

A educação do campo e seus marcos históricos legais



<https://doi.org/10.56238/interdiinovationscrese-010>

Glaucielly Garcia Cruz

Grau de formação mais alto: Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino

Instituição acadêmica: Universidade Estadual de Roraima

Orlene Costa Cruz

Grau de formação mais alto: Especialização em Cultura e Literatura

Instituição acadêmica: Universidade Estadual de Roraima

Lady Dayana Aguiar Fontenele

Grau de formação mais alto: Especialização em Metodologia em Língua Portuguesa e literatura

Instituição acadêmica: Universidade Estadual de Roraima

Nair Rodrigues de Lira

Grau de formação mais alto: Especialização em Psicomotricidade

Instituição acadêmica: Universidade Estadual de Roraima

Sérgio Luiz Lopes

Grau de formação mais alto: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), na base

Formação de Educadores: Saberes e Competências, Instituição acadêmica: Universidade Estadual de Roraima

RESUMO

Ao longo dos anos é possível perceber que a Educação do Campo tem sido bastante negligenciada pelo poder público. Embora muito tenha-se conquistado, os sujeitos do campo têm

vivido à margem dos seus direitos legais, renegados como cidadãos dentro da própria educação. A fim de descrever a legislação que ampara a Educação do Campo e a sua relevância, o presente artigo tem o objetivo de evidenciar alguns dos marcos legais no contexto histórico da Educação no Campo e como a mesma pode ser tão peculiar de acordo com a realidade de uma localidade, como a do Estado de Roraima. Diante disso, o artigo trata-se de uma revisão da literatura, utilizando a metodologia de levantamento bibliográfico e análise documental, discorrendo sobre os tópicos: Educação no Campo x Educação Rural; Concepções da Educação no Campo; A Educação no Campo e seus aspectos legais; A Educação no Estado de Roraima; Fundamentos e Bases; e Os desafios da Educação no Estado de Roraima no Contexto da Educação do Campo. Na literatura fica claro como a Educação do Campo possui grande relevância e peculiaridade amparada em leis. Todas as normatizações específicas na constituição, leis, diretrizes e programas são instrumentos legais e indispensáveis à execução e efetivação da garantia do direito à educação escolar dos povos do campo. O Estado de Roraima apresenta peculiaridades em relação à educação comparado ao cenário nacional, como a falta de professores, evasão e precariedade na estrutura escolar, sendo importante repensar a formação de professores, a proposta curricular da educação do campo e dos projetos políticos pedagógicos para que as especificidades dos sujeitos sejam melhor atendidas, onde o currículo faça sentido para a população que vive no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Aspectos Legais, Educação em Roraima.

1 INTRODUÇÃO

Tratando-se de educação, é nítida a existência de aspectos desiguais tanto em desenvolvimento quanto em investimentos, sobretudo, na relação entre o campo e a cidade. Algumas situações evidenciam o descaso e a falta de responsabilidade política e social em que as políticas públicas focam



suas realizações nos grandes centros urbanos e não atendem efetivamente às necessidades daqueles que residem no campo.

Dentro deste contexto a Educação no Campo nasce de reivindicações dos povos camponeses em busca de acesso escolar de qualidade, do direito à terra e à igualdade social, visando superar os obstáculos para uma educação de qualidade e efetiva em direitos e formações para o conhecimento.

Na tentativa de superar estas desigualdades e criar oportunidades mais adequadas à construção integral de acessos ao mercado de trabalho para os moradores rurais, a Educação do Campo tem passado por várias mudanças e gerado impactos de diferentes naturezas, embora ainda que de forma muito singela.

Dentro destas mudanças é preciso considerar pessoas que tenham o conhecimento da realidade do povo, de ideologias e fatores estruturais que impedem ou dificultam o avanço da democracia do povo do campo e, assim, consolidar políticas públicas eficientes para a formação adequada às pessoas do campo.

Visto que a Educação do Campo tem sido uma esfera muito negligenciada pelo poder público, faz-se relevante entender sua estruturação e normas que asseguram a educação camponesa para uma melhor compreensão das lutas e melhorias que precisam ser colocadas em ação.

Sendo assim, os questionamentos levantados neste trabalho pretendem responder: Qual é a importância da Educação do Campo? Como é aplicada a Educação do Campo no Estado de Roraima?

Diante disso, a abordagem do trabalho segue uma metodologia de cunho bibliográfico e do tipo documental, teorizando e dialogando com autores sobre o assunto. Além disso, o artigo desenvolve-se a partir dos objetivos específicos, em: analisar como a Educação do Campo é tratada nos documentos oficiais; e, compreender alguns aspectos históricos legais da Educação do Campo. Desta forma, contextualizar e refletir sobre este cenário é uma forma de revelar como a pedagogia e a educação podem ser elementos emancipatórios e libertadores como pontua Freire (1987).

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO X EDUCAÇÃO RURAL

Historicamente, a educação era pensada apenas para as pessoas que viviam na cidade, e embora houvesse uma predominância de atividades rurais não se pensava em uma educação específica que contemplasse essas pessoas. Nesta época era nítido as diferenças dadas às classes dominantes, contribuindo para a exclusão social e aumento da pobreza. A história da Educação do Campo no Brasil, as lutas e conquistas ao longo do tempo foram determinantes para o estabelecimento e reconhecimento da sua importância em cenário atual defendidas como espaço de cultura e identidade (VIERO e MEDEIROS, 2018).



A Educação do Campo é um conceito novo em construção e em disputa exatamente porque o movimento da realidade que ela buscava expressar era marcado por fortes contradições sociais (CALDART, 2008).

A luta por uma educação de qualidade para os povos do campo, surgiu de um movimento de reivindicações de pessoas marginalizadas da sociedade, "sem direito" à escola e ignoradas pelas políticas públicas, na luta pela terra, acesso à educação, pelo trabalho e pela igualdade social (MUNARIM, 2014)

Ghedin (2012) traz indagações sobre como seriam as diferenças entre a Educação do Campo e a educação rural, as críticas à educação centradas em si mesmo ou em abstrato e as concepções político-pedagógicas voltadas para a existência humana e social do povo do campo.

Considerando as concepções de Educação do Campo, Caldart et al. (2012, p.16) explica que a Educação do Campo se confronta com a Educação Rural, mas não é configurada como uma educação rural alternativa. O autor reforça que este confronto é dado devido a contradição entre a pedagogia do trabalho e a pedagogia do capital.

De acordo com Camacho (2012, p.4), a educação para o campo, na ótica do agronegócio, objetiva formar pessoas funcionais para a manutenção das atividades da sociedade. E em contrapartida, a Educação do Campo tem a finalidade de formar pessoas que compreendam as relações humanas, culturais, políticas e econômicas geradas pelo capital.

No aspecto da educação rural, a educação é definida pelas necessidades do mercado de trabalho onde o campo é retratado a partir do mundo urbano e da capital. Para a Educação do Campo, a educação é construída para e com os sujeitos do campo, pensada no contexto da população e em sua formação humana (VIERO e MEDEIROS, 2018).

O termo "campo" resultou dos grandes movimentos sociais e passou a ser adotada nas políticas educacionais. De forma descontextualizada, a Educação "no Campo" estava vinculada ao conceito educacional em meio rural oferecida a uma minoria. Já, atualmente, o termo correto é educação "do campo" caracterizada por projetos democráticos contribuindo para o fortalecimento da educação popular e uma pedagogia que prioriza os sujeitos do campo (ARROYO e FERNANDES, 1999).

No cenário atual, a Educação do Campo quebra os paradigmas da educação rural estereotipados como lugar de produtivismo e mercadorias. O novo paradigma dá lugar ao processo de reflexão e existência das suas relações humanas, garantindo uma educação libertadora a partir do trabalho na terra (MOLINA, OLIVEIRA, MONTENEGRO, 2009).

3 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação no Campo considera vários processos educativos com a formação de sujeitos autônomos, críticos e modificadores de sua realidade (BIERHALZ; FONSECA; OLIVA, 2019). De



acordo com Caldart et al. (2012, p. 263), a Educação do Campo é definida como "prática social em processo de constituição histórica, combinando luta pela educação com luta pela terra, pelo direito ao trabalho, a cultura e ao território, onde os sujeitos são protagonistas da história".

Para Freire (1987) a educação popular surge de processos e experiências historicamente constituídos como as iniciativas da Educação no Campo. Esses cenários vão se apresentando em sociedade por meio de uma cultura baseada em liberdades não reconhecidas que precisam ser demarcadas por meio de apropriação de direitos, como o exemplo do acesso ao direito à Educação. Assim, a Educação passa a ser emancipatória para esses sujeitos, diminuindo os contrastes presentes na influência das classes dominantes que surgem como detentoras de poder e querem permanecer nesse *status*.

Dessa forma, a Educação no Campo é uma via de acesso à direitos, com base na luta de educadores (as) para conquistas direcionadas à população do campo. Uma realização baseada em uma proposta de formação escolar orientada na educação emancipatória que serve como instrumento de humanização e benefício social (FREIRE, 1987).

Tendo como foco inicial a Educação do Campo, no processo de ensino e aprendizagem social, há uma compreensão mais profunda de como ocorrem as relações sociais e a atuação dos sujeitos históricos dentro de um cenário populacional do campo, visto que não muito diferente do cenário urbano, há também a necessidade de estruturas públicas que correspondam ao fornecimento de ferramentas para os projetos de vida desses indivíduos. Conforme explica Freire (1987), é fato decisivo nas suas histórias de vida.

Essa epistemologia freireana carrega em si a identificação de que as sociedades devem produzir sujeitos historicamente bem definidos, com existências ativas em seus papéis de cidadãos, realizando ações socioculturais mais abrangentes com participação e visão crítica e criativa. Homens e mulheres, inclusive aqueles que habitam o campo, devem ser impulsionados por sua capacidade de realização consciente, reconhecendo o mundo ao seu redor como algo realizável e possível.

Diante do contexto apresentado, esses sujeitos passam a transformar tanto o *habitus* como o *campo*, como revelado por Bourdieu (2004). Isso é o que Freire (1987) afirma ser a *práxis* histórica cultural de uma nova realidade onde as minorias passam a ter maior evidência e passam a ser detentoras efetivas da ação e realização de seus direitos. Entre estes, a Educação do Campo adentra o direito de acesso à Educação de qualidade e eficiente, superando aquele momento inerte sobre suas condições de origem, indo mais além de residirem no mundo.

Por fim, a Educação no Campo nasceu também como crítica a uma **educação** pensada em si mesma, ou seja, nas suas especificidades e realidade, que sempre foi vista como inferior em relação à classe urbana; vivenciando lutas constantes desde o começo para que o contexto pedagógico se



concretizasse à sua realidade, nas relações sociais, político, cultural e econômico, assim, criando uma proposta de educação contextualizada.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS ASPECTOS LEGAIS

A população do campo, bem como as questões que envolvem os marcos legais, não têm recebido atenção nem políticas públicas necessárias para a superação de suas diferentes problemáticas. Arroyo *et al.* (2011) pontua que há um contexto histórico de abandono ao homem do campo, observando que somente 2% das políticas públicas nacionais tratam sobre esse seguimento social.

O movimento pela educação do campo teve como fato gerador a necessidade de superação da tentativa de silenciar e “jogar para debaixo do tapete” tanto por parte dos departamentos de governo como de pesquisadores que tratam sobre esse panorama socioeducacional, dando maior visibilidade aos atores desse modelo de educação (ARROYO *et al.* 2011).

Com isso, surge a Constituição Federal de 1988 declarando no artigo 205 que "a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Essas lutas da Educação do Campo ganharam maior força no decorrer da década de 90 quando camponeses e movimentos sociais focaram seus esforços em exigir dos poderes públicos uma ação mais efetiva para a população que vive no campo (GHEDIN, 2012).

A Educação do Campo passou, portanto, a buscar a construção de uma base sólida de uma proposta educacional que desse maior protagonismo aos seus sujeitos e participantes. Assim, essa modalidade de educação assumiu a responsabilidade de formar alunos reflexivos que recebam formação educacional significativa e foram influenciados de maneira integral pelo espaço escolar (GHEDIN, 2012).

Caldart (2012), tratando sobre isso, acrescenta que:

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem o menor rendimento pelo seu trabalho. Para este sujeito, quando existe uma escola na área em que vivem, é oferecida uma educação da mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (CALDART, 2012, p. 295).

De acordo com o artigo 2º das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1/2002), as escolas do campo devem estar adequadas às Diretrizes Nacionais Curriculares. Entre os princípios da Educação do campo, destaca-se que essa modalidade de educação se apresenta como um conceito político-pedagógico que foram construídos para



formalizar a ligação de seres humanos com cenários de existência social, dentro de suas relações com a terra e o meio ambiente (GHEDIN, 2012).

A legislação que fundamenta a Educação do Campo se apoia em dispositivos regulamentados pela Constituição Federal de 1988 e também a prevista na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, mais especificadamente nos artigos 23, 26 e 28. No caput do artigo 28 da LDBEN está descrito o direito dos indivíduos do campo à criação de um sistema de ensino adaptado à sua pluralidade social e cultural, que se molde as didáticas, metodologias e currículos que correspondam às suas diferentes demandas (MOLINA, OLIVEIRA, MONTENEGRO, 2009).

Arroyo *et al.* (2011) destaca que a Educação do Campo não se apresenta apenas como um vento contrário ao silenciamento, ela notoriamente pretende efetivar direitos sociais, como o direito à educação, classe do direito que vem sendo negada a muito tempo aos trabalhadores do campo. Tecer uma reflexão sobre esses espaços de poder representa dialogar e ouvir essa forma de cultura, dinâmica social e educacional, permitindo a visibilidade e representatividade desse grupo de indivíduos presente no campo.

Gimonet (2007) esclarece que novas concepções pedagógicas buscam novos caminhos que levam o agricultor, os membros de sua família e os participantes de sua comunidade local a criarem cenários para o conhecimento onde a escola impacte e proporcione aos indivíduos que habitam o campo, ocupar novos espaços de poder por meio da formação educacional. Essa formação modifica suas realidades fazendo com que esses indivíduos usufruam de outros seguimentos sociais, que de outra forma, não obteriam acesso.

De igual modo, Pezarico (2014) informa que a formação integral do aluno da Escola do Campo traz em si um melhor desenvolvimento do ambiente local à medida que se constrói de maneira adaptada ao contexto e vivências compartilhadas por esses indivíduos.

Essa educação permite uma formação de qualidade que contribui notoriamente para o desenvolvimento de profissionais ao mercado de trabalho, dando-lhes suporte a um projeto de vida entendido como Casas Familiares Rurais – CRFs e Projeto Profissional de Vida do Jovem – PPVJ. Essas novas concepções, foram mecanismos criados para sistematizar ações específicas às demandas da população do campo (PEZARICO, 2014).

Entre as movimentações nacionais para a Educação do Campo, podemos citar principalmente o PRONERA, que foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, nascido do próprio interesse da população do campo em obter um sistema próprio e diversificado de educação (SANTOS; SILVA, 2016).

Tal programa tornou mais próxima a relação com universidades, organizações de cunho social e sindical do campo, motivando diretamente o Movimento Nacional pela Educação do Campo, não sendo este um movimento isolado e individualizado, mas integrando ações para a prática efetiva de



todo um processo político-pedagógico em uma ação coletiva para criar diretrizes e políticas que formassem uma rede pedagógica para a população do campo (SANTOS; SILVA, 2016).

Assim sendo, o Movimento Nacional de Educação no Campo se baseou na diversidade de atores presentes no campo em reflexo dos movimentos sociais de diversos setores que se mobilizaram para pôr em prática o ideal que representasse a luta pelo direito à educação. Com esse movimento surgiram a Educação do Campo e a agroecologia, a Educação do Campo e a formação profissional, bem como a Educação do Campo e a formação de professores, sendo demandada a criação de profissionais para atender as necessidades das pessoas do campo (ROCHA, 2013).

Essa educação emancipatória unificou as demandas também de diversos outros movimentos sociais, como: movimentos de defesa de direitos de negros, feministas, ambientalistas, populações atingidas por barragens, população atingida por minerações, etc, que viram a oportunidade de obter direitos se ajudando mutuamente e se apropriando dos ideais presentes nesse movimento social da educação do campo. Todas essas categorias passaram a ter maior visibilidade e maior representatividade dentro de seus contextos e ideais próprios, visto que compartilhavam interesses e objetivos (RIBEIRO; ANJOS, 2016).

Entre essas lutas por meio da visibilidade e protagonismo, podemos citar também um encontro que foi um marco para a Educação do Campo, realizado em julho de 1997, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA. Foi uma ação criada pelo Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília – GT-RA/UnB, que contou com a participação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, e ainda a participação do Fundo das Nações Unidas para a infância, o UNICEF, o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura – UNESCO, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, com forte base no Conselho Indigenista Missionário, o CIMI, bem como ainda a Comissão Pastoral da Terra – CPT e o Movimento de Educação de Base, o MEB (SILVA, 2009).

Em um documento celebrado e assinado pelos representantes destas instituições e setores representativos dos povos e movimentos sociais do campo, chamado de Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, foram registradas necessidades, compromissos, pautas direcionadas para a criação de um projeto efetivo para a educação que tornasse real os direitos originados nas necessidades da população do campo (SILVA, 2009).

As lutas dos movimentos sociais para a Educação do Campo passaram a conceber e exigir, em sua luta e propósito, uma rede de política educacional que mobilizou ações efetivas para atender ao direito à educação da população do campo o que veio a formalizar uma rede com um projeto efetivo pedagógico direcionado às ações públicas necessárias para esse fim.

Conforme explica Munarin (2008), o ENERA foi um grande marco para concentrar esforços presentes nos objetivos traçados pelo movimento de Educação do Campo para a realização de educação



real e concreta que atendesse às necessidades das populações camponesas, sendo o Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro um documento formal divisor de águas em todo esse processo (MUNARIN, 2008).

Por meio dessas lutas, a Educação do Campo passou a ter novos olhares e ser percebida como uma modalidade de educação que necessita de reconhecimento e investimentos públicos que se adequem a realidade e às demandas dessa população.

5 A EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RORAIMA

5.1 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE RORAIMA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Estado de Roraima, localizado no norte do Brasil, apresenta peculiaridades em relação à educação, escolas e formação de professores em relação ao cenário nacional. O documento que fundamenta a educação no Estado é o Documento Curricular de Roraima – DCRR (202) o qual define as aprendizagens essenciais que todos os alunos, bem como o que está instituído na Constituição Federal (1988), LDB (1996) e BNCC (2017).

De acordo com o censo escolar de 2018, 34% das instituições escolares estão localizadas na área urbana e 66% na área rural, no entanto a maioria da população reside em área urbana (118 mil pessoas) e a minoria na área rural (39 mil pessoas) (VASCONCELOS e FEITOZA, 2020).

A área rural possui aproximadamente 556 escolas, no qual 383 são de escolas indígenas (VASCONCELOS e FEITOZA, 2020). Estas escolas são distribuídas nas 32 terras indígenas homologadas representando 46,2% do território do Estado. Roraima tem uma população indígena representativa e muito diversa da população o que envolve diferentes línguas, costumes e tradições, sendo marcada por movimentos migratórios de diversas regiões do país. Outro aspecto importante é o fato da migração de Venezuelanos gerar uma demanda nas classes de ensino reforçando a interculturalidade no cotidiano escolar deste Estado (UNDIME, 2022).

Em 2015, com a criação do Fórum Estadual de Educação do Campo em Roraima, composto por organizações sociais, sindicato do campo, universidades órgãos federais e governamentais, foi analisada a situação da educação do campo no Brasil e em Roraima constatando-se a desigualdade social e educacional submetidas às populações do campo, apresentando uma realidade da ausência ou inadequação das políticas públicas voltadas para o atendimento da Educação do campo (UNDIME, 2022).

Uma das realidades da maioria das escolas do Estado de Roraima, sobretudo das escolas do campo, é o péssimo estado de conservação escolar ou a inexistência da mesma devido a evasão escolar. Para Lopes (2017), a evasão e o fracasso escolar de comunidades indígenas estão associados a problemas de logística como o transporte escolar. O transporte escolar, ofertado pelo Estado, garante



um dos princípios do direito à educação, uma vez que possibilita o acesso e permanência dos estudantes que residem em áreas rurais (CARVALHO; LEITE; PEREIRA, 2016).

Muitas áreas rurais encontram-se distantes das escolas, fazendo-se importante a oferta do transporte escolar às populações mais afastadas. Moraes, Marins e Silva (2019) explicam que para as rotas do transporte escolar nas vicinais, os estudantes percorrem cerca de 1 a 8 km de distância entre o ponto de parada até suas residências. Além disso, por conta da distância das residências até a escola muitos alunos acabam permanecendo grande parte do tempo dentro do veículo, aspecto este que pode contribuir para o baixo rendimento, repetência e evasão escolar.

Outro fator que precisa ser destacado é a falta de estrutura escolar nestas localidades. No Estado de Roraima, as escolas indígenas e escolas do campo não apresentam boa estrutura sendo percebido o abandono e o esquecimento pelo poder público do Estado colocando em risco o ensino e o aprendizado dos alunos, professores e gestão (CIR, 2022). Além disso, a precariedade da estrutura escolar é uma realidade do Estado, como: reformas inacabadas, escolas abandonadas e falta de equipamentos (RORAIMA EM TEMPO, 2022).

A falta de professores para atuarem nessas escolas também é uma das realidades de Roraima sendo questionada a necessidade de investimentos, também, na formação de professores do campo/assentamentos (SILVA e SOUZA, 2021). Vasconcelos e Feitoza (2020) levantam um problema muito importante que é sobre o Estado não possuir políticas públicas consolidadas para a formação e capacitação dos professores da Educação do Campo, havendo-se a necessidade de ter a articulação das instituições com o Estado para formular e fortalecer as políticas públicas das escolas do campo em Roraima (VASCONCELOS e FEITOZA, 2020).

Quando trata-se sobre a Educação do Campo muitos aspectos devem ser considerados e adaptados aos currículos de ensino, como por exemplo os fatores climáticos sazonais que interferem na produtividade e na ida do aluno até a escola havendo a necessidade de considerar estas questões no calendário escolar. Características regionais devem ser consideradas no plano escolar para, assim, melhorar as condições de ensino das escolas do campo. Silva e Souza (2021) afirmam que as escolas do campo devem vivenciar a realidade dos alunos, respeitando seu espaço, valorizando a escola e os professores promovendo a valorização das experiências campesinas.

No caso de escolas indígenas, faz-se necessário incluir no currículo escolar valores, costumes a serem trabalhados de forma transdisciplinar respeitando os conhecimentos importantes na formação do aluno. Além disso, no campo das políticas públicas, para garantia dos direitos das minorias étnicas e/ou identitárias, é preciso assegurar o atendimento escolar e fazer a inserção das línguas indígenas (valorização das mesmas) numa perspectiva de educação (UNDIME, 2022). Isso implica em reconhecer os direitos dos povos indígenas que têm o direito à educação na sua língua com a incorporação de sua identidade cultural aos conhecimentos a serem adquiridos.



Escolas do Campo, regionais ou locais, devem definir e envolver a história dos professores, alunos e todos da comunidade, estando engajada em ambientes mais justos entre os sujeitos. Para Lopes (2022), a prática pedagógica na Educação do Campo com foco na formação profissional, a construção de um profissional voltado para escolas do campo como agente dinâmico tem o potencial de tomar decisões reflexivas na construção dos alunos do campo. O professor e sua identidade são construídos individualmente e coletivamente e para que isso aconteça é necessário ter a consciência do contexto histórico, social, político e cultural das relações sociais para a transformação da realidade (MONTEIRO, 2017).

Ademais, investimentos de políticas para a Educação do Campo e convênios institucionais para a formação de sujeitos reflexivos capazes de atuar no campo, nas comunidades de origem, como professores, tendo em vista a carência de professores para atuar no Estado, são extremamente relevantes para garantir o acesso e direito à educação (MONTEIRO, 2017).

Também fica claro que a didática e os procedimentos metodológicos devem ter tratamento adequado e diferenciado devido a população apresentar características diferentes das áreas urbanas. Por isso é importante repensar a formação de professores, da proposta curricular da educação do campo e dos projetos políticos pedagógicos para que as especificidades dos sujeitos sejam melhor atendidas, onde o currículo faça sentido para a população que vive no campo (DOCUMENTO CURRICULAR RR, 2022).

Santos (2018) sugere a construção de um plano de formação a nível nacional dos conteúdos e metodologias mínimas para a atuação e desenvolvimento do trabalho docente do professor e que esteja adequado à realidade local da cidade. Além disso, o autor destaca a importância de preparar os discentes para participarem dos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação e nos conselhos escolares. Ações como encontros e seminários com a temática de educação do campo fazem necessários para fortalecer os atores da escola e da comunidade.

Portanto, é preciso mais compromisso e valorização com a educação do campo no Estado de Roraima. Para tanto, os sistemas precisam consolidar um regime de colaboração visando a construção de um projeto educativo que possibilite alterar a qualidade da relação do sujeito rural-urbano, contemplando a diversidade entre esses espaços. Vale ressaltar, que a questão cultural em Roraima é uma referência para o País, devido ao número de comunidades indígenas e das diferentes culturas existentes no Estado (UNDIME, 2022).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo altamente dinâmico, as conquistas da Educação do Campo têm desestruturado as classes dominantes. Assim como Freire (1987) afirma, a educação passou a ser um elemento



modificativo de contextos e realidade sociais que antes eram tidas como padrões excludentes, dando novo sentido e elevando o protagonismo de seus atores.

Professores e professoras, conjuntamente com instituições e organizações sociais, passaram a tecer um novo cenário que deu direitos aos desfavorecidos pelas camadas dominantes.

A Educação do Campo passou a ser tida como um elemento social gerador de seres plenos de direitos, não como necessitam em sua plenitude, mas em um patamar mais elevado que a décadas atrás.

Essa ressignificação da realidade e das necessidades da população do campo sinaliza como a educação tem um poder de harmonização social servindo como um vetor de inserção de camadas menos favorecidas em níveis mais elevados, tanto economicamente como cientificamente.

Assim, como aponta Bolívar (2016), o exercício da cidadania exige um elevado padrão de educação, sendo este um elemento necessário para revitalizar a democracia entre os povos, dando maior participação dos indivíduos quando os insere a um patamar de informação mais abrangente. Esse patamar requer uma cultura cívica que possibilite o exercício ativo e o reconhecimento efetivo de culturas próprias (como a da Educação do Campo). Esse reconhecimento é o que eleva o padrão do estado democrático de direito aos povos, originado na concretização da participação cidadãos de seus membros. Somente com maior participação social e efetivo exercício da educação haverá um mundo mais igualitário e mais justo.

Este estudo revela como esses processos para a Educação do Campo obtiveram na sua luta conquistas e realizações para, assim, buscar concretizar uma Educação do Campo com qualidade e direitos, dando voz a quem antes era o pano de fundo em meio a uma grande maioria.

Embora a Educação do Campo tenha tido muitos avanços desde os primeiros movimentos e lutas de melhorias da educação dos povos do campo ainda se percebe políticas públicas deficitárias e muito descaso quanto ao assunto em questão.

Uma problemática ainda pouco discutida é como a Educação do Campo pode ser tão desigual quando estudado aspectos distintos de cada Estado, como é o caso de Roraima. O Estado de Roraima possui uma população rural que precisa de uma Educação do Campo mais comprometida. O foco no olhar da agricultura, no desenvolvimento do capital e a falta de estrutura, qualidade e políticas públicas voltadas para a Educação do Campo refletem o descaso, o despreparo e a falta de reconhecimento da educação como necessidade urgente até mesmo para promover a economia do setor primário.

Outro aspecto que deve ser promovido no Estado de Roraima é a discussão dos problemas e necessidades da Educação do Campo, que é muito precária, a melhoria das estruturas escolares, da valorização do profissional da educação, da capacitação dos professores e, sobretudo, o fortalecimento destes atores na participação de conselhos municipais e estaduais de educação para formulação de políticas públicas locais.



É importante destacar que todas as normatizações específicas na constituição, leis, diretrizes e programas são instrumentos legais e indispensáveis à execução e efetivação da garantia do direito à educação escolar dos povos do campo. Afinal, nela, a educação integra o rol dos direitos sociais essenciais e o detalhamento das obrigações do Estado na sua oferta que tratam das condições e garantias do direito à educação nos diferentes níveis e modalidades.

Portanto, é preciso haver um compromisso ético e político com a Educação do Campo, aumentar o engajamento nos fóruns de educação, ressignificar a identidade do professor do campo no sentido ético e político a fim de colaborar para que a Educação do Campo seja transformada em um espaço coletivo, a partir de seus próprios sujeitos e de sua própria realidade.



REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2011. 214 p.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 2).
- BIERHALZ, C. D. K.; MEDEIROS DA FONSECA, E.; DE VARGAS OLIVA, I. Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologia. Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 4, p. 1-21, 2019.
- BOLÍVAR, A. Educar democráticamente para una ciudadanía activa. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2016.
- BOURDIEU, P. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- CALDART, R. S. Dicionário da educação do campo. São Paulo: Expressão, 2012. 788 p.
- Sobre Educação do Campo. IN: SANTOS, Clarice Aparecida dos [et al.]. Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação. Brasília: NEAD, Incra, MDA, 2008.
- CAMACHO, R, S. A educação do campo no paradigma da questão agrária: o projeto camponês de educação, N Membro do Grupo - Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012.
- CARVALHO, W.L.; LEITE, P.D.S.; PEREIRA, H.N. O processo evolutivo do transporte escolar rural brasileiro no modo rodoviário. Revista Eletrônica de Engenharia Civil, v. 13, p. 118– 127, 2016.
- GHEDIN, E. Educação do campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. 448 p.
- ENERA, Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. IN: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 3.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIMONET, J. C. Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 167 p.
- LOPES, S. L. A prática pedagógica na educação do campo com foco na formação profissional. Disponível em: < http://educonse.com.br/ixcoloquio/sergio_lopes_educ_campo.pdf. Acessado em: 13 jul 2022.
- LOPES, M. S. Evasão e Fracasso escolar de alunos de comunidades indígenas do instituto federal de Roraima campus Amajari: Um estudo de caso. 114 pg. 2017. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Juíz de Fora. 114 pg.
- MOLINA, M. C.; OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: CDES/Sedes, 2009.



MONTEIRO, S. A. Identidade de professores do campo: formação e contexto. 100 pg. 2017. Dissertação apresentada ao Programa de pós Graduação em Educação Universidade Estadual de Roraima. 2017.

MORAIS, A. A.; MARINS. F. A.; SILVA, A. F. Contribuições ao planejamento da etapa técnicoeconômica do transporte escolar rural. Norte Científico, v. 14, n. 2, p. 29-55, 2019.

MUNARIM, I. As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios e possibilidades. 2014. 184 pg. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.

PEZARICO, G. A casa, a terra e o mar: os objetos e os espaços no contexto da Pedagogia da Alternância. Curitiba, PR. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, 204 p. 2014.

RIBEIRO, N. B.; ANJOS, M. P. (Org). Saberes e Práticas de Educadores e Educadoras do Campo. Marabá: Editorial iGuana, 2016.

ROCHA, E. N. Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo. Brasília: Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2013.

RORAIMA EM TEMPO. Precariedade na estrutura da Escola Padre Calleri em Caracará é alvo de denúncia. Disponível em:< <https://roraimaemtempo.com.br/sem-categoria/precariedade-na-estrutura-da-escola-padre-calleri-em-caracarai-e-alvo-de-denuncia/>>. Acessado em: 16 ago 022.

SANTOS, R. B.; SILVA, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. São Carlos, SP: UFSCAR, Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, S. P. A licenciatura em educação do campo no estado de roraima: contribuições para a escola do campo. 302 pg. 2018. Tese apresentada à Universidade de Brasília. 2018.

SILVA, M. S. As Práticas Pedagógicas das Escolas do Campo: A Escola na Vida e a Vida como Escola. Recife: Centro de Educação, UFPE. Tese de Doutorado, 2009.

SILVA, G. B.; SOUZA, J. L. Educação do campo: percursos históricos e necessidades nos assentamentos do município de rorainópolis, roraima. Perspectivas em dialogo: Revista de Educação e sociedade, v.8, n.18, 2021.

UNDIME. Documento Curricular de Roraima. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf>. Acessado em: 16 ago 2022.

VASCONCELOS, V. R.- FEITOZA, S. K. A. Uma análise da capacitação de professores da Educação do Campo em Roraima. Brazilian Journal os Development, v.6, n. 7, 2020.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. Princípios e concepções da educação do campo. 1o ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2018.