

# EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA MARAJOARA: UMA ANÁLISE APÓS 20 ANOS DA I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Elaise Almeida Martins<sup>1</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa é um resultado de um estudo que possui como objetivo geral compreender como se encontra a Educação do Campo na Amazônia Marajoara, após 20 anos de batismo desse termo, tendo em vista as reivindicações da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Especificamente objetiva 1) Identificar quais as reivindicações da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, atinentes a educação; 2) Identificar os principais problemas da educação do campo apresentados pelos conferencistas naquela conferência; 3) Analisar os principais problemas ainda existentes na educação do campo apresentados em teses e dissertações sobre a Amazônia Marajoara. A análise foi conduzida a partir do seguinte problema: Como se encontra a Educação do Campo na Amazônia Marajoara, após 20 anos de batismo desse termo, tendo como parâmetro as reivindicações e os problemas apontados no Texto Base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo? Assumi a forma de pesquisa bibliográfica, de caráter epistemológico, cuja o estudo foi a Matriz Epistemológica de Sánchez-Gamboa (2012). Concluímos que problemas apontados na I Conferência, continuam, mesmo após 20 anos, como precariedade da infraestrutura escolar, do transporte, currículos descontextualizados da realidade do campo, ausência de políticas públicas específicas.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Amazônia Marajoara.

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó Breves.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a produção científica sobre essa área começa a ganhar mais espaço e ter mais visibilidade. E com isto, outros eventos foram realizados, grupos e linhas de pesquisa foram criados, universidades passaram a ofertar vagas em cursos de nível superior específico, a educação do campo passa a ser objeto de estudo em programas de pós-graduação resultando em dissertações e teses o que indica um verdadeiro movimento epistemológico.

A partir da última década do século XX e início do século atual, o crescimento da pesquisa atinente às questões da Educação do Campo, refletido em programas de Pós-Graduação, grupos de estudos e pesquisa, eventos, produções em revistas e periódicos científicos tem despertado preocupação com fatores dessas investigações (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

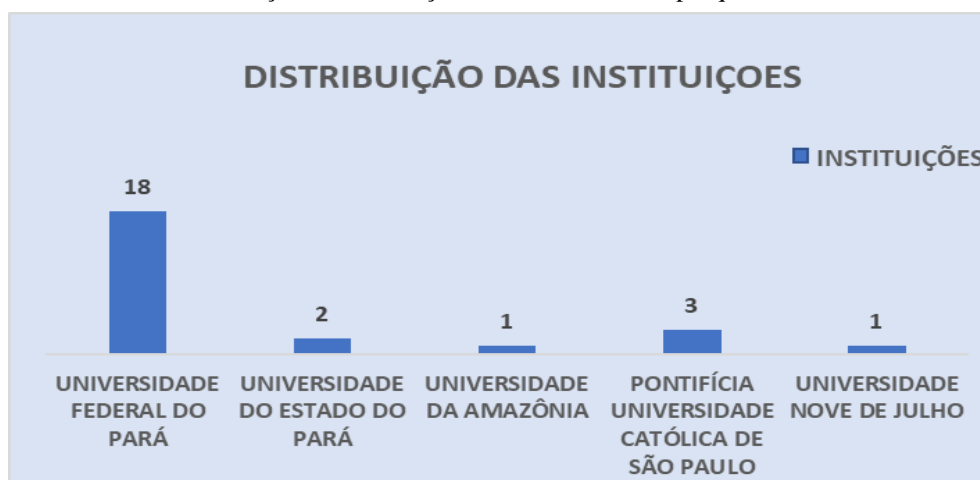
Favorável a um gesto de análise, Caldart (2009) propõe alguns questionamentos que evidenciam a relevância científica, para ela o momento é de perguntar sobre o objeto de estudo, práticas, política que atendem pelo nome de Educação do campo; chegando a interrogar por que a Educação do Campo já se configura como um fenômeno da realidade brasileira que exige tomada de posição prática e teórica, um caminho necessário para a compreensão das origens, dos possíveis desdobramentos, dos muitos atuais e variados fenômenos sociais e educacionais (VEIGA-NETO, 2012), um exercício de conhecimento de como as coisas lá existentes se formaram historicamente.

Compreender e apreender a Educação do Campo em sua historicidade, contradições e tensões inerentes a essa realidade, é uma necessidade. Em um sentido mais amplo, Caldart (2009) afirma que há uma lacuna sobre uma narrativa escrita e refletida com mais rigor de detalhe a respeito da Educação do Campo. Em sentido mais estrito, no contexto da Amazônia Marajoara, sentimos a necessidade de uma análise, que se propusesse perceber seu movimento após 20 anos da I Conferência Nacional realizada em 1998, onde foram feitas denúncias, apresentadas demandas e aspirações das populações camponesas.

Considerando as categorias de análise das teses e dissertações, muitas tiveram como objeto questões atinentes a educação na Amazônia Marajoara, o que justifica a pesquisa que realizamos a qual pode contribuir para que o Campus Universitário do Marajó-Breves e a Universidade Federal do Pará figure entre as instituições de onde emanam estudos sobre a educação do campo no Marajó, por isso, levantamos novas questões a respeito da temática, em busca de conhecimentos decorrentes dessas investigações em sua complexidade.

Identificamos conhecimentos produzidos em programas de pós-graduação ligados a educação e publicado em dissertações e teses, para problematizá-las em uma perspectiva crítica, como um instrumento catalisador do que os estudos materializados em dissertações e teses apresentam a respeito da educação em municípios na mesorregião marajoara. Então, foi possível ter acesso à produção científica sobre a Educação do campo na Amazônia Marajoara consolidadas em 25 pesquisas, sendo 6 teses e 19 dissertações, além disso, 6 trabalhos foram realizados pelos docentes da Universidade Federal do Pará, campus Breves.

**GRÁFICO 1-** Distribuição das instituições de onde advém as pesquisas



**Fonte:** Teses e dissertações selecionadas para análise, elaborado pela autora do trabalho, 2020.

Conforme observado no gráfico acima, a Universidade Federal do Pará é a instituição de onde emana a maior quantidade de investigação, no total de 18 (dezoito) trabalhos, seguida da Universidade Católica de São Paulo com 3 (três) produções, depois a Universidade do Estado do Pará com 2 (duas) pesquisas, logo a Universidade da Amazônia e a Universidade Nove de Julho aparecem com 1 (um) estudo cada.

A partir dessas compreensões, o estudo foi desenvolvido com o seguinte problema: **Como se encontra a Educação do Campo na Amazônia Marajoara, após 20 anos de batismo desse termo, tendo como parâmetro as reivindicações e os problemas apontados no Texto Base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998?** Constitui-se objetivo geral desta investigação **compreender como se encontra a Educação do Campo na Amazônia Marajoara, após 20 anos de batismo desse termo, tendo em vista as reivindicações da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998.** Os objetivos específicos são: 1) Identificar quais as reivindicações da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do

Campo, realizada em 1998, atinentes a educação; 2) Identificar os principais problemas da educação do campo apresentados pelos conferencistas naquela conferência; 3) Analisar os principais problemas ainda existentes na educação do campo apresentados em teses e dissertações sobre a Amazônia Marajoara.

O levantamento de materiais foi feito concomitantemente no decorrer das atividades do Plano de Trabalho “Realidade da Educação do Campo na Amazônia Marajoara: Uma análise após 20 anos da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998”, desdobramento do Projeto de Pesquisa “Análise epistemológica de teses e dissertações sobre educação do campo na Amazônia Marajoara produzidas no período de 2000 a 2017, do qual fui bolsista Produtor PARC Renovação (2018), onde meu interesse pela temática cresceu mais ainda, além de me sentir pertencente a uma comunidade ribeirinha denominada Santa Luzia, no rio Tauauá, tendo no transfundo, as dificuldades enfrentadas diariamente pela escola e pela população local.

O estudo contribuirá com o debate de um campo cuja produção, embora tenha crescido nos últimos anos, ainda não disponibiliza de um volume quantitativo quando comparado a estudos sobre essa temática em outras mesorregiões e regiões paraenses e ou brasileiras.

Este estudo tem características de uma análise epistemológica, que para Sánchez-Gamboa (2012), todo pesquisador tem a necessidade de realizar uma leitura epistemológica de outras pesquisas. Esse tipo de análise extrapola a dimensão da verificação das estruturas, dos temas estudados, das bibliografias utilizadas e autores consultados. Ou seja, esta pesquisa vai além de uma análise estritamente epistemológica no sentido de discutir a produção do conhecimento, mas principalmente de conhecer os modos de interpretar e tratar a realidade, base de reflexão da realidade concreta da Educação do Campo no contexto da Amazônia Marajoara.

No percurso metodológico foram utilizadas diferentes estratégias para se alcançar os objetivos traçados. Como forma de conhecer melhor a pesquisa e os seus objetivos, buscamos as contribuições de Gil (2002, p. 17), o qual afirma que, “a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar resposta aos problemas que são propostos”. Para ele, a pesquisa é solicitada quando não se tem informação suficiente para atender ao problema ou então, quando as informações disponibilizadas estão desorganizadas e não podem ser adequadas ao problema (GIL, 2002). Está, trata-se de uma

pesquisa de natureza básica, cuja finalidade é gerar novos conhecimentos sem a aplicação prática.

Com base nos objetivos gerais, para Gil (2002), é possível classificar as pesquisas em três grupos: Pesquisa descritiva, explicativa e exploratória. A descritiva possui o interesse de descrever os fatos ou fenômeno já a explicativa procura criar uma teoria aceitável para um fato ou fenômeno, a exploratória visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno. Partindo destes pontos, o tipo de pesquisa que podemos observar neste trabalho é a exploratória. Para constitui-se como tal, os objetivos precisam:

[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p. 41).

Apesar, da pesquisa exploratória ser bastante flexível na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso. Neste estudo, desenvolvemos uma das etapas principais que foi o levantamento bibliográfico, pois trata-se de um estudo essencialmente bibliográfico, “que é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44).

Para desenvolver a pesquisa, adotamos as seguintes etapas: Pesquisa bibliográfica, epistemologia e análise epistemológica. Neste período, buscamos ter acesso aos estudos que discorriam sobre o assunto para conhecer melhor a temática, assim como, uma leitura inicial em métodos de pesquisa para compreender os possíveis caminhos que a pesquisa poderia percorrer. Coleta das Teses e Dissertações, foi realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos repositórios das universidades de onde decorrem as produções, para ter acesso aos estudos que se encaixavam com nossa temática definimos algumas expressões de busca como “educação do campo”, “Amazônia Marajoara” e “população do campo”.

Em seguida, realizamos uma primeira leitura dos resumos das teses e dissertações, para conhecer a temática que cada produção trabalhava. E então, passamos para a leitura do texto base da I Conferência Nacional por uma Educação básica do campo e a partir das leituras, analisar os principais problemas, atinentes a educação, apresentados na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo, em 1998.

Posteriormente, voltamos para uma leitura minuciosa dos trabalhos selecionados para análise, a fim de, avançar e identificar os que os estudos consideravam como problemas

da educação na Amazônia Marajoara. Os problemas foram organizados por categorias construídos no decorrer das análises, como por exemplo: problemas de estrutura física, formação de professores, acesso e permanência dos alunos na escola etc.

Esta pesquisa, está organizada em 4 (quatro) capítulos, da seguinte forma: O primeiro, discute a luta pela educação do campo, e como, historicamente ela vem sendo excluída pelas políticas públicas governamentais, o segundo, relata a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo os problemas e as reivindicações levantadas pelos conferencistas do evento em prol de uma educação de qualidade, o terceiro, retrata as conquistas alcançadas no campo através das lutas sociais como o PRONERA e as DOEBEC, e então, o quarto, discorre sobre os principais problemas persistentes na educação relatados em teses e dissertações e por fim, as considerações finais, onde é apresentado as principais conclusões e os resultados.

## **2 A LUTA POR EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS**

Desde a criação da Primeira Lei Geral de Educação no Brasil, em 1824, já era notório o descaso com a população do campo. Segundo Silva et. al. (2014, p. 3), “Os habitantes do meio rural estiveram relegados à marginalidade, no tocante à construção de planos educacionais que fossem condizentes com sua realidade e modo de vida”. Grande parte dessa exclusão, em relação as políticas que contemplem as reais necessidades existentes no campo, tem início na Proclamação da República (1889). Naquele período:

[...] a organização escolar brasileira passava a sofrer uma forte influência do positivismo e, junto com essa influência veio uma valorização da industrialização. Atribuindo maior importância ao modo de vida e produção urbana, sem levar em conta as outras formas de vida e trabalho. Deixando de lado as pessoas que viviam e produziam no campo (SILVA, et all., 2014, p. 4).

No período da República no Brasil, a educação se tornou quase que um privilégio das camadas elevadas da sociedade, embora, nas congregações religiosas estivessem instaladas escolas de ensino médio nas principais províncias permitindo a escolarização das classes médias e inferiores no meio urbano. Entretanto, a escolarização rural sofria pelo desinteresse das lideranças Brasileiras que só passou a ser notada com o grande movimento migratório interno de 1910 e 1920 (LEITE, 1999). De acordo com Rodrigues e Bonfim (2017) a modalidade educacional de educação do campo, historicamente, vem sendo deixada de lado pelos seus governantes. Conforme afirma a seguir:

[...] no decorrer da história essa modalidade educacional sempre foi deixada em segundo plano, não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que tivesse uma educação do campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1374).

A população campesina esteve negligenciada e esquecida pelo poder público, “as prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes que, de certa forma, mediante mecanismo de dominação sócio-cultural, fazem prevalecer o *status quo* dos grupos [...]” (LEITE, 1999 p. 21). “Nessa perspectiva, [...] as pessoas do campo sempre foram consideradas sem cultura, sem educação e, pior, como se servissem apenas para trabalhar no campo, e que, portanto, não precisariam de uma educação formal” (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1375- 1376). Diante disto, os habitantes do campo permaneceram inferiorizadas, já que, se acreditava que as pessoas residentes no campo não necessitavam estudar, pois, só servia para as pessoas que moravam nas cidades.

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

A constituição de 1988 contribui de forma significativa para a luta do direito da população rural à educação, ao dispor em seu artigo 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*”. (BRASIL, 1988. Grifo nosso). Ou seja, a educação é um direito de todos, sem exceções, a lei não estabelece nenhum tipo de limites, como dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade. A Educação, deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa como cidadã, deve também preparar na qualificação para o trabalho e para a vida (SILVA, 2011). Embora, não se refira nominalmente às populações do campo, um dos princípios do ensino assegurado na Carta Magna, em seu Art. 206, inciso I, ratifica o que vimos falando sobre o direito a educação, qual seja “*igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*” (Grifo nosso).

A lei em si não garante o usufruto de um direito, por isso, é preciso lutar por ela de forma consciente, visto que, é um direito e precisa ser garantido. “Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade”. (ARROYO, 2003, p. 30). A exemplo disto, temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras

(MST), um dos movimentos populares, mais fortes e conhecidos no Brasil, que a muito tempo vem batalhando por uma educação que de fato contemple a população camponesa.

### **3 I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: PROBLEMAS E REIVINDICAÇÕES**

A primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no período de 27 a 31 de julho de 1998, Luziânia/GO, foi antecedida por Seminários estaduais, com apoio em um Texto Base e nas experiências concretas, ela compõe um processo articulando muitos e diferentes participantes como educadores (as) do campo. O assunto foi visto de muita importância, que para discuti-lo com seriedade e profundidade, entraram em parceria:

[...] A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8).

A I Conferência “[...] foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular” (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004). Além da inserção da educação para as populações rurais na agenda política brasileira foi inaugurada a expressão campo que passou a substituir o termo rural (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

Em seu Texto Base, os conferencistas, demarcam os pontos problemáticos na educação. E o primeiro assinalado é: A escassez de dados e análise sobre o tema, o que evidenciava como a temática vinha sendo tratada, com descaso e pouco interesse por parte dos órgãos governamentais e até mesmo pelos estudiosos da época. Outra questão revelada, consiste no alto índice de analfabetismo no Brasil, o texto recorre ao censo do IBGE de 1996, que apontavam que 32,7% da população do meio rural, acima de 15 anos, era analfabeta.

As matrículas no ensino fundamental também surgem como um problema existente na educação do campo, recorrendo ainda ao censo de 1996 do IBGE, que revelava que aproximadamente 2,7 milhões de crianças, na faixa etária de 7 a 14 anos, ainda estavam fora da escola no Brasil. Logo, as matrículas no ensino médio representavam 54,4%, na faixa etária acima de 17 anos, no entanto, desde de 1991 a 1998 que apenas 1,1 % do total dessas

matriculas estavam no meio rural. Já a inclusão da educação infantil significou um grande avanço no meio rural, que no momento, se mantinha de maneira tímida, porém crescente.

O texto apresenta como dois principais problemas, a valorização do magistério e a formação dos professores (as), pois existiam muitos profissionais trabalhando sem formação nenhuma, por isso, se pedia no texto base uma formação específica para os professores(as) que desejassem atuar no campo. Problemas como estes, não permaneciam apenas no campo, mas em todo sistema brasileiro, contudo, era no meio rural as menores remunerações de professores(as), que ficavam longe de receber o salário mínimo.

O tipo de escola pública oferecido à população do campo também entra em pauta, de modo geral, era uma escola relegada ao abandono que em muitos casos recebia a denominação de escolas isoladas, tornando as escolas das cidades cada vez mais encantadoras e parecendo o lugar do progresso.

Uma outra questão importante, relaciona-se a escassez de prédios escolares nas regiões ribeirinhas, o número ainda era pequeno para a demanda de alunos, o qual, tornava mais difícil este tipo de escolarização, visto que, atingia as crianças que não possuíam escolas próximas de suas residências, precisando se deslocar a longas distâncias para poderem estudar. Além de tudo, era flagrante a precária infraestrutura das poucas escolas existentes.

Outro problema que fora denunciado no Texto Base, concerne a falta de apoio e iniciativas no aspecto pedagógico; o currículo e o calendário escolar estavam muito distantes da realidade do campo, não contemplavam a população camponesa. Os professores(as) das escolas, ainda tinham uma visão urbanocêntrica da realidade, consequência também da falta de formação, cujo fundamento estivesse voltado à realidade do campo.

As principais críticas às escolas, referem-se ao fato de, estarem deslocadas das necessidades do campo e das questões do trabalho, em muitas situações, alheia a um projeto de desenvolvimento, assim como, alienada dos interesses dos camponeses, indígenas, assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores (as) e de seus movimentos e organizações, principalmente estimuladora de abandono do campo, a favor de, apresentar o urbano como superior, moderno e atraente, e com isso, acaba trabalhando em sua própria destruição por ser, articuladora do deslocamento de seus estudantes para as cidades, através de, não organizar alternativas de avanço das séries nas escolas do próprio meio rural.

Por fim, como determinismo geográfico, como fator regulador da qualidade de ensino, a construção da concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural, sendo uma ideia equivocada das políticas de investimentos. O campo estava sendo desqualificado como

espaço de prioridades para as políticas públicas, e a exemplo disto, o Texto Base aborda o Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais que insistiam em trabalhar apenas com a referência da escola urbana.

Além das problemáticas apontadas, os conferencistas ainda fizeram diversas reivindicações como: Programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos até o momento, em que seja efetivamente eliminado o analfabetismo do campo. Acesso de toda a população a uma escola pública gratuita e de qualidade, em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino médio, já pensando na demanda do ensino superior. Em proveito de que, essa escola tenha uma Gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais nas determinações sobre as políticas de ação em cada nível e na inspeção dos recursos destinados às escolas.

Solicitavam também, mais Apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da educação básica, visando a ampliação do acesso e o desenvolvimento de uma pedagogia apropriada aos atuais assuntos de um campo em transformação. Pediam a criação de escolas técnicas regionais que desenvolvessem ensino fundamental e médio combinando a formação profissional, com finalidade de atuação no campo e ressaltavam que os profissionais docentes deviam ter um processo específico/diferenciado de seleção para atuarem nas escolas do campo, visto que, não sejam obrigados por um concurso, estágio probatório ou por uma penalidade a trabalhar nestas escolas.

Exigiam programas específicos de formação continuada para os educadores (as) do campo, assim como, a inclusão de habilitações específica de disciplinas a esta formação nos cursos de magistério e cursos superiores de pedagogia e nas demais licenciaturas. Solicitavam apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de quem vive no campo e apoio à realização de pesquisas e estudos sobre o meio rural que sejam elementos para a implementar uma proposta de educação básica do campo.

Proposição de políticas públicas que associem a educação com outras questões de desenvolvimento social, como serviço de correio, telefonia entre outros, que permitam a própria rede de comunicação à realização de práticas pedagógicas transformadoras. Cobravam programas de valorização e de apoio às produções culturais assim como, intercâmbio cultural. Requisitavam programas combinados de produção e de formação profissional desenvolvidos em uma nova perspectiva acerca de um novo projeto de desenvolvimento do campo. Pediam o

financiamento, por parte do Estado, de escolas, ou processos educativos criados e geridos por iniciativa das comunidades rurais e de movimentos populares, que não tenham objetivo de lucro.

Os conferencistas cobravam a democratização da escola e do ensino e exigiam ampliação quantitativa e qualitativa em relação ao acesso às escolas, não só para estudantes, mas também para comunidade em geral, como as famílias, organizações e movimentos populares. Pediam maior participação da população na tomada de decisões na escola na gestão do cotidiano escolar, que precisa ser vista como um espaço também pertencente a comunidade. Maior participação dos alunos na gestão do cotidiano escolar para superar a democracia da representatividade e a criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar e repensar os processos de mudança e transformá-los em ações educativas concretas.

Modificações importantes são exigidas em algumas áreas. Como a transformação na pedagogia escolar, no jeito de ensinar e aprender. E refletir em como trazer para a escola as alternativas pedagógicas que estão sendo produzida fora dela, ou seja, incorporar as lições da educação popular na vida da escola. Transformação do currículo escolar, que precisam incorporar o movimento da realidade e processar como conteúdos formativos. Transformação da escola que dá ênfase a memorização de informações desarticuladas afirmando a importância do aprender a aprender, isto é, aprender a transformar informações em conhecimentos, (trans) formação dos educadores e educadoras das escolas do campo, que costumam fazer parte de um ciclo vicioso e perverso, são vítimas de um sistema que desvaloriza seu trabalho e colocam o meio rural como penalização e não uma escolha.

Por fim, solicitavam articulação entre educadores/educadoras para criação ou fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais quanto municipais. Qualificação dos educadores/educadoras, priorizando a formação dos docentes sem formação e a discussão das propostas de formação de professores (as) dos cursos já existentes, tanto a nível médio como superior e programas sistemáticos de formação que incluam as transformações discutidas na conferência e que construam metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no processo de formação.

#### **4 LUTAS E CONQUISTAS**

Por meio das lutas, caminhos podem ser abertos para que novos avanços sejam concretizados às populações camponesas (SILVA, et al., p. 2014). Os “lutadores do povo” (CALDART, 2003) são as pessoas que estão à frente dessas manifestações, em busca de uma

sociedade mais justa. “Não estão preocupados apenas em resolver os seus problemas, conquistar os seus direitos, mas sim em ajudar a construir uma sociedade [...] mais humana” (CALDART, 2003, p. 69-70), a onde o direito de todos sejam respeitados.

Como conquistas no campo dos direitos e inclinação as necessidades específicas do campo, não poderíamos deixar de recorrer a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), importante instrumento para construção de um plano que oriente os objetivos e finalidades condizentes com a vida no campo, a qual institui em seu artigo 28, os seguintes direcionamentos para a escola do campo:

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

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB, 9.394/96, art. 28).

A LDB/96 nº 9.394, foi um avanço com relação à educação do campo, pois apresentou as principais ideias que norteiam essa modalidade de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano (RODRIGUES; BONFIM, 2017). Conforme Rieger e Pinto (2013), a LDB trouxe abertura jurídica, governamentais para se dialogar sobre a política da educação rural, respeitando as particularidades do homem do campo.

Por meio, de todas essas ações, podemos destacar alguns avanços que mostram que o campo está em movimento e possui sujeitos de direitos em busca de uma educação de qualidade. Por intermédio das reivindicações do Movimento da Educação do Campo, “o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária” (SANTOS, et al., 2010, p. 30). O programa surgiu durante o Encontro Nacional de educadores da Reforma Agrária - I ENERA (SILVA, 2011). Um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás, que foi a morte de dezenove sem-terra que ocorreu em 17 de abril de 1996, no município de Eldorado dos Carajás, no sul do Estado do Pará.

O PRONERA surgiu devido à ausência de políticas públicas que atendam a demanda das famílias dos assentamentos rurais, principalmente no que diz respeito à educação e também pelos altos índices de analfabetismos e os baixos níveis de escolarização

das pessoas que vivem nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. Isto é, o que aponta a Carta de defesa do PRONERA nos 18 anos do programa nacional e 16 anos na UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina (2016), realizado pela III Jornada pela Reforma Agrária na UFSC. O programa propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, bem como, capacitar educadores(as) para atuar nos assentamentos (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que ao ser analisado constata-se que, “o Decreto eleva esse programa governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária” (MUNARIM, 2011, p. 56-57 apud MELLO, 2017, p. 27).

O referido programa tem como público alvo: Jovens e pessoas adultas de assentamentos que não tiveram a oportunidade de estudar, a fim de que, tenham acesso à educação básica como a alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, superior e de especialização (BRASIL, 2016). O art. 12 do Decreto nº 7.352 traça os objetivos do PRONERA, que são:

- I - Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
- II - Melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;
- III - Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010).

O PRONERA, visa atender principalmente os assentados que vivem em áreas de reforma agrária no país, visto que, através desse programa busca-se resgatar a cidadania desses indivíduos. Para Munarim (2008), o mesmo se constituiu no mais importante espaço institucional federal de construção e execução de alternativas educacionais aos povos do campo, alternativas que vinham dos assentamentos da Reforma Agrária.

Necessário também considerar como uma política pública fundamental para o desenvolvimento da Educação do Campo o Pronera, sendo este um programa de importância significativa para jovens e adultos que moram em assentamentos de reforma agrária e que necessitam de uma educação formal, para que possam desenvolver plenamente na sociedade, pois se busca com tal programa o resgate da cidadania desses indivíduos que, muitas vezes, são invisíveis para a sociedade e manipulados por autoridades (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1385).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST) desenvolve, em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cursos que se estendem, desde a alfabetização de jovens e adultos até a formação de nível superior dos educadores e educadoras do MST, além das escolas de Ensino fundamental espalhadas nos acampamentos e assentamentos.

Cumpramos ressaltar que o programa nacional de educação na reforma agrária (Pronera), não se restringe à Universidade do Pará, nem ao MST, mas têm convênios de formação para cursos superiores com várias universidades do país, sobretudo através dos chamados cursos de pedagogia da terra, que atende aos vários movimentos sociais que atuam no campo, visando a formação de pedagogos para atuarem nas áreas de reforma agrária. (AGUILAR, 2009, p. 12).

No ano 2016, com seus 18 anos de existência, o PRONERA já tinha promovido 470 cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino; foram atendidos 185.283 educandos (a) de acampamentos, assentamentos, da agricultura familiar; foram estabelecidas parcerias com mais de 90 instituições de ensino em todas as unidades da federação. Todos esses dados, demonstram a importância que o PRONERA teve no decorrer de sua história na alfabetização e escolarização dos trabalhadores (as) do campo, na formação de professores (as), ainda com desenvolvimento para áreas de produção agroecológica, saúde, entre outras. (CARTA DO PRONERA, 2016).

De 1996 a 2010 conquistas importantes foram efetivadas por intermédio das reivindicações do Movimento da Educação do Campo. No dia 03 de abril do ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica apresentaram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (RIEGER; PINTO, 2013), através das resoluções que a instituiu, como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (SILVA, et al., 2014). Pode-se dizer, que é um importante momento histórico que demarca a emergência de um novo paradigma educacional, para a educação do campo.

Como podemos observar “a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, significa um grande avanço na educação do campo, e grande conquista dos movimentos sociais do campo” (HAUDT; RIVATTO, 2012, p. 2-3). No documento afirma que o Poder Público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, assim como, o desenvolvimento social para uma sociedade justa e ecologicamente sustentável. Bem como, aponta no Art. 4º da resolução:

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. (BRASIL, 2002).

A escola do campo deve ser plural, além de preparar para a educação básica oferecidas nas escolas, deve se constituir em um lugar para a investigação e formação científica sobre o mundo de trabalho e articular conhecimentos sobre as demandas sociais e econômicas do seu espaço, também deverão contemplar a diversidades em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (RIEGER; PINTO, 2013).

Ainda na resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002, dispõe em seu Art. 6º, que o Poder Público recebe a responsabilidade, em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de ofertar a educação Infantil e o ensino fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade certa, cabendo, principalmente ao Estado, criar condições para isto.

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

De modo geral, as DOEBEC têm por finalidade nortear e demarcar os princípios básicos para a implementação da Política de Educação do Campo, cuja fala sinaliza para o atendimento diferenciado das questões educacionais das comunidades rurais, considerando a sua diversidade sociocultural (LIRA, 2017). Para Rieger e Pinto (2013, p. 897) “as DOEBEC garantem aos estudantes das escolas do campo o direito a uma escola de qualidade que não se diferencia em recursos a uma escola urbana”. Segundo Silva (2011, p. 20) “as Diretrizes é o resultado de um olhar para a diversidade presente no campo, com o objetivo de construir a identidade da população campesina, bem como seu direito à cidadania”.

## **5 PRINCIPAIS PROBLEMAS PERSISTENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Já se foram mais de duas décadas desde a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, e como resposta ao problema de pesquisa que originou

neste estudo, veremos que muitos dos impasses relatados pelos conferencistas do referido evento, ainda permanecem na educação do campo.

Nas produções analisadas podemos encontrar diversas dificuldades apresentados pelos pesquisadores em seus respectivos trabalhos. No Quadro 1, fizemos uma síntese pontuando as principais complicações relatadas.

**Quadro 1** - Principais problemas persistentes na educação do campo identificados pelos pesquisadores no Marajó

PROBLEMAS	NÚMERO DE PRODUÇÕES
Precariedade na Infraestrutura física	5
As formas de admissão, contratação e permanência do quadro pessoal docente	1
Urbanocentrismo	1
Escassez de alimentação escolar	2
Currículos descontextualizados	4
Número expressivo de profissionais sem Licenciatura	2
Falta ou insuficiência de recursos didáticos	3
Ausência ou precariedade do transporte escolar	2
A não oferta do ensino médio em muitas comunidades no campo	1
A falta de acesso à universidade para alunos do campo	1
Oferta de vagas escolar limitadas para a demanda de alunos	1
Falta de apoio dos órgãos estaduais	1
Ausência de políticas públicas	1
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>

**Fonte:** Teses e dissertações selecionadas para análise, elaborado pela autora do trabalho, 2020.

A precariedade de infraestrutura física das escolas do campo foi apresentada em 5 (cinco) produções analisadas, e assinalada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, professores (as) e por toda a comunidade. A pesquisa de Cristo (2007, p. 92), aponta que “a infraestrutura física da maioria dos prédios escolares é precária” e segundo Caetano (2013), as salas de aula possui espaços inadequados. Em uma escola onde foi realizada parte da pesquisa de Mendes (2008, p. 61), ele relata que, “funcionava, na ocasião, em uma **casa de um morador** do rio que, no caso, era sogro da professora, o qual cedeu um **compartimento da casa** para que as crianças pudessem ter um local para estudar, durante o dia, pois a noite a escola vira casa [... Grifo Nosso]”. Com isto, fica evidente que grande parte das escolas localizadas no campo não têm prédio próprio e quando possuiu o mesmo está em situação precária de funcionamento.

Em 1 (uma) produção estudada, refere-se a contratação como forma de admissão de muitos profissionais docentes e também uma espécie de controle de políticos. Por conta, da

falta de segurança quanto a permanência no cargo, aceitam situações críticas de trabalho. Segundo Lopes (2013):

[...] Os professores contratados possuem frágil relação de negociação diante das condições materiais de trabalho e têm sua relação com a comunidade um pouco mais delicada quando é o caso de as lideranças locais serem agentes de mobilização social de vereadores com pouco preparo e compromisso político (LOPES 2013, p. 113).

Nesta situação de contrato podemos observar diversos profissionais que se submetem a esta situação. Sabendo da existência de jogo político fortíssimo que impera, decidindo quem recebe o cargo e quem está fora, por isso, que em muitos casos, aceitam baixos salários e condições precária de trabalho para permanecerem no cargo.

Indicando a sobreposição da escola urbana em relação a do campo Amaral (2012, p. 112) afirma que “Com este estudo, foi me permitido ratificar [...] a sobreposição da escola urbana em relação às “escolas das águas” no que se refere à infraestrutura e na composição do quadro pedagógico [...]”. Com isso, as escolas do campo, denominadas pela autora de escolas das águas, são vistas e tratadas em uma escala de segunda categoria pela gestão pública. Para Carmo (2010, p. 177) “[...] torna-se urgente pensar em um novo projeto para o desenvolvimento, outra escola e educação que siga em sentido oposto ao modelo urbanocêntrico, que privilegia os saberes urbanos em detrimento dos saberes culturais locais das populações rurais”. Contudo, deixa claro que os conhecimentos do meio urbano vêm sendo impostos pela escola para os alunos do campo.

Referente a escassez ou falta de merenda escolar, observamos em 2 (duas) produções e constitui-se um grande agravamento na situação das escolas do campo. Segundo Souza (2012, p. 104) “por conta da localização existem inúmeras dificuldades que são vivenciadas nesse tipo de escolarização, dentre eles: [...] falta de merenda escolar”. Conforme Cristo (2007, p. 92) “a oferta de merenda é irregular, pois não é suficiente para durar o mês inteiro [...]”. Com isto, fica evidente que a escassez e ou a falta de merenda escolar é um grande problema para as escolas do campo, pelo motivo de, quando não tem merenda a solução é encerrar as aulas mais cedo ou, em muitos casos, paralisar as aulas até que a próxima remessa seja feita. Sem deixar de levar em conta que, para muitas crianças, o lanche da escola é a principal refeição do dia.

Em relação aos currículos descontextualizados assinalamos em 4 (quatro) produções, são disciplinas e até mesmo conteúdo que não representam a realidade dos alunos. A pesquisa de Almeida (2016 p. 166), realizada em Afuá/Pa, aborda que “os saberes

socialmente reconhecidos e legitimados pelo sistema municipal de educação de Afuá acabam por negar os saberes oriundos da cultura ribeirinha”. Segundo Semblano (2008, p.132) “Esta recusa incluir, até mesmo, o envolvimento nos problemas propriamente escolares, chegando a postularem uma clara separação entre a escola e o contexto social que envolve a vida dos alunos”. Para Freitas (2005):

É preciso desenvolver um currículo educativo contextualizado, que dê relevância aos saberes e práticas vivenciadas pelos educandos, onde eles possam tecer novos significados em suas aprendizagens a partir de suas vozes, mediado/orientado pelo professor e em cooperação com seus colegas (FREITAS, 2005, p. 107).

Este problema já tinha sido discutido na conferência de 1998 e foi uma das principais críticas realizadas ao currículo, em razão de estar fora da realidade das crianças, assim como as escolas que se apresentavam distantes das reais necessidades do campo. Para Lima (2011, p. 134) “O que se tem visto na maioria das vezes são propostas curriculares para as escolas do campo adaptadas a partir da lógica urbana”. Por tanto, o currículo nega e exclui os saberes socialmente construído pelos ribeirinhos.

Referindo-se ao número expressivo de profissionais docentes sem formação superior, observamos que 2 (dois) trabalhos fazem menção a este problema. Na pesquisa de Cristo (2007) podemos observar o registro de um número expressivo de profissionais que não possuem a formação inicial em nível superior e nem no magistério

[...] o perfil de formação de professores da rede municipal de ensino de Breves [...] possui um número expressivo de profissionais leigos, que totaliza 211, nas séries iniciais das escolas do meio rural. A situação fica mais difícil porque 80 não possuem o ensino médio em magistério, nem graduação em pedagogia (CRISTO, 2007, p. 90).

Com isto, Junior Cardoso (2009, p.128), afirma que “dessa forma, os resultados mostram que a grande maioria dos docentes não apresenta uma formação inicial em cursos de nível superior”, o que torna os alunos do campo os principais prejudicados com esta realidade. Apesar das dificuldades relatadas, é importante ressaltar que as mudanças são quase invisíveis, mas já podemos citar algumas melhorias com a chegada do PARFOR (Plano Nacional de Formação Docente).

O PARFOR, tem recebido um destaque significativo no curso de Pedagogia no campus de Breves- Pará. Como descrito por Soares (2016, p.4) “desde o ano de 2010, foi responsável pela formação de aproximadamente 150 professores para séries iniciais” um

número que só tem crescido com a chegada do Plano e tornou real a possibilidade de muitas profissionais chegarem ao nível superior.

Relatando os poucos recursos didáticos assim como a ausência de livros, analisamos 3 (três) produções. Na pesquisa de Amaral (2012) podemos perceber a escassez de livros nas escolas dos diversos gêneros textuais

Outra constatação é a ausência de livros dos diversos gêneros textuais. Segundo os alunos, pais e professores, os livros existentes na escola são praticamente os didáticos, que anualmente são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC) (AMARAL, 2012, p. 86).

Conforme Mendes (2008, p. 129) “A cada ano, os livros didáticos, são reaproveitados de outros estudantes da cidade de Ponta de Pedras, o que reforça a frase [...] de que para o interior qualquer coisa serve principalmente o já usado, descartado e inservível pelos ‘outros’ da cidade”. Contudo, é possível entender que além dessa ausência, os livros que chegam na escola estão em péssimas condições de uso e são reaproveitados dos estudantes das cidades. Além disso, Lima (2011, p. 132) aborda que “nesse caso evidencia-se mais o universo cultural urbanocêntrico nos conteúdos abordados na maioria dos livros utilizados pela escola”. Percebe-se assim, que esses livros advindos das cidades, além das péssimas condições, não representam a realidade das crianças do campo.

A falta ou irregularidade do transporte escolar é um grande problema que esteve presente em 2 (duas) produções. São dificuldades diárias enfrentadas pelos alunos e professores (as) das escolas do campo, que mesmo quando há o transporte, é realizado em péssimas condições. Segundo Cruz (2014, p.107) “[...] o transporte escolar é fundamental, que no caso da região, são embarcações de pessoas da própria comunidade abastecidas apenas com o combustível da prefeitura que ainda é fornecido de forma precária e sem possibilitar a segurança necessária para os alunos”. Para Reis (2016, p. 78) “[...] se o combustível fosse suficiente, e a remuneração dos condutores do transporte escolar não atrasasse, os dias letivos seriam cumpridos”. Frequentemente, o fornecimento do combustível feito pela prefeitura falha o que resulta na paralização das aulas

A não oferta do ensino médio em muitas comunidades do campo, aparece em 1 (uma) produção. Com isso, Cruz (2014, p. 112) assinala “a necessidade urgente da oferta do ensino médio, pois aqueles que já completaram o ensino fundamental pararam de estudar ou tiveram que sair da comunidade para buscar a continuidade desses estudos fora”. Este é um caso bem latente no campo, pois fica claro que um número expressivo de alunos que

terminam o ensino fundamental e desejam permanecer estudando, precisam se mudar do seu lugar de origem em busca de avançar para o ensino médio.

A falta de universidades para os alunos do campo aparece em 1(uma) produção. E na pesquisa de Guimarães (2010, p. 163) “a comunidade pronunciou-se apresentando suas reivindicações que estão relacionadas à: falta de uma universidade para que os jovens tenham acesso ao ensino superior [...]”. A resolução para este problema caminha a passos lentos ainda, pois não há, em muitos casos, um campus universitário fixado nas comunidades e a única solução para os que desejam prosseguir é a cidade.

A oferta de vagas limitadas para a demanda de alunos foi um dos problemas relatados em 1 (uma) produção e o exemplo disto, é a casa familiar rural que não possui vagas suficientes para atender a demanda de alunos, esta também é uma realidade vivenciada por muitas outras escolas

[...] as vagas ofertadas na Casa Familiar Rural não são suficientes para atender todos os alunos que a procuram. O acesso não se restringe somente aos alunos residentes na RESEX, embora sejam predominantes, nem deveria em se tratando de uma escola criada para servir o município como um todo, porém se torna impossível o atendimento de toda essa demanda municipal (LOURENÇO, 2016, p. 77).

Diante do que foi apresentado, é notório a falta de apoio dos órgãos estaduais e a ausência de políticas públicas, que foram abordadas uma (1) única vez nas produções e deixam evidente como o campo vem sendo esquecido e deixado de lado. Para Costa (2019):

Tais dificuldades apresentadas pelos sujeitos demonstram a limitação das políticas públicas direcionadas ao atendimento da educação do homem do campo, ao mesmo tempo, descortinam a falta de apoio dos órgãos estaduais, sobretudo, as secretarias estaduais e municipais de educação (COSTA, 2019, p. 112).

Segundo Magalhães (2009, p.31-32) “[...] a maior parte da população vive nas áreas ribeirinhas ou de terra firme das localidades rurais, é desses lugares que advém as principais demandas sociais e educacionais por políticas públicas específicas” ainda há poucas oportunidades para os alunos do campo comparando com os das cidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As lutas sociais possuem extrema relevância pelas conquistas alcançadas do Campo. Foi por intermédio dos movimentos pela educação do campo que surgiu a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), um destaque que dá início ao novo paradigma de educação do campo.

Vale enfatizar, que os eventos que foram realizados em prol da educação do campo, foram importantíssimos, já que, apontaram a maneira como as escolas do campo vinham sendo excluídas. Em muitas delas, só chegavam as políticas compensatórias, uma vez que, foram pensadas para a lógica urbana e adaptadas para os alunos do campo, tornando o campo uma expansão das cidades, e conseqüentemente, implementando políticas adaptadas e as constituindo mais precarizadas, visto que, não atendem as reais necessidades existente nas escolas do campo.

Mesmo depois de 20 anos da realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo de 1998, que muitos dos obstáculos apresentados na ocasião ainda se repetem. Grande parte das problemáticas apontadas são as mesmas que debatemos hoje, por isso, o conteúdo do texto base se torna tão atual, em razão de, presenciarmos diariamente essas dificuldades como: Analfabetismo, número de matrículas no ensino fundamental muito baixo comparando com os alunos das cidades, falta de infraestrutura para receber os estudantes na escola, falta de apoio dos órgãos estaduais e municipais, escola estimuladora de abandono do campo, entre outros.

Assim como, as reivindicações enfatizadas na I Conferência são as mesmas exigências que fazemos até os dias atuais, que são: Programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos, acesso de toda a população a uma escola pública gratuita, gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da educação básica, entre outros.

As escolas do campo necessitam se renovar, cessar de determinar as cidades como única solução para quem persiste em continuar estudando. Precisa-se trabalhar com a ideia de que, a educação do campo possui necessidades específicas e que por tanto, carece de metodologias, conteúdos, currículo como todo que represente a história do povo camponês e valorize a sua cultura, que a decorrência desta valorização seja a formação de sujeitos transformadores de sua própria realidade posto que, tenham orgulho de suas identidades uma vez que, não precisem se mudar de seu lugar de origem à procura de uma escola.

Apesar de todo uma luta histórica em relação as reivindicações dos movimentos sociais por uma educação do campo, que de fato represente, que seja pautada na valorização desses sujeitos, até este momento, se tem um longo caminho para superar essas dificuldades recorrentes, pois, ainda há um número significativo de crianças e adolescentes fora da escola, por falta de vagas, ausência de transporte, inexistência de prédio escolar onde reside, e em muitos casos, não ver mas a possibilidade de transformação de vida através da educação.

Atualmente a educação do campo se encontra em desenvolvimento, tendo em vista as reivindicações e os problemas apontados no Texto Base da I Conferência Nacional, e também dos outros eventos anterior e posterior a este, o que deixa claro que nos últimos anos a educação do campo vem recebendo mais destaque nos planos políticos graças a força dos movimentos sociais que sempre travaram batalhas em busca de uma educação de qualidade que de fato contemplasse a população camponesa, entretanto, embora as lutas e aparentes estímulos governamentais a educação do campo continua sendo tratada com inferioridade, sendo sujeita a educação da cidade, que ainda é vista como prioridade das políticas públicas e dos governos. Entre tanto, precisamos continuar persistindo, igual aos Movimentos, pois a luta pelas escolas do campo não se remete em apenas um triunfo, mas sim, em conquistas diárias.

## **REFERÊNCIAS**

AGUILAR, A. C. **EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO**: muito mais que luta, uma nova proposta educacional. 2009. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos-Ufscar, São Carlos.

AMARAL, Sônia. **MEMÓRIAS, COTIDIANOS E ESCRITAS AS MARGENS DOS MARAJÓS**: navegando entre o saber e o poder. 2012. 129 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura) - Programa de Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia – UNAMA, Belém-Pa.

ARROYO, M. G. **PEDAGOGIAS EM MOVIMENTO** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, V. 3, n. 1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A EDUCAÇÃO BÁSICA E O MOVIMENTO SOCIAL DO CAMPO**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma educação Básica do Campo, nº2.

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. Brasília, 1988.

BRASIL. **DECRETO 7352 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em 14/02/20 às 13h: 53min.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**. Publicada no DOU de 29/4/2008, Seção 1, p. 81.

CAETANNO, Viviane. **EDUCAÇÃO DO CAMPO EM BREVES/PA: prática Pedagógica em classe multisseriada**. 2013. 220 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém-Pa.

CALDART, R. S. **A ESCOLA DO CAMPO EM MOVIMENTO**. Currículo sem Fronteiras, Ijuí, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salet. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: notas para uma análise de percurso**. In: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 7 v. n. 1, p. 35-64, mar/jun, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 9 de junho de 2020.

CARMO, Eraldo. **PROCESSOS EDUCACIONAIS E AS ESTRATÉGIAS DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO MUNICÍPIO DE BREVES NO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ**. 2010. 206 f. Dissertação de mestrado (Mestre em desenvolvimento Sustentável) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém- Pa.

**Carta de defesa do PRONERA nos 18 anos do programa nacional e 16 anos na UFSC**. In: III Jornada pela Reforma Agrária na UFSC, n. 3, 2016, Florianópolis.

**CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: texto base**. Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998.

COSTA, Ana Maria. **A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DA CASA FAMILIAR RURAL DE GURUPÁ/PA**. 2019. 141 f. Tese de doutorado (Doutora em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém- Pa.

CRISTO, Ana Claudia. **CARTOGRAFIAS DA EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA RURAL RIBEIRINHA: estudo do Currículo, Imagens, Saberes e Identidade em uma Escola do Município de Breves/ Pará**. 2007. 164 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

CRUZ, Walcicléa. **EDUCAÇÃO E CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR DA REVERSA EXTRATIVISTA TERRA GRANDE PRACÚUBA**. 2014. 144f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

FREITAS, Maria Natalina. **O ENSINO DE CIÊNCIAS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA: um estudo de caso no Estado do Pará**. 2005.120 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós - Graduação em Educação em ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, Belém-Pá.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Lucélia. **A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA, ILHA DO MARAJÓ, PARÁ.** 2010. 201 f. Tese de doutorado (Doutor em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HAUDT, F. M.; RIVATTO, L. B. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo as políticas públicas para a educação.** IV SIEPE - IV SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. 2012, Bagé. p. 1-11.

**II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO:** texto Base. Luziânia-GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

JUNIOR CARDOSO, Waldemar. **ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:** relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de Marajó. 2009.147 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) -Faculdade de educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Natamias. **SABERES CULTURAIS E MODOS DE VIDA DE RIBEIRINHOS E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO ESCOLAR:** um estudo no município de Breves/Pá. 2011. 158 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

LIRA, D. A. N. **Desafios da implementação das diretrizes da educação do campo no RN.** In: II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Natal: Editora Nova Paideia, 2017.

LOPES, Wiama. **PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.** 2013. 257 f. Tese de doutorado (Doutor em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos.

LOURENÇO, Reginaldo. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E UNIDADES DE CONSERVAÇÃO DE USO SUSTENTÁVEL:** um estudo a partir da Casa Familiar Rural da Reserva Extrativista Mapuá, município de Breves, arquipélago do Marajó, estado do Pará. 2016.137 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Gestão Pública) - Programa de pós-graduação em gestão pública, Universidade Federal do Pará, Breves-Pa.

MAGALHÃES, Benedita. **EDUCAÇÃO DO CAMPO, PODER LOCAL E POLÍTICAS PÚBLICAS:** a casa familiar Rural de Gurupá-Pá, uma construção permanente. 2009. 129 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

MENDES, Leila. **A ESCOLA ENQUANTO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO:** um estudo ecológico em uma comunidade ribeirinha na ilha do Marajó. 2008. 211 f. Tese de doutorado (Doutora em Psicologia) - Programa de pós-graduação em psicologia: Teoria e pesquisa do comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

REIS, Manuelle. **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO AGROEXTRATIVISTA:** um estudo no assentamento Ilha dos

Macacos do município de Breves-Pará. 2016. 119 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em gestão pública) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Pública, pertencente ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Breves-Pará.

RIEGER, L. G.; PINTO, P. Á. **Ensino de história na escola do campo e as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo – DOEBEC**. Revista Latino-Americana de História, n.º 6, v. 2, 2013, p. 893-902.

RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. **A educação do campo e seus aspectos legais**. In: XIII Educere Congresso de Educação. n.º 13, 2017. p. 1374- 1387.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio Acisar. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS NETO, J. L. (Org.); BEZERRA NETO, L. (Org.); Bezerra, M. C. (Org.). **TRABALHO E EDUCAÇÃO: estudos sobre o rural brasileiro**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João associados, 2017. v. 1. 274f.

SANTOS, C. A. (Org.); MOLINA, M. C. (Org.); JESUS, S. M. S. A. (Org.). **Memória e história do Pronea: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SEMBLANO, Josiane. **ESCOLARIZAÇÃO, CAPITAL SOCIAL E PARTICIPAÇÃO SÓCIO-POLÍTICA EM UMA COMUNIDADE AMAZÔNICA: retiro Grande/Marajó**. 2008.137 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

SILVA, C. N. M.; SILVA, A. J. L.; OLIVEIRA, M. J.; SILVA FILHO, J. A. **Breve relato histórico sobre educação no campo: reflexos no Município de Encanto-Rn**. In: V Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas, 2014, Pau dos Ferros. Anais da V SETEPE 2014.

SILVA, S. **Movimento de educação do/no campo pressupostos fundamentais**. Educação em Revista. V. 12, n. 2, p. 7-22, Jul-Dez, 2011.

Soares, Ana Paula. **O CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE BREVES-MARAJÓ**. In: Fórum Internacional de Pedagogia, 8., 2016, Breves- Pa. Anais...Breves-Pa: UFPA, 2016. p. 1-5.

SOUZA, Alexandre. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ARQUIPÉLAGO DO MARAJÓ: a organização do ensino no município de Breves/pá**. 2012. 145 f. Tese de doutorado (Doutor em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões**. In.: Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP. Vol. 17, n.50 (maio/ago. 2012), p. 267-282. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>>. Acesso em: 24 de outubro de 2020, às 16h39.