POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O CAMPO: PROBLEMATIZANDO PROCESSOS DE EXCLUSÃO NO SUL DO BRASIL

Autora: Dra. Arlete Salcides – Universidade Federal do Pampa/ UNIPAMPA
Email: arleteunipampa@gmail.com

Na educação brasileira é recente na legislação educacional o reconhecimento da adequação das escolas do campo às demandas e aos interesses da população rural. Dados de uma pesquisa concluída em 2010 revelaram que, nos últimos quarenta anos, dezoito escolas encerraram suas atividades em Jaguarão, fenômeno a ser problematizado. Objetivando investigar fatores que contribuíram para que sucessivos governos determinassem o fechamento dessas escolas, foram registrados os depoimentos de representantes da gestão local e de quinze professores que atuaram nas escolas extintas. A análise dos registros das histórias orais dos participantes possibilitou verificar que o encerramento das atividades das escolas decorreu não só da crise econômica que gerou desemprego e êxodo, nas décadas de 1980 e 1990.
Palavras chave: educação do campo; políticas públicas; história da educação

Introdução do problema

> *Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar.* (ARROYO, 2007:163).

O presente artigo analisa resultados parciais da pesquisa intitulada "Trabalhadores em educação re-significando saberes e fazeres nas escolas rurais: os casos de Jaguarão e Arroio Grande/ RS", executada no contexto em que se celebra, no campo educacional, dez anos da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 3 de abril de 2002, pela Câmara de Educação Básica vinculada ao Conselho Nacional de Educação.

No Brasil, o reconhecimento de que as pessoas que vivem e trabalham no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador. Esse reconhecimento, tal como analisam Alves Filho e Salcides (2007), extrapola a noção de campo como espaço geográfico, e o compreende como territórios (Raffestin, 1993) que resultam de especificidades dos modos de viver de diferentes grupos sociais formados, conforme estabelece o Decreto Presidencial 7352 de

novembro de 2010, por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Segundo informa o último Censo (IBGE, 2010), 29.852.986 do total de 190.732.694 de brasileiros residem no campo, ou seja, 15,65% da população do país.

Nessa perspectiva, o campo, mais do que um perímetro geográfico não-urbano, é um território dinâmico de possibilidades em que se estabelecem relações entre seres humanos e se produzem novas condições da existência, proporcionadas pelo avanço das ciências e das novas tecnologias. A conquista do acesso universal a todo o conhecimento produzido pela humanidade e a garantia de uma formação que busca novas estratégias educativas e promove o desenvolvimento humano integral é ainda um desafio às escolas situadas nas áreas rurais do país.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) a identidade dessas escolas é definida no parágrafo único, do artigo 2º, da seguinte maneira:

> (...) 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.

Nesse sentido, conforme prevê a legislação educacional brasileira, os movimentos sociais do campo defendem a oferta de uma educação escolar, segundo analisa Hage (2005), entendida não como um fim em si mesma, diferente da educação rural defendida pelas elites, ou seja, fundada numa concepção "urbanocêntrica" que parte do entendimento de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Nas palavras de Antonio e Lucini (2007:4),

> "a ação deformadora" da educação rural estabelece, no plano de relações entre cidade-campo, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o rurícola da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento, é possível concluir pelo esvaziamento do rural, como referência no processo de constituição de identidades, desestruturando a hipótese de um projeto de

> desenvolvimento apoiado na perspectiva de educação rural.

Ao contrário de constituir-se numa ação “compensatória”, tal como pressuposto na concepção de educação rural, a educação do campo tem caráter “emancipatório”, uma vez que deve garantir as condições necessárias para que os sujeitos do campo possam pensar e agir por si próprios, assumindo sua condição de sujeitos da aprendizagem, do trabalho e da cultura, reafirmando, segundo Hage (2005), a educação como direito e não como favor.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação. Educação que seja “no” e “do” campo: “no campo” porque o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, e “do campo” porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à suas culturas e às necessidades humanas e sociais.

Luta-se para que as escolas do campo se constituam em importante estratégia na construção de outro projeto de sociedade e desenvolvimento, para os quais a valorização tanto do conhecimento socialmente produzido, acumulado e historicamente legitimado quanto dos saberes construídos na experiência concreta sejam igualmente indispensáveis.

Defende-se, para tanto, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as esferas do poder público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) com a finalidade de expansão da oferta de uma Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo.

Os dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, entre outras, demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras. Isso indica que, no decorrer da história, as políticas públicas não puderam garantir eqüidade educacional entre campo e cidade.

Segundo informado no Censo Escolar (INEP, 2011), a taxa de analfabetismo para moradores do campo com idades acima de 15 anos é de 23,5%, enquanto para a mesma faixa etária o percentual é de 7,29% para residentes em áreas urbanas. Tal discrepância observa-se, também, em relação ao anos de escolaridade, pois enquanto na área urbana a média de anos de escolaridade é de 8,7 anos para a idade de 15 anos ou mais, na área rural esse percentual se reduz para 4,8 anos.

Dados do mesmo estudo revelaram, também, que 12,4% do total de estudantes brasileiros, ou seja, 6.293.885 milhões estão matriculados em 76.229 estabelecimentos de ensino situados em áreas rurais, sendo que mais de 71% das escolas do campo têm, exclusivamente, turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental organizadas sob a forma multisseriada.

Informações geradas pelos diagnósticos realizados pelo INEP/MEC em 2004 e 2006, bem como pelos censos escolares dos últimos cinco anos apontam o número insuficiente de escolas nas áreas rurais; a escassa oferta de vagas para os anos finais do Ensino Fundamental; a insuficiência e a precariedade das instalações físicas e de recursos didático-pedagógicos da maioria das escolas; as dificuldades para o deslocamento de professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados (e, quando habilitados, despreparados para atuar em escolas rurais) e efetivados, o que provoca constante rotatividade; a carência de recursos humanos, o que provoca acúmulo de funções e sobrecarga de trabalho aos professores; a vigência de currículos escolares que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; as elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam nas áreas urbanas; a inadequação da política de nucleação das escolas; a ausência de calendário escolar que se adapte às características de vida e de trabalho da clientela.

Reconhece-se que a transformação desse cenário depende, não só da articulação de ações de entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios), mas da soma de esforços que envolvem, também, a participação ativa das comunidades escolares (gestores, professores, funcionários, pais, mães e estudantes) na definição, na elaboração e na implementação de projetos educacionais construídos coletivamente.

Conforme alerta Melucci (2005), nenhuma mobilização começa no vazio. Contrariamente ao que se formula na teoria da sociedade de massas, quem se mobiliza nunca são indivíduos desgarrados. As redes de relações são presentes na fábrica social, facilitam os processos de envolvimento e reduzem os custos da invenção individual na ação coletiva. Os indivíduos interagem, influenciam-se reciprocamente, negociam no marco destas redes.

Para o atendimento de históricas demandas dos povos do campo pela expansão da oferta e a elevação da qualidade das escolas do campo, destacam-se algumas ações governamentais, a partir da criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, em atendimento ao disposto no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), tais como a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004; a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, e das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, em 2008; a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003; a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI; e, mais recentemente, a implementação de ações estratégicas no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012.

A escola do campo, nesse conjunto de esforços, constitui-se em um território de formação crítica e cidadã dos povos do campo, e não apenas de preparação da mão-de-obra requerida pelo mercado; em um lugar de criação de novas alternativas à exclusão do direito à educação escolar, indispensável à transformação das desigualdades sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais.

Em tal contexto, causa certa perplexidade constatar o fechamento de 13.691 escolas do campo no território nacional nos últimos cinco anos, conforme revelam dados do Censo Escolar de 2011.

Dados de um estudo concluído pela autora, em 2010, apontaram que, nas últimas quatro décadas, dezoito escolas localizadas nas áreas rurais do município de Jaguarão encerraram suas atividades, fenômeno a ser problematizado, uma vez que, como ocorre

em grande parte dos municípios situados no Sul do Brasil, a maioria da população reside na área rural ou tem na agricultura sua principal ou única fonte de renda.

Objetivando investigar fatores que contribuíram para que sucessivos governos determinassem, ao longo dos últimos quarenta anos, o fechamento deste número significativo de escolas, registramos os depoimentos da coordenadora e diretora das escolas do campo, em diferentes períodos, e de quinze professores que atuaram nas escolas extintas.

Acredita-se, também, que a identificação de práticas pedagógicas adotadas e de desafios enfrentados pelos professores que atuaram nas escolas do campo da rede municipal de ensino de Jaguarão/RS, ao longo do tempo, bem como o resgate das diferentes concepções de Educação do Campo que regularam as ações de gestores, coordenadores pedagógicos e docentes poderá contribuir para ampliar a compreensão e os conhecimentos que se têm, atualmente, sobre a oferta de educação à população rural jaguarense, nos seus aspectos quantitativos e qualitativos.

Desenvolvimento

As discussões acerca de um modelo próprio de uma educação, construído coletivamente por gestores, educadores e pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo, são recentes na história da educação brasileira.

A história da educação brasileira retrata os históricos movimentos da sociedade em favor de grupos que detém o poder. Nesse âmbito, arrastam-se a precariedade na oferta, as dificuldades de acesso/permanência nas escolas voltadas ao atendimento da população rural.

Quando a escola tornou-se realidade para toda a população, ela não era a mesma para todos, não garantiu o acesso ao conhecimento produzido/acumulado historicamente pela humanidade. Para a grande maioria dos brasileiros, foi oferecida uma escola pobre em sua estrutura física e conceitual, desvinculada da realidade social vivida por seus alunos, dificultando uma leitura crítica do seu dia a dia, fazendo com que ficassem cada vez mais marginalizados, alijados de possíveis mobilizações populares.

Conforme analisa Arroyo (2005:1) “é no campo que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, se fecham impunemente escolas, ou se levam os meninos de um lado para outro”, ou seja, para o autor “(...) não há um

sistema, não há ainda algo a ser respeitado, algo que tenha uma dinâmica própria, uma vida própria, que esteja acima do novo dirigente ou da administração do município ou do estado".

Na perspectiva de concretização dos objetivos traçados, optei pelo uso da técnica da história oral, ou seja, pelo registro da memória dos participantes, de seus diferentes tempos e espaços de atuação, estimando reconstruir e dar visibilidade as histórias nunca antes narradas e/ou conhecidas por educadores e atores da sociedade jaguarense e do campo educacional nacional.

Conforme argumenta Holzmann (2002:43), "a história ou o relato oral está cada vez mais presente nos debates e ressurge como técnica útil para registrar o que ainda não está cristalizado em documentos escritos, para captar o não explícito".

Como metodologia de pesquisa, a história oral se ocupa em conhecer uma determinada realidade, padrões culturais, as estruturas sociais e os processos históricos, pois, ao focalizarem suas lembranças, as pessoas reconstroem uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertenceram.

Os autores Meneghel e Iñiguez (2007:186) ressaltam que "o mundo está atravessado por narrativas e é precisamente este atravessamento que constitui o mundo". Conforme analisam os mesmos autores (2007:182), "as narrações estão incrustadas na sociedade, elas se entrecruzam e dialogam entre si, outorgando realidade ao mundo em que vivemos".

Os quinze professores participantes do estudo foram previamente esclarecidos sobre os objetivos e as finalidades da pesquisa, para que então, com base nessas informações, expressassem livremente seu desejo de relatar sua história profissional. Também foi requerida a autorização para gravação de seus depoimentos em um aparelho de MP4, registro que foi transcrito e, posteriormente, revisado e assinado por eles, com vistas à confirmação da fidedignidade dos dados analisados.

Segundo referiram a Coordenadora das escolas do campo e a maioria dos professores, diversos fatores determinaram tanto a mudança de endereço como o fechamento de tantas escolas.

Os relatos apontaram que os anos mais difíceis foram de 1985 a 1995, pois os investimentos públicos eram escassos, para serem aplicados nas vinte e cinco escolas existentes até a década meados da década de 1980.

A ausência de interesse de parte de sucessivas gestões da Secretaria Municipal de Educação, a carência de recursos didático-pedagógicos e a precariedade da infra-estrutura das escolas também foram intervenientes na manutenção da oferta de ensino, além das péssimas condições das estradas para trânsito do carro oficial encarregado de levar a merenda escolar, principalmente em intensos períodos de chuva, e a inexistência de transporte público para os deslocamentos de professores e estudantes.

A falta de formação da maioria dos professores e a organização escolar multisseriada também foram referidas como principais desafios enfrentados pelos professores e as comunidades rurais.

Como as professoras destacaram em seus relatos, o ingresso na carreira docente no município para atuar nas escolas do campo, até meados da década de 1990, se dava através de contrato temporário ou por indicação do poder público.

A fim de superar esta realidade, que perdura até os dias de hoje, o primeiro e o segundo parágrafos do Artigo 7º das Diretrizes Complementares (2008), propõem, respectivamente, que a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas, quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições; e, também, que a admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo.

Um número significativo de participantes referiu que o fato de se envolverem, além de suas atividades de ensino, na limpeza do ambiente e nos registros da vida escolar dos estudantes, pela ausência de outros recursos humanos na escola, trouxe prejuízos à qualidade do atendimento às necessidades educacionais de seus alunos.

Reconhece-se que transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas. Ela prescinde de uma qualificação dos professores para que dêem conta de elaborar um planejamento baseado na vida e nos valores da população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural.

A falta de recursos e de material didático foi outro fator que contribuiu para desqualificar a oferta de ensino nas escolas do campo. Conforme relatou uma das professoras, era tudo muito defasado. Os livros que vinham para as escolas do campo sobravam das escolas urbanas, ou melhor, eram descartados por estarem desatualizados.

Alguns professores ressaltaram, também, que a Secretaria Municipal de Educação enviava os instrumentos de avaliação a serem aplicados nos alunos. Essas provas eram elaboradas por professores que atuavam nas escolas urbanas, e não tinham qualquer relação com a realidade cotidiana dos estudantes das escolas do campo.

Os depoimentos de alguns dos professores revelaram seu esforço para usar elementos próprios do campo para qualificar as suas práticas, driblar a falta de recursos e contemplar os interesses dos alunos.

Antonio e Lucini (2007:1), analisam que

> a existência de práticas pedagógicas alternativas no universo rural justifica os estudos avaliativos do papel das mesmas na construção de importantes elementos da qualidade de vida das populações rurais. Trata-se de um instrumento a serviço dos objetivos perseguidos por outras ações que buscam o desenvolvimento local nos setores da organização comunitária, valorização do saber rural, saúde, produção, beneficiamento e comercialização agropecuária.

Diante da debilidade no reconhecimento do valor do capital sociocultural da população do campo, que se reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para superar a injustiça social que afeta significativos contingentes populacionais que residem nas áreas rurais brasileiras.

A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável.

A maioria dos professores foi enfática ao afirmar que as dificuldades de deslocamento até as escolas e a falta de recursos foram grandes entraves para qualificar suas práticas.

A mudança de panorama da educação oferecida nas escolas situadas nas áreas rurais é um dos maiores desafios educacionais que o Brasil precisa enfrentar. Parece que o caminho das políticas públicas para o campo encontra-se sinalizado pelo MEC e pelo

CNE. Resta verificar a real prioridade que elas têm nos cenários educacionais locais, prioridade essa que poderá ser identificada a partir de financiamentos compatíveis com as metas e objetivos traçados.

Nas palavras de Arroyo (2005:3), “somente recuperando a educação como direito inerente a todo ser humano, independente do aluno um dia ser adulto, cidadão consciente, trabalhador esclarecido, ou semi-esclarecido, estaremos fincando as bases sólidas para a educação do campo”.

Nesse cenário, ressalta-se o importante papel dos movimentos sociais do campo na promoção de uma mudança efetiva de paradigma, ou seja, o papel de mobilizar sujeitos capazes de problematizar e reivindicar a elaboração e implantação de uma política de educação de qualidade e específica para as realidades campesinas. Como bem adverte Freire (2001:21), “o exercício constante da ‘leitura do mundo’, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado sua denúncia, de outro o anúncio do que ainda não existe”.

Conclusões

A análise dos registros das histórias orais dos participantes possibilitou identificar que o fechamento de inúmeras escolas do campo em Jaguarão não decorreu apenas da crise econômica que afetou o extremo sul do país, especialmente nos anos oitenta e noventa, provocando a falência de propriedades e o encerramento das atividades de inúmeras granjas e curtumes, gerando desemprego e êxodo, tal como afirmam representantes do poder público local.

Ao longo das últimas quatro décadas, o desaparecimento das escolas, segundo informaram os professores, ocorreu em consonância com o êxodo rural. Porém, isso não significa que não houvesse alunos, mas, sim, que as escolas eram extintas por não atenderem mais aos interesses e necessidades dos donos das propriedades rurais em que se situavam.

O ensino rural no município de Jaguarão, como aconteceu a nível nacional durante séculos, sempre esteve atrelado ao interesse daqueles que detinham o poder. Nesses termos, não havia a preocupação com a qualidade da oferta de ensino. Constatou-se, também, que muitos professores buscaram superar as dificuldades e administrar o descaso do poder público desenvolvendo práticas pedagógicas alternativas.

Diferente do que afirmam gestores da Secretaria Municipal de Educação de Jaguarão, o fechamento das escolas deveu-se, principalmente, à forma como o ensino vem sendo organizado e ofertado nas escolas do campo.

Os informantes apontaram que a movimentação de trabalhadores nos períodos de safra, a falta de credibilidade na qualidade da oferta de ensino multisseriada e nos currículos, a permanente escassez de recursos humanos e materiais e a intensificação do uso de transporte escolar no deslocamento extra e intra-campo, a partir da implementação do Programa Nacional Caminhos da Escola, também foram fatores que contribuíram para determinar o encerramento das atividades das dezoito escolas.

Os achados do estudo evidenciaram a falta de investimentos e a histórica carência de políticas públicas voltadas à qualificação e à ampliação da oferta de ensino nas áreas rurais investigadas.

Compreendo que a experiência de um espaço permite perceber uma modulação particular da história local que não se opõe à história nacional, muito pelo contrário. A eleição do local como circunscrição de análise e escala própria de observação, possibilitou tanto descrever mecanismos de apropriação e adaptação a normas e práticas que ultrapassam a esfera local como contribuir para o alargamento das fronteiras do conhecimento da história da educação nacional e para a identificação da vigência de processos de dominância de interesses de determinados grupos sociais sobre outros.

Durante os últimos 40 anos, o ensino rural no município de Jaguarão continuou a ser ofertado de maneira precária, em escolas que não dispunham (e nem dispõem!) da necessária infra-estrutura para o atendimento de crianças e jovens, filhos de trabalhadores rurais.

Destaca-se, nesse contexto, certa interpretação do disposto nas Diretrizes Complementares de 2008, acerca da política de nucleação das escolas, que tem resultado no deslocamento de inúmeras crianças que chegam a ficar quatro horas diárias no transporte escolar nos longos percursos de suas casas até escolas da área urbana em que estão matriculadas.

Arroyo (2004:2) argumenta que “a política priorizada nos últimos anos, a nucleação de escolas e o translado, ou seja, o deslocamento da infância, adolescência e juventude de seu contexto social e cultural, é uma expressão da estreiteza a que são reduzidas as políticas públicas”. Conforme analisa o mesmo autor, isso acontece

justamente quando essas políticas públicas são “inspiradas nas demandas da 'modernização' da agricultura e na expansão do agronegócio”.

Os dados do estudo revelaram que, a exemplo do que tem ressaltado professores que atuam nas escolas do campo no presente, os participantes que atuaram nas escolas que encerraram suas atividades, em diferentes períodos, enfrentaram sobrecarga de trabalho, dificuldades de deslocamento, tinham formação inadequada ou insuficiente para o exercício profissional.

Nesse sentido, a fim de superarmos essa preocupante e injusta realidade, Arroyo (2005:1) ressalta que a educação do campo não deve ser apenas responsabilidade do Campo:

> é uma responsabilidade nacional, e neste sentido temos que deixar muito claro, inclusive aos outros educadores que eles também são responsáveis. Mas é necessário além de olhar para fora, olhar para a especificidade do Campo, todas as possibilidades têm que ser redefinidas, concretizadas por vocês para a especificidade da educação Média e Fundamental, ou da educação Infantil, ou da Educação de Jovens e Adultos do Campo.

Na esteira de Hage (2005), enfatizo que a formulação de políticas públicas envolva a participação das comunidades que vivem e trabalham no campo, pois só em conjunto com esses atores será possível construir um projeto de educação capaz de afirmar suas identidades como uma herança histórica e cultural.

Segundo analisa Arroyo (2005:1), a “Educação do Campo tem hoje, como grande tarefa, primeiro construir uma estrutura pública de Educação do Campo que ainda não existe, que é apenas um arremedo de um sistema também muito incipiente de educação urbana, sobretudo popular”.

Nessa perspectiva, conforme o mesmo autor urge a criação de medidas para incentivar e criar condições para que ultrapassados olhares sobre o campo e especificamente sobre a educação, sejam confrontados com dados, pesquisas e análises sérias. A realidade da educação do campo e de seus condicionantes históricos é desconhecida.

Viso que o esforço teórico-metodológico empreendido na realização do presente estudo possa lançar novas luzes à formulação de políticas públicas e práticas que contribuam para a superação dos atuais desafios.

Referências

ALVES FILHO, Eloy e SALCIDES, Arlete. Vantagens da alfabetização na perspectiva de adultos residentes em áreas rurais do Brasil e de Portugal.. Cadernos de História da Educação (UFU), v. 6, p. 87-105, 2007.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Caderno Cedes. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do Campo. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, nº 72, p.157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http: // www,cedes.unicamp.Br>

_____. Que Educação Básica para os Povos do Campo?. Palestra proferida no Seminário Nacional "Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST", realizado em Luziânia/GO de 12 a 16 de setembro de 2005. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Que_educacao_basica_para_os_povos_do_campo.pdf>. Acesso em 10/abr/2012.

_____. Por um Tratamento Público da Educação do Campo. Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Articulação Nacional por uma Educação do Campo: Brasília – DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n° 3/2002. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n°2/2008. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

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

_____. 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.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2001.

HOLZMANN, Liza. Histórias de vida e depoimentos pessoais. Emancipação, 2(1): 43-56, 2002. Disponível em: www.uepg.br/emancipacao/pdfs/Emancipação%202.pdf. Acesso em 15/Março/2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. CENSO ESCOLAR. INEP/MEC. Brasília: DF, 2011.

MELUCCI, Alberto. Por uma sociologia reflexiva – Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005, p.265-288.

MENEGHEL, Stela Nazareth & IÑIGUEZ, Lupicínio. Contadores de histórias: práticas discursivas e violência de gênero. Cad. Saúde Pública [online]. 2007, vol.23, n.8, pp. 1815-1824. ISSN 0102-311X. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n8/08.pdf. Acesso em 15/Março/2012.

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993.
SALCIDES, Arlete. Relatório de Pesquisa: “Caracterização de saberes e de fazeres das escolas do campo dos municípios de Jaguarão e Arroio Grande/ RS”. Universidade Federal do Pampa/ Campus Jaguarão. Março de 2010.