava medidas paliativas, baseada nas condições não subumano que o povo vindo da zona rural vivia, medidas essas que em nada ajudava o homem do/no campo. O IBGE (censo 1998) quebra paradigma apresentado pela classe política que afirmava que investia mais na população urbana porque ela era maior que a rural e comprova que a população do campo teve crescimento relativo o que permitia projeções inversas às tradicionais para as próximas décadas, crescimento esse era provocado pelo retorno em busca de trabalho e sossego, mas, principalmente, pelas lutas da Reforma Agrária. Assim, o censo mostra que no campo não tem mais 12 milhões de habitantes como nos censos realizados na década de 80, o campo já apresenta outra realidade na década de 90, estava sendo habitado por 35,5 milhões de pessoas. Diante de tal realidade os movimentos sociais foram ganhando forças e expandindo-se em todo território brasileiro. No Brasil, esses movimentos/grupos ganharam forças através da sua organização, reivindicando por melhores condições de trabalho, por uma divisão de terra igualitária como forma de garantir a produção de subsistência (a reforma agrária), a delimitação territorial das terras dos povos indígenas, a indenização pelos danos gerados nas áreas de construção de usinas hidrelétricas. Foram os movimentos sociais que contribuíram de maneira significativa para reforma agrária no Brasil. Começaram suas lutas sociais baseados na grande quantidade de terras, que estavam concentrada nas mãos dos grandes latifundiários e fazendeiros e a minoria das terras nas mãos do povo do campo. Frente a todos esses problemas, manifestações sociais aconteceram em determinadas classes: políticas, econômicas, trabalhadores e produtores rurais.

No âmbito da educação, os movimentos sociais partiram da organização de familiares, pais e mães dos alunos, a organização dos próprios estudantes, dos funcionários, dos professores etc., que faziam denúncias em torno das políticas públicas.

Os movimentos sociais carregam bandeiras da 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 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, CALDART E MOLINA 2004, P. 14)

Várias instituições e entidades passam a lutar por um bem comum a população rural (Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o Movimento Eclesial de Base (MEB), entre outros). Então na década de 90, em consequência das lutas e movimentos sociais, dos debates feitos e dos grupos organizados (Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, promovido pelo MST com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB e UnB) se consegue levar à esfera política, tal discussão. Em dez anos, foram realizados eventos importantíssimos reivindicando urgência para uma política pública voltada à educação dos homens do campo, entre eles, podemos destacar: “I e II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA”, realizados, respectivamente, nos anos de 1997 e 2002, em Brasília, promovidos pelo MST (Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) com apoio da UNESCO, UNICEF, CNBB); Diversas conferências estaduais e municipais duas Conferências Nacionais “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizadas, respectivamente, nos anos de 1998 e 2004, na cidade de Luziânia, Estado de Goiás composta pelos membros da Secretaria Executiva da Conferência UNICEF, UNESCO, CNBB, CPT (Comissão Pastoral da Terra) , MEB (Movimento Eclesial de Base) e MST. Tinha como objetivo mobilizar a população camponesa para a construção de políticas públicas de educação e contribuir na reflexão político-pedagógico partindo das práticas já existentes.

Ainda foi instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer n. 36/2001) no ano de 2002; e anteriormente, em 2003 foi instituído o GTP- Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo .

Os MST desenvolveram em todo seu processo histórico uma revolução no conceito da Educação do Campo. Uma dessas revoluções refere-se ao processo educativo, oriundos da experiência da ocupação de lutas, das reuniões, da vida produtiva e social do campo, da organização do trabalho, dos enfrentamentos. Eles reivindicavam por respeito a sua identidade e a sua cultura, buscavam uma pedagogia vinculada a discussão sobre o lugar em que viviam e a construção de um projeto que ligasse as políticas públicas de educação com outras questões do seu cotidiano social , tais como: estradas, serviços de comunicação, cultura, assistência técnica, saúde, transporte e lazer.

O olhar para o MST como sujeito pedagógico da formação dos sem terra pode produzir é exatamente sobre como a pedagogia entra em movimento em uma realidade que mistura formação humana, produção de sujeitos sociais, luta pela humanidade, luta de classes. Como sujeito pedagógico o MST atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que o constituem (CALDART, 2000, p.19)

A proposta pedagógica do MST é inspirada na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, mas dialoga também com a Pedagogia Socialista, inspirada no educador soviético Pistrak, no educador ucraniano Makarenko e no psicólogo Vygotsky. O educador Pistrak (1924) propõe uma unidade metodológica e de conteúdo denominada de “ sistemas de complexo”, entendendo a realidade para que se organize o ensino/trabalho na escola. Makarengo (1888-1939),traz como reflexão a prática pedagógica da escola como coletividade, incluindo educação, instrução e trabalho produtivo na construção do conhecimento. Quando a escola funciona como uma cooperativa de coletividade, o coletivo assume a educação do coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem mútua, busca o bem de todos e não apenas de si. Vygotsky (1896,1934), como psicólogo, veio estabelecer uma relação entre pensamento e linguagem e coloca a escola como o espaço primordial para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, privilegiando a interação entre adultos/crianças/escola sendo mediada pelo professor.

Os Movimentos sociais, especialmente Sem Terra e os Trabalhadores Rurais, passaram a reivindicar um direito estabelecido pela constituição brasileira o que está associado a um projeto político de transformações Sociais.

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

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

Em 2002 conquistam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 1/2002 do CNE/CEB) que vem com o propósito de inovar na construção de uma política pública em sintonia: Governo Federal , governos estaduais e municipais, sociedade civil organizada e com principalmente com os povos/grupos organizados do campo. Uma das grandes conquistas dos movimentos sociais do campo foi em 2004, quando se conseguiu no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo que veio proporcionar ao homem do campo a

inclusão na estrutura estatal federal de uma responsável, pelo atendimento e o reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Os assentamentos rurais, hoje contam com: escolas da rede regular de ensino (estaduais e municipais), de Ensino Fundamental menor (1º ao 5º ano) e maior (6º ao 9º ano) e alguns assentamentos também, contam com Ensino Médio. A formação também acontece em nível técnico (Magistério e Técnico em Administração de Cooperativas que se desenvolveu no ITERRA⁷) e ainda um curso Superior Pedagogia da Terra). Ainda na década de 90, precisamente em 1998, surge o PRONERA⁸ - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, em convênio com algumas Universidades, atende a mais de trinta mil jovens e adultos assentados. E atualmente contam com profissionais de diversas áreas: agrônomos, educação, medicina, técnico de administração e agrícola, entre outros. Com todas essas inovações conquistadas pelos movimentos sociais na Educação do Campo, a escola itinerante é criada, para acompanhar as histórias de ocupação e reocupação, é uma escola que vai aonde o aluno está, acompanhando suas lutas e conquistas.

Esses movimentos sociais vieram contribuir de maneira significativa para a articulação direta com outros aspectos sociais na vida do sujeito, pois pensar em um projeto político de educação do/ no Campo é conhecer seus direitos enquanto cidadão e ter acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, alimentação, infraestrutura, etc). Com a expectativa de que a lei realmente seja cumprida, e que o estudante do campo tenha o direito garantido. Como disposto na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, no seu capítulo III (da Educação, da cultura e do Desporto) no seu Art. 205:

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

⁷ Forma tecnicamente os estudantes, envolvendo-os num tempo de estudo e trabalho com base na autogestão.

⁸ Trata-se de uma política pública que possui as suas bases nas articulações com os movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; poder público, instituições e Universidade públicas.

3- EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

3.1- Conceituando Educação do Campo.

O termo educação do campo surge no final da década de 90, como um novo direcionamento para a educação rural, levando em consideração o sujeito e o seu ambiente, nos mais diversos aspectos: cultural, territorial, social, econômico, entre outros. Diante disso, se põe em questão a construção de uma pedagogia voltada efetivamente para a população do campo.

No Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais dispõe:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (RESOLUÇÃO CNE/CEB, 2002).

Diante dessa nova perspectiva, da valorização do sujeito, surge uma nova visão para a Educação do Campo, pleiteando uma educação contextualizada, que promova a cidadania, respeitando o modo de pensar, de produzir e viver no campo, esquecer de vez aquela educação puramente instrumental, que podava as múltiplas competências/habilidades, menosprezando os saberes de cada sujeito na sua singularidade com respeito às suas diferenças. A nova concepção de escola está voltada para a formação humana, e por isso todas as competências/habilidades do indivíduo devem ter seu lugar, sendo trabalhadas pedagogicamente no campo e para o campo.

Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que a exigem. A afirmação deste traço que vem desenhado nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muitas poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-los a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (CALDART, 2005, p. 151)

No modelo de Educação do Campo as concepções a seguir, devem ser repensadas e priorizadas:

► **Concepção de mundo** - O indivíduo deve ser entendido na sua totalidade, respeitando principalmente as diferenças.

► **Concepção de escola-** a escola deverá ser um ambiente prazeroso, de apropriação e troca de conhecimentos. A escola poderá ser a roça, a mata, os rios ou o mar, as associações comunitárias, não importa o lugar físico ou geográfico, o essencial é que a escola faça a relação direta do mundo da ciência com o mundo da vida cotidiana do homem do campo.

► **Concepção de conteúdos e metodologias de ensino-** Esse é um desafio lançado aos professores, os conteúdos devem ser selecionados a partir da realidade local, de forma que venha a somar e ampliar os conhecimentos dos educandos do campo. As metodologias e estratégias devem dialogar com os saberes cotidianos trazidos para sala de aula e com os saberes científicos, onde o professor será apenas o mediador do conhecimento.

Não podemos esquecer que o professorado atual é fruto de modelos de socialização profissional que lhes exige unicamente prestar atenção à formulação de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a seleção explícita dos conteúdos culturais. Essa tradição contribuiu de forma decisiva para deixar em mãos de outras pessoas (em geral, as editoras de livros didáticos) os conteúdos que devem integrar o currículo [...] Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis. Como consequência, quando um/a professor/a se pergunta que outros conteúdos podiam ser incorporados ao trabalho em sala de aula, encontra dificuldade para pensar em conteúdos diferentes dos tradicionais. (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

O professor deverá ter autonomia para selecionar seus conteúdos, metodologias e estratégias e esquecer aqueles livros que trazem conteúdos descontextualizados da realidade do campo. A escola do campo tem que apresentar propostas eficazes para superar os estereótipos (tratados no primeiro capítulo), atribuídos ao homem camponês e exterminar de vez as desigualdades nas políticas públicas.

► **Concepção de avaliação** -A avaliação não deve ter um caráter excludente ou classificatório, antes de tudo ela precisa ser vista como um diagnóstico do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, se dará em um processo contínuo com foco nos conteúdos trabalhados, nos objetivos, na troca e na apropriação de produção dos diversos conhecimentos (individuais, coletivos e científicos). É nesse diagnóstico que o professor observará os aspectos que precisam ser modificados na sua prática pedagógica, para que o sujeito do campo, não seja apenas um receptor de informações /teorias prontas, mas que seja um sujeito capaz de ampliar seu próprio conhecimento.

Uma política pedagógica que proporcione ao homem do campo melhor condição de vida no ambiente do qual faz parte. Uma pedagogia voltada para a ciência e à tecnologia, mas sem esquecer o conhecimento e habilidades que esse homem traz consigo na sua

história. A Educação do Campo vem com uma nova expectativa valorizar e respeitar a diversidade do sujeito, a diversidade organizacional, a diversidade ambiental e a diversidade territorial. Com as diversidades valorizadas, a educação do campo necessita de um olhar sistêmico sobre a situação educacional do meio rural brasileiro, pois leis foram elaboradas e a verdadeira educação do campo continua negada ao seu povo, especialmente na Região Nordeste. Nas pesquisas do Panorama Nacional de Educação do Campo registra que 37,7% dos jovens da zona rural com mais de quinze anos são analfabetos. Pouco mais de um quinto, nessa faixa etária frequentam o ensino médio. “(...) no Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem na área rural frequentam o ensino médio”. (BRASIL, 2007). Diante desse fato a Região Nordeste do Brasil, com suas lutas sociais, passa a refletir sobre a Educação do Campo, tem buscado autonomia e algo mais consistente que respeite as suas diversidades e que essa educação voltada para o campo não seja pautada em saberes do sistema capitalista, com meras transmissões de conhecimentos sem considerar e valorizar o potencial dos educandos, a riqueza e o brilho dos nordestinos sejam realmente valorizados. A educação do Campo, no Nordeste, ao longo da história foi tratada como uma “Educação compensatória”. Projetos e programas que começam e terminam com os mandatos políticos partidários, sem priorizar de fato Educação do Campo. A educação do Campo não é apenas a escolarização, ela vai além dos muros das escolas, ela está presente na vida cotidiana do homem do campo.

No Contexto do Semiárido brasileiro o espaço educativo deverá ser valorizado nas suas particularidades e complexidade, para a construção da Educação do Campo.

Construção humana, multifacetada, com todas as contradições de classe, raça, cultura, religião, ideais políticos e ideológicos, entre outros elementos que complementam a pluralidade e a diversidade social. (...) a escola é um espaço de construção e fundamentação de diversos saberes necessários às mudanças nas relações sociais, do combate às injustiças, da constituição de uma sociedade mais humana e de um processo de convivência entre as diversidades e as singularidades constitutivas de cada grupo social. (RESAB, 2004. p. 56)

Os processos educativos voltados para o homem do campo deverão ser pautados em três iniciativas: **A educação formal**- organizada pelos sistemas de ensino público, privado ou comunitário, direcionada à escolarização, pautada nos níveis de ensino (infantil, fundamental, médio, profissional e superior) **a educação não-formal** – Geralmente é organizada por ONGs, movimentos sociais e outras entidades da sociedade civil e essa educação é direcionada para organização comunitária, produtiva, sindical, política, cultural e religiosa; **a educação informal**- dirigido a todo o processo formativo/ Informativo que ocorre na família ou nos grupos de amigos, advinda da mídia, através dos meios de

comunicação. Toda essa educação com saberes distintos precisam ser levada em consideração para uma ação eficaz no processo ensino-aprendizagem da Educação do Campo. A verdadeira Educação do Campo deverá atender e respeitar as seguintes necessidades:

- **Saberes técnicos, humanos e ambientais** - Que colabore de maneira significativa para o crescimento rural, pois a sociedade capitalista exige cada vez mais conhecimentos para o desenvolvimento das habilidades/ competências do sujeito, para a inserção qualificada no mundo do trabalho;

- **Fortalecer novos valores e nova sensibilidade/Considerar as diferenças dos grupos humanos**- respeitando a individualidade e a diversidade dos seres, respeitando homem, mulher, raças, gerações, agricultores, famílias, assalariados, sem terra, ribeirinhos, extrativistas, caiçaras, indígenas, remanescente de quilombos, buscando a igualdade entre todos;

- **Valorizar os saberes dos diferentes sujeitos do campo/A Construção de atitudes e valores para novas relações de gêneros**- seja ela a aprendizagem de uma criança, de um jovem, de um adulto ou mesmo da terceira idade, visando o direito de cada pessoa, no aprender/ensinar/partilhar o poder, o prazer, o saber e o bem querer entre todos das comunidades rurais

- **A democratização do acesso a terra/ O fortalecimento da agricultura familiar**-- tem como objetivo principal promover a interação homem/mulher, terra/natureza, que respeite de fato a natureza, mas que busque consolidar a unidade de produção familiar e novas formas de empreendimentos coletivos, com o intuito de combater as desigualdades sociais e econômicas, gerando emprego e renda dentro do setor agrícola, com o propósito de combater a fome e a pobreza. Incentivar a cooperação, a produção de alimentos de forma ecológica, solidária e econômica, garantido assim, a segurança e a soberania alimentar e acabar de vez com os vários estereótipos atribuídos a o homem do campo;

- **A democratização dos espaços públicos**- proporcionar a professores, estudantes, pais, mães e toda a comunidade escolar uma melhor participação dentro e fora da escola, assumindo papéis importantes na condução das políticas e na construção do projeto político e pedagógico em nível local. É nesse nível que são tomadas decisões sobre acontecimentos simples ou complexos na educação do campo. Nesse processo estão envolvidos os poderes públicos a nível de estado (legislativo, executivo e judiciário) e os níveis de governo (municipal, estadual e federal), nos quais as demandas de um grupo/comunidade são registradas e discutidas.

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

3.2- A Pedagogia Libertadora.

Para entendermos a Pedagogia Libertadora, nos reportaremos ao trabalho pedagógico do período colonial/imperial, onde a educação destinada aos negros, índios e pobres era de cunho domesticador, eles só aprendiam o ofício do trabalho para satisfazer e enriquecer os colonizadores. Educação domesticadora ou educação bancária foram as noções usadas por Paulo Freire para definir o tipo de educação que vinha sendo realizada no Brasil e em outros países cujos resultados tornam o homem um ser dependente dos preceitos determinados pelas classes dominantes. Através desse tipo de educação o sujeito torna-se receptor passivo de informações que lhe são depositadas por outrem. (Cfr.: FREIRE, 1981, p. 65-87). Concepção essa em que “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.” (FREIRE, 1981, p. 66). Então se fez necessário repensar esse método tradicionalista de alfabetizar e Paulo Freire construiu uma nova visão ao afirmar que deveria alfabetizar para a liberdade e o sujeito deveria “escrever lendo o mundo” e assim jamais será negado suas emoções, sentimentos, intuições, sensibilidade, ousadia para enfrentar o medo do desconhecido e assim se desafiar para criar o novo. Para que essa transformação acontecesse, esse trabalho deveria começar pela conscientização da realidade, a exploração a que os trabalhadores eram submetidos deveria ser observada e percebida pelo próprio grupo, a partir daí, o sujeito poderia construir seu conhecimento e promover a mudança para a libertação da consciência a visão do sujeito oprimido “[...] é individualista, por causa de sua identificação com o opressor: não têm consciência de si mesmos enquanto pessoas, enquanto membros de uma classe oprimida [...]”. (FREIRE, 1981, p. 68)

O homem precisa se reconhecer como sujeito da realidade histórica na qual está mergulhado, humanizando-se enquanto luta pela liberdade contra a alienação que lhe impõe a classe dominante por intermédio da violência e da opressão, da exploração e da injustiça, com as quais busca se perpetuar, coisificando as pessoas ao estabelecer “consciências necrófilas”, “fortemente possessivas” e a “cultura do silêncio”, que impõe ao todo social, no afã de satisfazer os mesquinhos objetivos de acúmulo do capital. (BAUER, 2008, p. 26)

Baseado nesse conceito, por volta de 1952, Paulo Freire, diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife, elaborou seu método partindo da realidade local, lugar onde nasceu e por isso, conhecia a realidade do Nordeste do país. Na década de 50, ele alfabetizou um grupo de cortadores de cana, em apenas 45 dias. Ele era consciente do número elevado de analfabetos e esse novo método da Pedagogia da Libertação foi fruto de anos de reflexões, meditações e estudos sobre a população excluída da sociedade no estado de Pernambuco.

Em 1963, o presidente do Brasil João Goulart lança o Plano Nacional de Alfabetização que visava criar 20.000 círculos de cultura capazes de formar durante um ano aproximadamente 2 milhões de alunos, um ano depois a Ditadura Militar se instala no Brasil, a política educacional foi afetada diretamente e o plano é barrado. Houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação popular, entre eles, Paulo Freire, que foi exilado no Chile e lá ele aplica o seu método, denominado Pedagogia Libertadora ou Pedagogia da Libertação, alfabetizando de maneira contextualizada, usando sempre palavras do cotidiano da comunidade que estava sendo alfabetizada. Com essa nova perspectiva de alfabetizar o Chile se destaca e recebe da UNESCO⁹ uma premiação como um dos cinco países que melhor contribuíram para diminuir de maneira significativa a taxa do analfabetismo.

Paulo Freire apresenta uma nova visão, abolindo a educação domesticadora e cria uma pedagogia com perspectiva crítica e educativa, para um melhor aprendizado no processo ensino aprendizagem. Uma educação voltada para a liberdade do homem, o promovendo como sujeito ativo, valorizando o seu eu, sua cultura, enfim toda a sua história de vida, de forma dinâmica, transformadora e sobretudo prazerosa, uma “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que está pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 1968, 34).

Nessa visão a ideia de escola tradicional, excludente, que marginalizava os negros, índios, pobres, camponeses, emancipa o homem com uma visão de mudança na educação.

A Pedagogia Libertadora veio para combater as diferenças advindas de um processo puramente capitalista e oportunizar ao indivíduo uma formação com o propósito de acrescentar uma aprendizagem voltada para dignidade na formação humana e Freire (2000) afirma que ensinar não é somente transmitir conhecimento e sim, proporcionar que o aluno

⁹ Organização das Nações Unidas para a educação.

aprenda de dentro para fora. Por isso, o Mestre Paulo Freire, no seu método de alfabetizar, possibilita ao sujeito viver e reviver sua história, o aluno é construtor do seu próprio saber, se desenvolve e aprende criticando e refletindo sobre o seu meio, partindo sempre do seu cotidiano.

Na metodologia da Pedagogia Libertadora de Freire o professor é o mediador e se posiciona ao lado de seus alunos para que juntos possam trocar experiências de vida, levando em consideração os aspectos sociais/econômicos de cada um inserido nesse processo, assim o aprendiz e o professor passam por três estágios importantes. O professor tem que conhecer seu aluno na sua totalidade e para isso são desenvolvidos processos importantes para a eficácia do ensino aprendizagem. O primeiro passo é o da **investigação** (buscar conhecer seu aluno, avaliando a sua condição linguística, selecionando vocábulos, seu nível de dificuldade entre outros). O segundo passo é o da **tematização** (discutir temáticas relevantes na existência dos seus alunos e dos grupos a que pertencem) e o terceiro passo é o da **problematização** (o professor provoca o aluno para que ele discuta e torne-se um indivíduo participante ativo na construção do seu conhecimento). A partir desses passos poderemos fazer a seguinte reflexão: O professor deverá Investigar, observar a escola (o aluno), refletir sobre o papel da escola, a partir da realidade diagnosticada no processo da investigação e aplicar as metodologias para sanar os problemas e edificar o seu aluno enquanto cidadão inserido em um meio social e que seja um participante crítico dessa sociedade com sua cultura e toda a sua história de vida.

Para Paulo Freire o mundo é produto da ação do homem, do homem emancipado, mestre de suas ideias e portador de ideias que podem contribuir para mudar a direção da história. São as “ideias motoras”. Assim, o homem que não pode agir, que se conforma ao “mundo” e à sociedade tal como se apresentam, perde sua humanidade. Dessa maneira, a educação ou ela é libertadora ou ela não é educação, segundo a visão de Paulo Freire e segundo o sentido que ele atribuía à prática pedagógica (FREIRE, 1971).

A Pedagogia Libertadora propõe uma educação crítica em busca de uma transformação social. Onde o processo pedagógico passe pelo ser humano, que é agente da própria libertação. A Pedagogia Libertadora vem com o propósito de transformar o processo ensino-aprendizagem com temas geradores, ou seja, os alunos são alfabetizados com as palavras que usam no seu cotidiano.

Conforme Luckesi: A educação libertadora tem uma característica transformadora. Isto é, “tem por perspectiva compreender a educação como mediação de um projeto social.

[...] Serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade. [...]” (LUCKESI, 1993, p. 9).

A maior contribuição de Paulo Freire foi na educação popular para a conscientização política de jovens e adultos camponeses, que com uma nova visão começaram a formar os grupos deram início aos movimentos sociais.

Com essa pedagogia voltada para a subjetividade, Paulo Freire busca resgatar o indivíduo para a liberdade de seu pensamento e contribuir para a criação da sua própria história no mundo, diferente daquele que ao domesticar cria uma falsa realidade, uma falsa crença aos olhos dos que se tornam objetos.

Para o mestre Paulo Freire:

O ser humano é um ser inacabado, inconcluso e a realidade histórica, igualmente, não é estática, não está pronta e muito menos é imutável. Somos seres em construção numa sociedade também em construção. Portanto, os homens são seres da busca e sua vocação é a de humanizar-se permanentemente. Cfr.: FREIRE, 1981, p. 70.

Paulo Freire foi um professor/ mestre comprometido verdadeiramente com a educação do ser humano, principalmente, com as classes menos favorecidas economicamente. Vivenciou essa realidade e contribuiu para que o sujeito humano se constitua num sujeito consciente, crítico na sua realidade histórica, política, sociocultural e econômica.

3.3- A Pedagogia da Alternância

Temos o conhecimento que o nosso país é eminentemente agrário, porém as constituições brasileiras - de 1824 até 1988, nunca se referiram à Educação rural como uma forma específica de trabalhar em sala de aula. A educação do campo como mencionada nos capítulos anteriores, dá os seus primeiros passos mediante as organizações e as lutas dos movimentos sociais nas últimas décadas do século XX. O pensamento sobre a Pedagogia da Alternância no processo educativo surgiu no ano de 1930, quando três agricultores e um padre de um vilarejo da França, voltaram seu olhar para os anseios, desejos e frustrações vividos pelos adolescentes das comunidades rurais/camponesas. Esse modelo de Educação, que priorizava e valorizava os adolescentes, estendeu-se na Europa, pela Bélgica e Espanha, na África pelo Senegal e na América latina Pela argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai entre outros. A pedagogia da Alternância busca responder aos interesses de cada grupo possibilitando uma formação voltada para a sua

realidade, propicia ao educando do campo uma qualificação técnica que viabilize o fortalecimento da agricultura camponesa e sobretudo crie alternativas (métodos) de resistência e permanência nesse espaço.

A Pedagogia da Alternância no Brasil, apesar da sua relevância, é pouco estudada e teve seu início no Espírito Santo, em 1968, onde as comunidades rurais congregavam as EFAS¹⁰, no Paraná, concentravam-se as CRFS¹¹, que surgiram para como proposta para estabelecer um diálogo direto com a ideia de uma educação popular originadas anteriormente na Pedagogia da Libertação ou na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, e com uma nova perspectiva de organização do trabalho no processo ensino-aprendizagem voltado para o campo, seja no ensino médio ou na Educação Profissional (Técnico em Agropecuária).

A pedagogia da Alternância possibilita mudanças no processo ensino-aprendizagem. Por isso, necessita-se de uma sistematização de todo o processo metodológico para ajudar na formação e na prática docente dos formadores da educação na alternância a realizarem-se o acompanhamento e a orientação aos adolescentes, jovens e às famílias camponesas. É um processo dinâmico que envolve todos os sujeitos (professores, monitores, gestores, técnicos, pais, grupos da comunidade, grupos profissionais , entre outros).

São oito as identidades organizadas que se destacaram como escolas e passaram a oferecer educação escolar: EFAs (Escolas Famílias Agrícolas, CFRs (Casas Familiares Rurais), ECORs (Escolas Comunitárias Rurais), EA (Escolas de Assentamento, PROJOVEM (Programa de Formação de Jovens Empresários rurais, ETC (Escolas Técnicas Estaduais), CDFR (Casas das Famílias Rurais) e o CDEJOR (Centro de Desenvolvimento do jovem Rural).

¹⁰ Escolas Famílias Agrícolas

¹¹ Casas Familiares Rurais

QUADRO DEMONSTRATIVO DA IDENTIDADES ORGANIZADAS:

Instituição	Distribuição	Atuação e desenvolvimento
EFAs	123 centros em 16 estados brasileiros.	Desenvolve os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação profissional técnica.
CFRs	91 centros presentes em 6 estados brasileiros.	Desenvolve os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação profissional técnica.
ECORs	3 centros no Espírito Santo	Desenvolve os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
EA	3 centros no Espírito Santo	Desenvolve os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
PROJOVEM	7 centros em São Paulo	Atua somente com cursos de qualificação profissional.
CDFR	3 centros nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí.	Desenvolve os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
CDEJOR	4 centros em estados do Sul do Brasil.	Atua somente com cursos de qualificação profissional.

O quadro demonstrativo nos remete a uma reflexão profunda dos avanços e possibilidades desse projeto pedagógico que vem sendo trabalhado, há mais de 40 anos, em muitos estados da federação brasileira, porém, ainda não recebeu a devida atenção dos órgãos públicos, por isso passa despercebida e sem eficácia para a população brasileira. Se faz necessário integrar, articular e investir verdadeiramente no sistema educacional, para tornar o processo de ensino na alternância integrativo, e viável do ponto de vista pedagógico.

FIGURA 1-



fonte: revistaescola.abril.com.br

No Brasil são 265 unidades escolares que desenvolvem seus trabalhos centrados na formação integral do ser humano, na qualificação profissional dos jovens e na organização comunitária, valorizando a familiares, a cultural e o resgate da cidadania.

UF	Nº INSTITUIÇÕES
AL 0 BA 38 CE 2 MA 33 PB 0 PE 1 PI 21 RN 0 SE 2	Nordeste 97
AC 1 AM 1 AP 5 PA 24 RO 5 RR 0 TO 10	Norte 46
DF 0 GO 4 MS 3 MT 1	Centro-Oeste 8
ES 28 MG 18 RJ 4 SP 4	Sudeste 54
PR 33 RS 4 SC 23	Sul 60
Brasil	265

Fonte: MEC/SECAD/CGEC, abril 2007

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 os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), 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, preñe de implicações sociais e pedagógicas próprias. (SECAD, 2007, p.16)

A pedagogia da Alternância prioriza o sujeito na sua complexidade (pensar, fazer e sentir) de um ser dotado de potencialidades e tem como finalidade a formação integral do educando e o desenvolvimento do seu meio. Acredita na agricultura familiar e no desenvolvimento do campo através de pequenas propriedades e até em trabalho coletivo, permitindo assim, uma aproximação da escola/família e suas produtividades.

Como o próprio nome “Pedagogia da Alternância” já nos impulsiona a uma dedução, essa educação vem possibilitar aos educandos períodos alternados, que deverá ser estabelecido de acordo com a realidade de cada região/ grupo. Eles poderão permanecer uma ou duas semanas na escola e um tempo maior, na família, na comunidade, priorizando e ampliando seus saberes com as teorias advindas da escola e as pondo em prática no seu

meio. Essa nova metodologia de ensino busca estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática para dar vida às experiências do cotidiano. A pedagogia da Alternância vem com uma proposta de um projeto diferenciado voltado verdadeiramente para a educação do campo, porque se preocupa em proporcionar a formação dos seus educandos sem desvincular o aluno do campo, do seu meio familiar e cultural, trabalhar os confrontos dos saberes científicos com os saberes cotidianos. A organização do ensino na Pedagogia da Alternância será um processo recíproco para o sujeito do campo, que podemos assim representar:

FIGURA 2-



Fonte: elenprates.blogspot.com

No processo ensino aprendizagem deverá ser observada a convivência, as experiências, enfim o cotidiano do seu aluno, na escola estas experiências observadas deverão ser analisadas: O que eles tem em comum e a partir daí fazer o levantamento dos conteúdos que deverão ser ampliados e estudados para a edificação e consolidação dos saberes. Em seguida esses novos saberes deverão voltar para a comunidade como uma

intervenção significativa das teorias na prática cotidiana. Possibilita um diálogo permanente entre escola/ família/ comunidade.

Gimonet (2007, p.70) afirma que:

A formação alternada supõe “dois programas” de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos. Cada um desses “programas” possui sua própria lógica. O Plano de Formação tem como objetivo reunir numa terceira lógica, as duas lógicas complementares, mas muitas vezes, contraditórias, que são a da vida e a dos programas escolares.

Apesar das várias discussões sobre a Pedagogia da Alternância, percebemos claramente que há muitas dificuldades na compreensão profunda e clara referente à alternância e na sua metodologia na formação escolar.

Segundo Gimonet (2007, p.120):

É possível encontrar três tipos de alternância pedagógica nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs):

a) **Alternância Justaposta**- que é denominada pela sucessão dos tempos de trabalho e estudo, mas sem nenhuma ligação entre eles. Ou pode ser considerada como a falsa alternância. Pelo fato dos conteúdos não estabelecerem nenhuma relação, ou repercussão sobre o outro.

b) **Alternância Aproximativa**- tem como meta a organização didática que integra os dois tempos da formação. Possibilita a soma de atividades profissionais e de estudo, mas não existe nenhuma integração entre os dois tempos, quer dizer, escola e o contexto socioprofissional.

c) **Alternância Real, também chamada de Alternância Integrativa** - Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio.

Podemos perceber claramente que o ensino na educação do/no campo não deve acontecer de forma aleatória, todos os objetivos e metodologias deverão ser selecionadas para atender a necessidade daquela comunidade camponesa (professores/monitores, pais, alunos, instituições, etc).

Portanto, alguns fatores são relevantes nesse processo: O Plano de Formação¹²; Plano de Estudo¹³; Socialização da Pesquisa (ou colocação em Comum) do Plano de Estudo¹⁴; Visitas às Famílias¹⁵, Caderno da Realidade¹⁶ (Caderno da vida); Viagem de

¹² orienta toda a dinâmica pedagógica que envolve os vários atores responsáveis pela formação dos/as educandos/as.

¹³ é um instrumento pedagógico que visa estudar e pesquisar temas ligados à realidade da vida (aspectos econômicos, sociais, políticos, religioso, culturais e ambientais).

¹⁴ É a sinterização racional da reflexão e ação provocada pelo Plano de Estudo

¹⁵ Com o intuito de conhecer a vida cotidiana de cada uma das famílias envolvidas no processo ensino-aprendizagem.

¹⁶ É o “caderno da vida do aluno”. É um documento em que o jovem registra e anota todas suas reflexões, os estudos e aprofundamento feito na EFA.

Estudo¹⁷. Dentre todos os instrumentos, destacam-se Plano de Formação e o Plano de Estudo.

Referente ao Plano de Estudo, Gimonet (2007, p.65) diz:

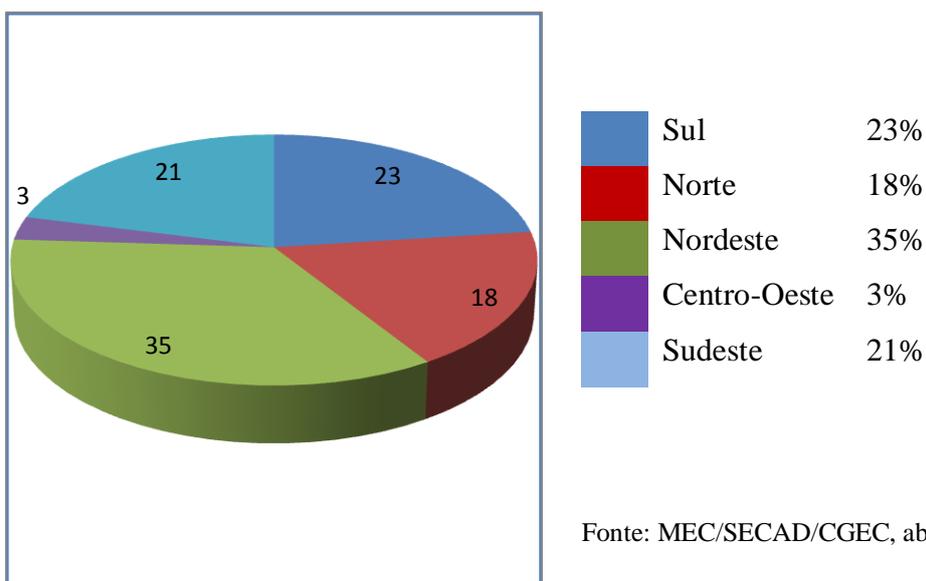
O Plano de Estudo é a atividade de base para desencadear o processo formativo na experiência e coleta de dados do terreno. A Colocação em comum representa a atividade de junção entre os dois espaços-tempos do processo de formação. Dela emerge um questionamento que constitui o ponto de partida para pesquisas e aprofundamentos. A visita de estudo e/ou a intervenção externa de um prático trazem um outro exemplo de prática profissional, de organização ou de outro aspecto. Elas constituem, sobretudo, para o grupo, uma referência comum sobre o qual os aportes teóricos podem se basear. Todo este conjunto forma o fundamento para os aportes e aprofundamentos teóricos de natureza diversa e variada segundo os temas tratados com um conteúdo técnico ou tecnológico e outro mais geral (mais científico para uns, mais econômicos ou culturais para outros...). Deste jeito, os conteúdos do programa encontram-se abordados e associados, de maneira cruzada e interdisciplinar. E as possibilidades de construção de sentido pelo alternante, de relação e articulação entre os saberes e as aprendizagens, se veem otimizadas.

O Plano de Estudo (PE), tem como objetivo principal levantar, debater e escolher os temas geradores para serem inseridos nas aulas da educação do/no campo, e essa seleção terá participação dos alunos, pais e monitores/professores. O PE é um dos instrumentos fundamentais na pedagogia da alternância, pois liga os três pilares: O SER, O SABER E O FAZER, o que proporciona ao educando as novas descobertas, experiências novas ou advindas dos seus pais, avós, órgãos e comunidades. A pedagogia da Alternância leva em consideração todos os aspectos: pessoal, espiritual, cultural, histórico, social, político, ambiental e econômico. Todo o projeto está voltado para o desenvolvimento do espaço vivido, ou seja, a escola tem o compromisso de orientar e incentivar alternativas para viabilizar o desenvolvimento socioeconômico das famílias e das comunidades.

Distribuição por região geográfica das instituições que têm curso em alternância.

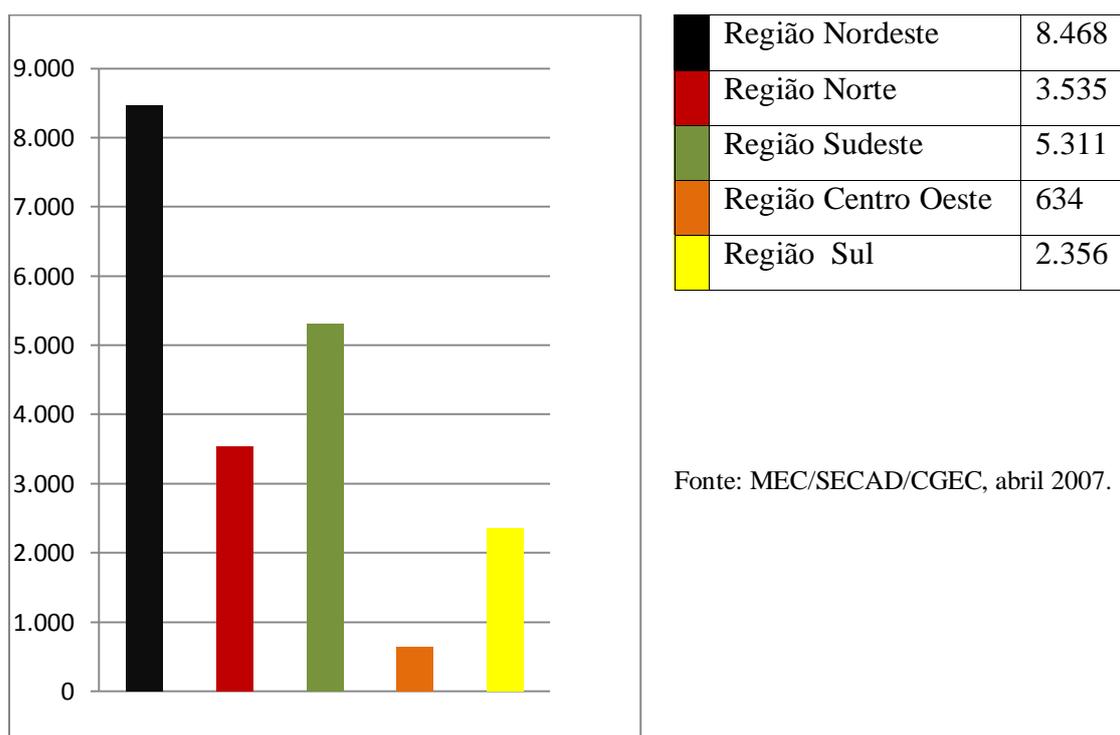
GRÁFICO 1-

¹⁷ A viagem de estudo é a peça fundamental na pedagogia da alternância, pois através dela os jovens passam a conhecer outras realidades e novas práticas.



Distribuição das matrículas por região geográfica

GRÁFICO 2



4 - DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Vários programas foram criados destinados a Educação do Campo. De acordo com o Documento Orientador- Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO, foram criados os seguintes programas para a Educação do Campo:

1.1- Programa Nacional do Livro Didático- PNLD Campo- Que tem como objetivo a produção e disseminação de materiais específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e das diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica.

1.2- Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE Temático- Que tem por objetivo atender as escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam aos desafios de promover o desenvolvimento de valores práticos e interações sociais.

1.3- Mais Educação Campo- Contribui para a estruturação da proposta de Educação integral nas escolas do Campo e de Comunidades quilombolas, por meio de disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógicos e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.

1.4- Escola da Terra- Promover melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e em suas comunidades, por meio de apoio a formação de professores que atuem em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social.

1.5- Formação Inicial de Professores (modalidade presencial e a distância- tem como objetivo apoiar a formação inicial de professores em exercício na .educação do campo.

1.6- Formação Continuada de Professores- Cujo objetivo é o apoio e oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuem na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades em escolas do campo.

1.7 - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica- EJA Saberes da Terra - Tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.

1.8 - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- PRONATEC

Campo- Tem como objetivo promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.

1.9- Infraestrutura física Tecnológica- Construção de Escolas - Disponibilizar apoio técnico e Financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da educação do campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para educação infantil.

1.10- Inclusão Digital- Tem como objetivo promover a inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

1.11- PDDE Campo- Programa Dinheiro na Escola- Tem como objetivo destinar recursos financeiros de custeio e de capital a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no Ensino Fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias a realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade de ensino.

1.12- PDDE Água e Esgoto Sanitário- Programa Dinheiro na Escola- Tem como destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nessas unidades escolares.

1.13- Luz para Todos na Escola- Tem como objetivo garantir o fortalecimento de energia elétrica às escolas em articulação com o Programa Luz para todos.

Entretanto, com toda essa especificação os recursos ainda não são empregados corretamente para os devidos fins e as escolas urbanas são as mais beneficiadas, já que o repasse dos recursos é feito de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior e de acordo com o censo nacional (2012), a concentração maior de pessoas (estudantes) é nos centros urbanos. Muitos debates, conferências e lutas são feitos para valorizar a educação do Campo e investir com novas metodologias. Com todas essas preocupações, a educação do/no campo ainda continua em processo de decadência são vários os fatores :

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p.7).

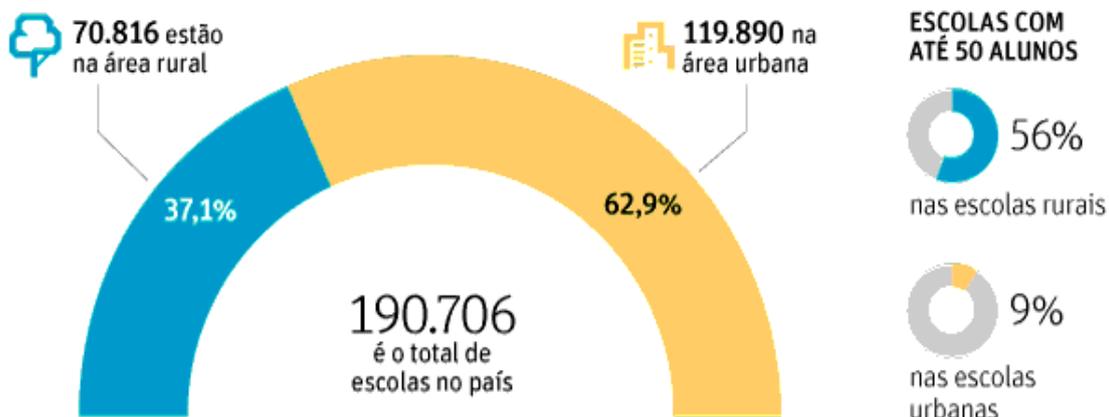
Segundo dados do Censo Escolar, nos últimos dez anos, são 32,5 mil unidades a menos no campo. Somente no ano passado 3.296 escolas rurais no país. Agora, há 70,8 mil escolas no campo, ante 103,3 mil em 2003 .

GRÁFICO 3-

ESCOLAS RURAIS EM QUEDA

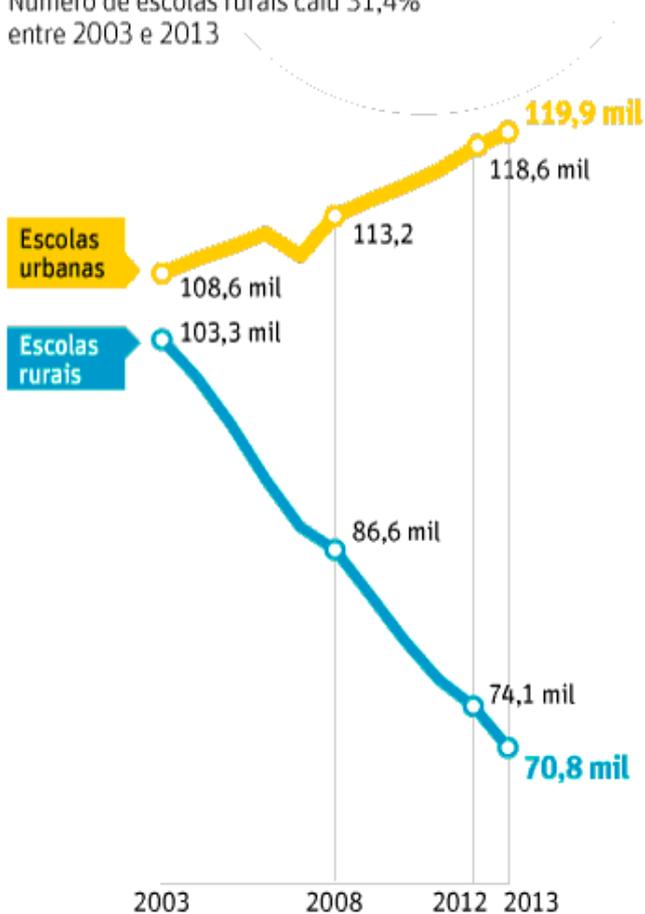
Redução no número de instituições de ensino no campo preocupa governo

ESCOLAS NO PAÍS, EM 2013



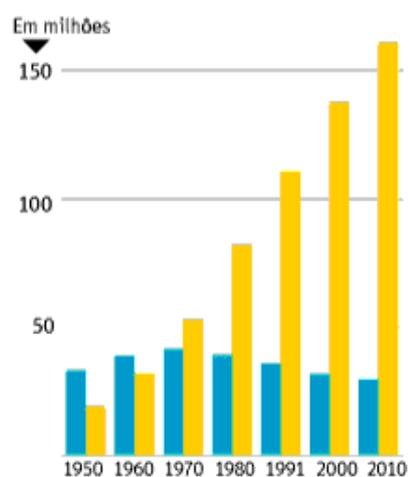
EVOLUÇÃO NO BRASIL

Número de escolas rurais caiu 31,4% entre 2003 e 2013



ÊXODO RURAL

População rural (azul)
População urbana (amarelo)



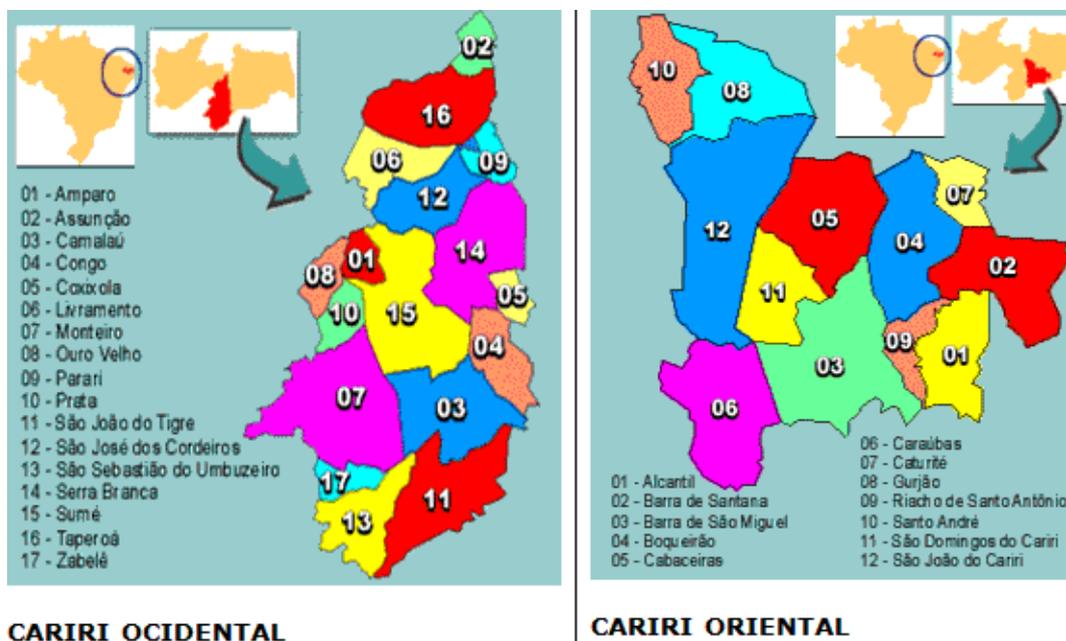
Maior mudança na população ocorreu nas décadas de 1970 e 1980; segundo especialistas, processo de urbanização continua, mas em ritmo menor

Fontes: Ministério da Educação, Censo Escolar - Inep/MEC e Censo Demográfico - IBGE

Esses alunos onde estão? Foram para zona urbana? As metodologias ali desenvolvidas atende as suas necessidades (pessoais, culturais, sociais, políticas)?

4.1- Desafios da educação do Campo no contexto do Cariri Paraibano.

FIGURA 3-



CARIRI OCIDENTAL

CARIRI ORIENTAL

m.farmpoint.com.br

Geograficamente o Cariri Paraibano é formado por 29 municípios e se divide de em Cariri Oriental e Ocidental. O Cariri Oriental (municípios de Alcantil, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Caraúbas, Caturité, Gurjão, Riacho de Santo Antônio, Santo André, São Domingos do Cariri e São João do Cariri) e o Cariri Ocidental. (Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé, Taperoá e Zabelê). Ambos abrigam uma população de mais de 160 mil pessoas. O clima é tipicamente semiárido, caracterizado, na maior parte do ano, pela baixa ocorrência de chuvas e por uma quantidade de luz solar superior a 2 mil e 800 horas.

Fazemos parte do Cariri Ocidental Paraibano e existe uma preocupação quanto a realidade da educação do/no Campo. Muitas escolas da Zona rural foram fechadas e estes alunos migraram para a zona urbana. Os conteúdos e metodologias continuam defasados, sem atender a necessidade dos alunos. Somos conhecedores que a Educação do campo nasceu com a perspectiva de superar a realidade educacional existente, buscando valorizar o “eu” de cada sujeito. Desmistificando os estereótipos e atribuídos ao indivíduo do campo.

o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país [...]. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. [...] a antinomia estabelecida, a visão hierárquica entre campo e cidade foi produzida historicamente e sua superação faz parte de uma nova ordem social. (Caldart 2008, p. 74-75).

Todos os indivíduos do campo ou da cidade possuem os seus saberes, saberes diferentes que devem ser priorizados e respeitados por cada indivíduo, principalmente no processo ensino-aprendizagem. Com a preocupação de resgatar a diversidade de visões existentes dentro da RESAB o ECSA (Educação para a Convivência com o Semiárido), começou a elaborar propostas de políticas públicas e desenvolver projetos nas escolas públicas dos municípios das regiões. Começa suas atividades pedagógicas pautadas nos cadernos multidisciplinares da RESAB, que não tem como objetivo primordial “Educar para a Convivência com o Semiárido”, valorizando os processos históricos e culturais na emancipação do ser humano . Entre muitos desafios na educação do Campo no contexto do Cariri Paraibano, podemos destacar: A contextualização do currículo voltado para a realidade do grupo em processo de aprendizagem e aprimoramento dos seus saberes, atribuindo assim valores significativos a sua história (cultural, social, política, entre outras).

O currículo para a educação do campo no semiárido paraibano , deve sair da teoria para a prática efetiva e de direito dos camponeses paraibanos, construir de fato significados para cada região. Repensar e valorizar os eixos temáticos¹⁸ da Educação do Campo: Movimentos Sociais e Políticas Públicas¹⁹, Educação do Campo e Trabalho²⁰, Educação do Campo, Formação e Trabalho Docente²¹, Educação do Campo, Escola, Currículo, Projeto Pedagógico e EJA²², Educação Especial na Educação do Campo²³. Como também de temáticas transversais como: recursos hídricos, aquecimento global, desertificação,

¹⁸ <http://www.semgepec.ufscar.br/eixos-tematicos>

¹⁹ Contradições, tensões e conflitos no desenvolvimento das políticas de educação do campo. Financiamento da Educação no Campo. O papel dos movimentos sociais na conquista de políticas públicas relacionadas à questão agrária e educação do campo. Caráter pedagógico dos movimentos sociais e das organizações sociais. A diversidade de paradigmas de campo e educação: hegemonia e contra-hegemonia.

²⁰ Reestruturação produtiva, trabalho e educação. Educação da classe que vive do trabalho. Trabalho como princípio educativo da formação humana. Relação entre educação básica e educação profissional. Educação profissional e formação continuada de trabalhadores do campo. Educação escolar e formação cooperativa. Trabalho cooperativo e desafios à educação básica

²¹ Trabalho docente e formação de professores; identidade docente pessoal/coletiva. Dimensão educativa dos movimentos sociais e interfaces com a formação docente. Sujeitos educacionais, diversidade e suas formas de articulação. Articulação entre formação específica e formação pedagógica do professor. Prática profissional docente na educação.

²² A educação do campo e as tendências curriculares no Brasil. Política do conhecimento oficial e as diversas propostas de educação do campo. Projeto Pedagógico da educação do campo. Currículo, desenvolvimento e as especificidades da educação do campo. Aspectos históricos da EJA no Campo. EJA e os movimentos sociais. A EJA na Política Nacional de Educação. Pressupostos teórico-metodológicos de EJA. A EJA e o Mundo do Trabalho.

²³ Reflexões sobre a interface da educação especial no contexto do campo. Concepções e práticas de educação especial no campo. Problematicarão da educação especial no campo: limites, desafios e perspectiva.

agroecologia, entre outros. O currículo para a Educação do campo no semiárido paraibano focar três momentos distintos no processo ensino- aprendizagem : **A realidade como ponto de partida-** Tem como pressuposto que a organização do currículo se faz a partir da concretude do tecido social e das vivências dos aluno. **A comunicação dos saberes-** Momentos da interação das diversas áreas de conhecimentos cognitivos, psicológicos, afetivos e dos saberes locais (Culturais e históricos).

A reinvenção da realidade. Momento de reflexão sobre a realidade, a partir dos saberes que foram construídos e socializados. Os saberes adquiridos intervém na realidade, com a finalidade de uma reestruturação de saberes que contribuíram para a convivência sustentável com o semiárido.

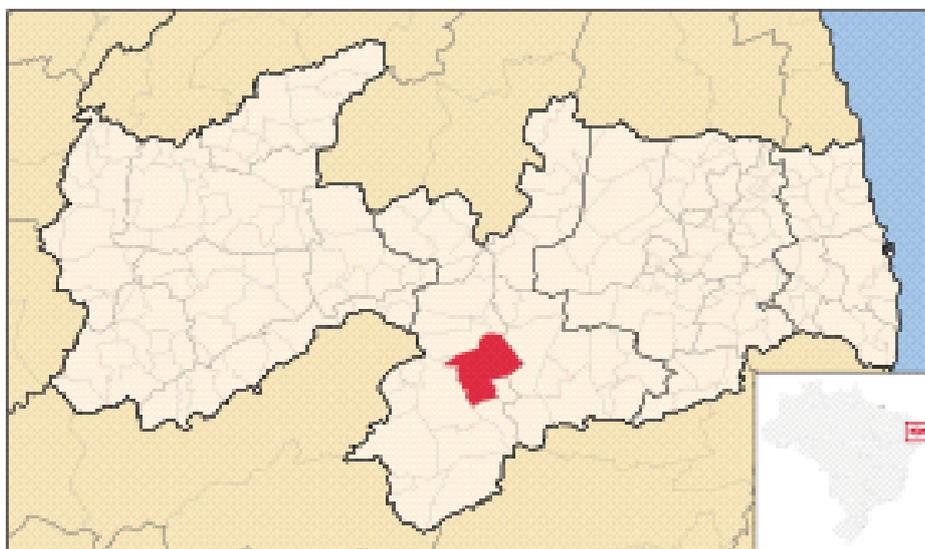
O educando toma a vida como conteúdo de aprendizagem, o que implica não simplesmente alterar metodologias de ensino, mas alterar a organização do trabalho, seus tempos, espaços e relações entre saberes e sujeitos da escola do campo no semiárido paraibano.

Outro desafio bem visível é a falta de investimento dos órgãos federais, estaduais e municipais, que priorizam os centros urbanos do semiárido do cariri paraibano, por concentrarem um maior número de habitantes.

Os desafios a serem superados no semiárido do cariri paraibano: precariedade nas estruturas físicas da maioria das escolas; Dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; Falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; Falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; 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; Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação do calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

4.2- A realidade da Educação do Campo no município de Serra Branca.

FIGURA 4- Mapa da Paraíba



Fonte: pt.wikipedia.org

Serra Branca é um município brasileiro localizado na microrregião do Cariri Ocidental, estado da Paraíba. Sua população em 2012 foi estimada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 13.101 habitantes, distribuídos em 738 km² de área. O Município tem 13 escolas, na sede são 7 escolas, cinco municipais e duas estaduais, 4 na zona rural, duas no Distrito de Santa Luzia (uma estadual e outra municipal) e ainda uma no Distrito de Sucuru, também municipal. As quatro escolas municipais que estão localizadas na zona rural do município: A Escola Municipal José Romão de Jesus, no Sítio Capoeiras; A Escola Municipal Nelly Maciel de Araújo, no Sítio Jericó; A Escola Municipal Luiz Mariano de Araújo, no Sítio Olho D'água do Padre e a Escola Municipal Manoel João de Souza, no Sítio Ligeiro de Baixo. No ano de 2013 foram matriculados 43 alunos na educação infantil , 175 nos anos iniciais do ensino fundamental e 24 nas séries finais do fundamental menor. Não oferta o Ensino fundamental maior, o ensino médio e nem cursos com qualificação profissional. As escolas não apresentam turmas multisseriadas, se evadiram seis alunos e cinco ficaram retidos. As estruturas físicas da Escola Municipal Luiz Mariano de Araújo, no Sítio Olho D'água do Padre e da Escola Municipal José Romão de Jesus, no Sítio Capoeiras, encontram-se em um bom estado, já a Escola Municipal Nelly Maciel de Araújo, no Sítio Jericó e a Escola Municipal Manoel João

de Souza, no Sítio Ligeiro de Baixo, apresentam uma estrutura pequena e precária. As quatro escolas tem 13 salas de aula. As escolas. A Escola Municipal Luiz Mariano de Araújo, no Sítio Olho D'água do Padre e da Escola Municipal José Romão de Jesus, no Sítio Capoeiras possuem cisternas para o abastecimento da comunidade escolar . Já a Escola Municipal Nelly Maciel de Araújo, no Sítio Jericó e a Escola Municipal Manoel João de Souza, são abastecidas pela prefeitura do Município. Todas possuem energia elétrica. Não tem biblioteca e laboratórios de informática. Na parte administrativa as quatro escolas têm direção, apenas as escolas: Escola Municipal Luiz Mariano de Araújo, no Sítio Olho D'água do Padre e da Escola Municipal José Romão de Jesus, no Sítio Capoeiras, possuem Conselho Escolar.

A Escola Municipal José Romão de Jesus, a Escola Municipal Nelly Maciel de Araújo, a Escola Municipal Luiz Mariano de Araújo e a Escola Municipal Manoel João de Souza, no Sítio Ligeiro de Baixo, não possuem PPP (Projeto Político Pedagógico). O livro adotado é Girassol- Saberes fazeres do Campo, da editora FTD, já com um olhar voltado para a pedagogia libertadora e da alternância. A merenda escolar é distribuída mensalmente pela Secretaria da educação, que realiza as compras e faz as divisões para cada escola, inserindo produtos da agricultura familiar (ovo de capoeira, polpa de frutas e verduras).Os alunos são todos transportado em carros fechados, uma grande maioria utiliza os ônibus ou micro do programa caminho da escola, mas ainda existe alguns carros locados, pois a demanda dos alunos é superior ao número de ônibus e micro. O município possui dois ônibus e quatro microônibus oriundo do programa A Caminho da Escola. No quadro de docentes 96% têm formação superior, os que não tem estão cursando, nenhum com formação específica para a educação do campo. Os professores que lecionam nas quatro escolas são todos residentes da zona rural, tem acompanhamento dos supervisores e coordenadores do município. Dos 12 programas federais, essas escolas aderiram a quatro deles : PPDE Campo, Mais Educação do Campo, Escola do Campo e o PDDE Interativo.

O PPDE Campo é o programa que libera recursos financeiros de custeio e capital á escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenha estudantes matriculados no Ensino Fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessários a realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas a melhoria da qualidades de ensino. O Mais Educação Campo contempla os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico, Agroecologia, Iniciação científica, Educação em Direitos Humanos, cultura e arte popular, Esporte e Lazer, Memória e História das comunidades Tradicionais.Os planos de atendimento para a escola

dever ser definido de acordo com o Projeto Político Pedagógico (As escolas citadas anteriormente não possuem o PPP) e desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços e as oportunidades educativas na perspectiva da educação integral. A Escola do Campo é caracterizada pela disponibilização de material didático e pedagógico para as escolas. O PDDE Interativo é uma das ferramentas de planejamento escolar disponibilizado pelo MEC para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais e sua principal característica é a natureza autoinstrucional e interativa de cada tela. Ou seja, além das escolas e secretarias não precisarem mais realizar formações presenciais para conhecer a metodologia e utilizar o sistema, este interage permanentemente com o usuário, estimulando a reflexão sobre os temas abordados. As mudanças tiveram como principal objetivo facilitar o acesso e a navegação da equipe escolar e de todas as pessoas interessadas em conhecer a ferramenta.

Em 2011, o PDDE Interativo foi disponibilizado somente para escolas priorizadas pelo programa PDE Escola. A partir de 2012, o sistema encontra-se disponível para todas as escolas públicas que desejam utilizar a ferramenta, mesmo aquelas que não receberão recursos financeiros do Ministério da Educação.

O PDE Interativo está organizado em etapas que ajudam a equipe escolar a identificar seus principais problemas e a definir ações para alcançar os seus objetivos, aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e melhorar os seus resultados.

Estas ações estarão reunidas num plano, dividido em quatro partes:

- 1) Na primeira parte, o sistema faz uma identificação geral do(a) diretor(a) e da escola;
- 2) Em seguida, a escola realiza os primeiros passos, ou seja, organiza o ambiente institucional para elaborar o seu planejamento;
- 3) A terceira etapa consiste na elaboração do Diagnóstico que possibilitará à escola perceber onde se encontram as suas principais fragilidades;
- 4) por fim, na quarta e última parte a escola elabora o Plano Geral, contendo os objetivos, metas e ações que a escola definiu para alcançar as melhorias desejadas.

As demais escolas recebem alunos advindos do campo, mas não são beneficiadas com programas Federais ou Estaduais para a Educação do Campo. podemos citar como exemplo a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Balbina, situada no Distrito de Santa Luzia no município de Serra Branca, atendendo a 123 alunos (48 alunos oriundos da zona rural e 75 da zona urbana) , distribuídos no ensino fundamental maior, ensino médio e EJA. O Fundamental maior e o médio funcionam no turno da tarde e duas

turmas da EJA no turno da noite. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Balbina teve seu prédio construído no ano de 1950, na época denominada de Escola Estadual de 1º grau de Santa Luzia e sua estrutura física modificada de A-1 para A-2 em 1989. Atualmente a referida escola tem com gestor José Maria Gregório de Sousa, nomeado pelo atual governador da Paraíba, Ricardo Coutinho. O espaço físico desse educandário precisa de reformas urgentes, a escola funciona em 3 turnos. No período matutino é cedido a Escola Municipal Amara Cavalcante Wanderley, para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental Menor, ficando o turno da tarde para o funcionamento das turmas do Ensino fundamental maior e o Ensino Médio e a noite recebe nas suas dependências o alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A Escola tem 12 professores, três deles são professores efetivos e conta também com 08 funcionários de apoio, onde apenas um é efetivo.

Distribuição dos alunos por turma e série:

TABELA 3-

TURMAS DO TURNO DA TARDE	TURMAS DO TURNO DA NOITE
6º Ano – 21	7º EJA – 08
7º Ano – 23	3º EJA MÉDIO – 10
8º Ano – 13	
9º Ano – 09	
1º Ano Médio – 23	
2º Ano Médio – 18	
3º Ano Médio – 16	

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A oferta da educação do campo para o semiárido do cariri Paraibano ainda está distante de ser uma Educação do Campo de qualidade, desempenhando de fato os seu papel e atingindo os objetivos almejados.

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País, e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é a meta a ser perseguida, considerando as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL. PNE, 2002)

Uma ideologia preconceituosa reforça a representação do Cariri paraibano, como uma área sem perspectivas, sem conhecimentos, sem história ou ainda como produtora de sujeitos inexperientes, incapazes de produzir conhecimentos e fortalecer sua cultura. Para formar cidadãos conscientes e com um novo olhar para a educação do campo, precisamos pensar em algumas particularidades, entre elas as potencialidades que cada região comporta e as perspectivas de viver na região do Cariri Paraibano. Até para os próprios poderes governamentais se faz necessário abolir a dicotomia campo/cidade e construir políticas públicas eficazes que fortaleçam a educação do campo, respeitando todas as leis que já foram sancionadas para esse fim e aplicá-las de forma coerente sem violar nenhum dos artigos. A Educação do Campo de qualidade deve ir além das propostas discriminado na Constituição Brasileira de 1988, na LDB 9394/96, nas diretrizes operacionais ou no decreto presidencial no final do governo Lula, ela deve atender de fato as necessidades da população camponesa, partindo da teoria para a prática. Levando em consideração o sujeito principal do processo ensino-aprendizagem (o aluno do campo), com suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades. As novas propostas de trabalho devem combater de vez com o individualismo e fazer valer as leis para que sejam realmente cumpridas. Materializar políticas e ações para a educação do campo que sejam realmente concretizadas e perspicazes nas inúmeras localidades desse território nacional, principalmente no semiárido do cariri paraibano. A organização dos saberes escolares pode seguir diferentes encaminhamentos metodológicos, desde que haja clareza e seja condizente com a realidade vivenciada por cada comunidade, só através desse conhecimento é que teremos concepção e práticas efetivas para que a educação do campo se desenvolva em sua plenitude e complexidade.

Portanto, para que sejam alcançados padrões mínimos de qualidade, as escolas do campo, devem receber atenção especial, tais como: Investimento correto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB), que representa um passo importante para o equacionamento das disparidades que persistem entre o Brasil urbano e o Brasil rural, entre as redes de ensino e entre as diferentes regiões do País; A efetivação de uma política pública de Educação do Campo impõe-se, ainda, como uma exigência para o cumprimento dos objetivos e metas traçados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), bem como para a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Diante de todos os problemas, o quadro de fragilidades e carências na infraestrutura escolar e nas condições de oferta educacional no campo só poderá ser superado mediante a ação coordenada das três esferas governamentais (federal, estadual e municipal). A valorização da educação deve constituir estratégia centrada em uma política efetiva de inclusão social, geração de emprego e renda e desenvolvimento sustentável do campo. Podemos perceber claramente que a educação do Campo ainda é um processo em construção, que exige um olhar diferenciado e domínio para se entender e se construir uma Educação do campo, no campo e para o campo.

BIBLIOGRAFIAS

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salette & MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação o campo**; 2ª ed; Petrópolis: Vozes, 2004.

BAUER, Carlos. **Introdução crítica ao humanismo de Paulo Freire**. São Paulo: Sundermann, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados: Comissão de Educação, Cultura e Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

_____. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Ministério do Trabalho e Emprego. **Saberes da Terra. Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Profissional para Agricultores(as) Familiares**. Brasília: MEC/MDA/MTE, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de Subsídios. Brasília: Inep/MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 1/2006. **Dias Letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação – **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BOEIRA, D. A. **Do Olhar Policial ao Trabalhador Nacional: os patronatos agrícolas e a ressocialização da delinquência juvenil no Brasil**. In: Seminário internacional Fazendo Gênero. Florianópolis: Editora Mulheres, 2006.

CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O poder do Estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA. SPEP/GRAFHITTE, 1997.

_____ & JÚNIOR. João dos Reis Silva. **Educação Superior no Brasil e Diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Ocupações de Terra e políticas de assentamentos ru

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993

MOVIMENTOS DOS TRABALHADORES RURUAIS SEM-TERRAS (MST) . **Agenda do MST**, 2004.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**.

Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html. Acesso 15 de março de 2013.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. IN: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SOUZA, Ivânia Paula Freitas de. **A Gestão do Currículo escolar para o desenvolvimento humano sustentável do Semi-Árido Brasileiro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.