



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

THIAGO FERREIRA DOS SANTOS

**DESVELANDO CERCAS: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO E NO
CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS**

**PALMAS
2017**

THIAGO FERREIRA DOS SANTOS

**DESVELANDO CERCAS: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO E NO
CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Idemar Vizolli.

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Públicas.

**PALMAS
2017**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do
Tocantins**

- S237d Santos, Thiago Ferreira dos.
Desvelando cercas: o cenário da Educação Básica do e no
Campo no Estado do Tocantins. / Thiago Ferreira dos Santos. -
Palmas, TO, 2017.
195 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins - Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Educação, 2017.
Orientador: Idemar Vizolli
1. Educação do Campo. 2. Educação Básica. 3. Cenário. 4.
Tocantins. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado
desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº
9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha
catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).**

THIAGO FERREIRA DOS SANTOS

**DESVELANDO CERCAS: O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO E NO
CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Idemar Vizolli.

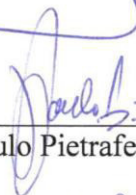
Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e Políticas Públicas.

Aprovada em: 24/08/2017.

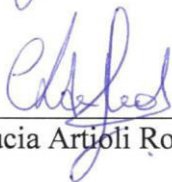
BANCA EXAMINADORA:



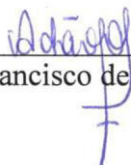
Prof. Dr. Idemar Vizolli (Orientador) –PPGE/UFT



Prof. PhD. José Paulo Pietrafesa – PPGE/UFG



Profa. Dra. Carmem Lúcia Artioli Rolim – PPGE/UFT



Prof. Dr. Adão Francisco de Oliveira – PPGG/UFT

À Sibelcy Ferreira dos Santos, minha mãe e pai: pelo zelo, dedicação e sabedoria com os quais sempre conduziu seus filhos na busca por uma vida digna.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Tocantins e ter me proporcionado a experiência única de refletir sobre a educação do homem, da mulher, do jovem e do adulto do campo.

A minha mãe, Sibelcy Ferreira dos Santos, mulher guerreira, mãe e pai, simultaneamente; que não mediu esforços para garantir a seus filhos uma vida digna por meio do conhecimento.

Ao Prof. Dr. Idemar Vizolli, meu orientador, pela disponibilidade, orientação, confiança, paciência e compreensão ao longo de todo esse tempo de formação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Tocantins que de maneira significativa contribuíram para a minha formação e construção desta dissertação.

À Universidade Federal do Tocantins, em especial ao *Campus* Dr. Sérgio Jacintho Leonor (meu local de trabalho), pelo apoio.

À Gerência de Dados e Estatísticas da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Tocantins, pela atenção e presteza no atendimento às demandas àquele setor encaminhadas.

À Profa. Dra. Adriana Demite Stephani, pelo apoio e parceria sempre dispensados.

Agradeço aos meus colegas de mestrado pela cumplicidade nas horas de alegrias e de angústias vivenciadas ao longo desta etapa.

Enfim, registro, aqui, os meus sinceros agradecimentos a todos vocês.

“Creio na Educação, porque humaniza, busca o novo, é geradora de conflito, preparando para a vida. Creio na Educação, porque acredito no homem e na mulher como sujeitos de suas histórias, capazes de construir sempre novas relações. Creio na Educação que, quando libertadora, é caminho de transformação, para a construção de uma nova sociedade. Creio na Educação que promove e socializa, que educa criticamente e democraticamente, levando o ser humano a conhecer a si mesmo e ao outro. Creio na Educação Básica do Campo, porque recupera e propõe a luta, a cultura, o trabalho, a vida e a dignidade dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Creio na Educação, porque sempre terei o que aprender e o que ensinar. Creio na Educação como um processo permanente e dialético que acompanha o ser humano em toda a sua existência”.

(adaptado do IV CEDEC, 1995, apud ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

RESUMO

Mapear a realidade da Educação Básica do Campo no Estado do Tocantins – a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental e considerando as escolas de assentamentos, comunidades remanescentes de quilombos, territórios indígenas, comunidades rurais e família-agrícola – no que diz respeito ao quantitativo de unidades escolares e de matrículas, as condições de ensino e as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Para tanto, procurou-se alcançar os seguintes objetivos específicos: realizar um *levantamento* das escolas de educação básica do Estado localizadas no campo; verificar o *quantitativo* dessas unidades escolares e de suas *matrículas*; e, descrever as *condições de ensino* da educação básica nessas escolas, identificando as *políticas públicas* voltadas ao atendimento educacional dos camponeses. Trata-se de um estudo aplicado do tipo descritivo-analítico, de abordagem quali-quantitativa, e, como estratégias e procedimentos para coleta de dados organizou-se o presente estudo em etapas, sendo elas: i) realização de revisão de bibliografias relacionadas ao objeto e tema de estudo, tais como: o camponesinato brasileiro e sua formação, os conflitos da luta pela terra e os movimentos sociais; Educação Rural e Educação do Campo; a Educação do Campo – referenciais, traços e princípios; a Educação do Campo na legislação brasileira; a Educação Básica do Campo; políticas públicas para o campo e para a Educação do Campo e por fim, um pouco do *locus* da pesquisa, o Estado do Tocantins; ii) coleta de dados em documentos (resoluções, portarias, censos, entre outros) relacionados à Educação Básica do Campo no Tocantins nos anos de 2013 a 2016; iii) descrição e sistematização dos dados coletados; e, iv) análise e discussão das informações. Os dados coletados e analisados apontam que a Educação do Campo no Tocantins ainda se encontra em processo de construção. É grande o número de escolas que – embora estejam instaladas no espaço rural – não podem ser consideradas como sendo escolas “do campo” e sim “no campo”. Em sua maioria, são instituições não pensadas e criadas pelos movimentos sociais e pelos povos que vivem do e no campo, seguem um currículo urbano e não cumprem o que preconizam as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo. Ademais, questões como a infraestrutura (salas de aula, bibliotecas e laboratórios, áreas de lazer etc.), a logística (transporte escolar), a formação docente dos profissionais atuantes nesses espaços, e, a concepção e proposta de ensino (Pedagogia da Alternância) estão distantes do mínimo de qualidade necessário para seu funcionamento.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação Básica. Cenário. Tocantins.

ABSTRACT

The objective of this study was to map the reality of the Basic Education of the and in the Field in the state of Tocantins – from a bibliographical and documentary research and considering the settlement schools, quilombos communities remnant, indigenous territories, rural communities and agricultural family – with regard to the number of school units and enrollment, teaching conditions and public policies aimed at this education category. In order to achieve this, the following specific objectives were pursued: conduct a survey the state's basic education schools in the field, as well as verifying the quantitative of these school units and their enrollments; as well as to describe the conditions of basic education teaching in these schools, identifying the public policies aimed at the educational service of peasants. This is a descriptive-analytical, predominantly qualitative approach, and as strategies and procedures for data collection the present study was organized in stages: i) a review of bibliographies related to the object and subject of study, such as: the Brazilian peasantry and its formation, the conflicts of the struggle for land and social movements; Rural Education and Field Education; Field Education – references, traits and principles; Field Education in Brazilian legislation; The Basic Education of the Field; Public policies for the field and for the Education of the Field and, finally, a little of the locus of the research, the State of Tocantins; ii) collection of documents (resolutions, ordinances, censuses, among others) related to the Basic Education of the Field in Tocantins in the years of 2013 to 2016; iii) description and systematization of collected data; and, iv) analysis and discussion of information. The data collected and analyzed indicate that, the Field Education in Tocantins, is still in the process of construction. There are a large number of schools that – even though they are in the rural areas – cannot be considered as "field schools", but "in the field". For the most part, they are institutions that are not thought out and created by social movements and people living in and out of the country, follow an urban curriculum and do not comply with the guidelines for the Field Schools. In addition, issues such as infrastructure (classrooms, libraries and laboratories, leisure areas, etc.), logistics (school transport), teacher training of the professionals that work in these spaces, and design and teaching proposal (Alternation Pedagogy) are far from the minimum quality required for its operation.

Keywords: Field¹ Education. Basic Education. Scenario. Tocantins.

¹ Há uma tendência nas traduções para o inglês de artigos sobre a temática de Educação do Campo pelo uso da expressão “Rural Education”, também usada por nós em outros textos. No entanto, como nesta dissertação fazemos uma discussão sobre Educação Rural e Educação do Campo, para não gerar dúvida ao leitor, optamos pelas duas grafias para diferenciar as expressões no abstract.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Analogia da árvore – princípios e concepções da Educação do Campo.....	47
Figura 2: População residente rural do Tocantins.....	78
Figura 3: Estabelecimentos agropecuários - condição de produtor assentado sem titulação definitiva.....	79
Figura 4: Pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários.....	80
Figura 5: Regiões do Tocantins conforme a agricultura familiar.....	86
Figura 6: Organização Administrativa das Diretorias Regionais de Ensino.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de municípios abrangidos/Diretoria Regional de Ensino.....	89
Gráfico 2: População total atendida e de cada Diretoria Regional de Ensino.....	91
Gráfico 3: Quantidade de escolas urbanas, do campo e no campo/Regional de Ensino no Tocantins – 2016.....	97
Gráfico 4: Escolas de Educação Básica do campo e no campo do Tocantins.....	102
Gráfico 5: Matrículas nas escolas de educação do e no campo do Tocantins.....	104
Gráfico 6: Percentual de matrículas na Educação Básica do e no campo em relação às matrículas realizadas na zona urbana.....	105
Gráfico 7: Ambientes escolares/estruturas das escolas da rede municipal do e no campo do Tocantins.....	108
Gráfico 8: Ambientes escolares/estruturas das escolas da rede estadual do e no campo do Tocantins.....	109
Gráfico 9: Número de salas existentes nas escolas do e no campo do Tocantins.....	112
Gráfico 10: Número de salas utilizadas nas escolas do e no campo do Tocantins.....	113
Gráfico 11: Quantidade de docentes nas escolas do e no campo do Tocantins.....	114
Gráfico 12: Saneamento básico na rede municipal das escolas do e no campo.....	117
Gráfico 13: Saneamento básico na rede estadual das escolas do e no campo.....	118
Gráfico 14: Transporte da educação do e no campo da rede municipal do Tocantins...	122
Gráfico 15: Transporte da educação do e no campo da rede estadual do Tocantins.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.....	70
Tabela 2: População residente por cor/raça no Tocantins.....	83
Tabela 3: A agricultura familiar no Tocantins.....	87
Tabela 4: Percentual de matrículas na Educação Básica do Campo e no Campo em relação às matrículas realizadas na zona urbana.....	105
Tabela 5: Ambientes escolares/estrutura das escolas da rede municipal do e no campo do Tocantins.....	106
Tabela 6: Ambientes escolares/estrutura das escolas da rede estadual do e no campo do Tocantins.....	109
Tabela 7: Ambientes escolares/estrutura das escolas da rede federal do e no campo do Tocantins.....	110
Tabela 8: Ambientes escolares/estrutura das escolas da rede privada do e no campo do Tocantins.....	111
Tabela 9: Número de salas existentes nas escolas do e no campo do Tocantins.....	112
Tabela 10: Número de salas utilizadas nas escolas do e no campo do Tocantins.....	112
Tabela 11: Formação dos docentes da educação básica no Estado Tocantins.....	115
Tabela 12: Saneamento básico na rede municipal das escolas do e no campo do Tocantins.....	116
Tabela 13: Saneamento básico na rede estadual das escolas do e no campo do Tocantins.....	117
Tabela 14: Saneamento básico na rede federal das escolas do e no campo do Tocantins.....	118
Tabela 15: Saneamento básico na rede privada das escolas do e no campo do Tocantins.....	119
Tabela 16: Transporte da educação do e no campo da rede municipal do Tocantins.....	121
Tabela 17: Transporte da educação do e no campo da rede estadual do Tocantins.....	122
Tabela 18: Transporte da educação do e no campo da rede federal do Tocantins	124
Tabela 19: Matrículas nas Escolas de Educação Básica do Campo do Tocantins.....	125
Tabela 20: Ambientes escolares/estrutura das escolas do e no campo do Tocantins – 2016.....	125
Tabela 21: Saneamento básico nas escolas do campo do Tocantins – 2016.....	126
Tabela 22: Transporte da educação do campo do Tocantins.....	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre a Educação Rural e a Educação do Campo.....	42
Quadro 2: Principais políticas na legislação brasileira relativas à Educação do Campo.....	60
Quadro 3: Eventos realizados na defesa por Uma Educação do Campo.....	63
Quadro 4: Principais ações criadas para o fortalecimento da Educação do Campo.....	64
Quadro 5: Indígenas no Tocantins.....	81
Quadro 6: Quantidade de Indígenas no Tocantins/faixa etária.....	82
Quadro 7: Comunidades Quilombolas do Tocantins certificadas pela Fundação Cultural Palmares.....	84
Quadro 8: Comunidades Quilombolas do Tocantins em processo de certificação pela Fundação Cultural Palmares.....	84
Quadro 9: Regiões do Tocantins com maior número de agricultores familiares.....	86
Quadro 10: Diretrizes, metas e estratégias do Plano Estadual de Educação (PEE) do Tocantins relacionadas à Educação do Campo	92
Quadro 11: Escolas de Educação Básica do Campo e no Campo/Regional/Dependência Administrativa – 2016.....	96
Quadro 12: Escolas do Campo no Estado do Tocantins.....	98
Quadro 13: Cursos ofertados pelas escolas do campo do Tocantins.....	98
Quadro 14: Escolas estaduais de tempo integral e turmas de extensão da rede estadual de ensino do Tocantins.....	99
Quadro 15: Turmas de Extensão/ Vinculação/Escolas urbanas.....	100
Quadro 16: Escolas de Educação Básica do Campo e no Campo do Tocantins.....	101
Quadro 17: Matrículas nas Escolas de Educação Básica do Campo e no Campo do Tocantins.....	103
Quadro 18: Matrículas nas escolas do e no campo segundo o tipo de deficiência/alta habilidade do Tocantins – 2015.....	107
Quadro 19: Quantidade de docentes nas escolas do e no campo do Tocantins.....	114
Quadro 20: Problemas relativos ao transporte escolar dos alunos das escolas do e no campo do Tocantins.....	120
Quadro 21: Quantidade de docentes nas escolas do campo do Tocantins.....	126

LISTA DE ABREVIATURAS

Apud – citado por;

Et al. – e outros;

Ha – hectare.

Op. cit. – obra citada;

P. – página.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
APA – Alternativa para Pequena Agricultura
CAD – Contrato Administrativo de Livre Nomeação e Exoneração
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEFFAS – Centros de Formação por Alternância
CEM – Centro de Ensino Médio
CEULP – Centro Universitário Luterano de Palmas
CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo
CIMI – Conselho Indigenista
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEC – Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEC – Comissão Nacional de Educação do Campo
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DRE – Diretoria Regional de Ensino
EB – Educação Básica
EFA – Escola Família-Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNO – Fundo Constitucional de Financiamento do Norte
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GPT – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia

IES – Instituição de Educação Superior

IFTO – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEdoC – Licenciatura em Educação do Campo

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NATURATINS – Instituto de Natureza do Tocantins

PA – Ponto de Acesso

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PEE – Plano Estadual de Educação

PFL – Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura
SEMARH – Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UDR – União Democrática Ruralista
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
# Problema do Trabalho.....	22
# Justificativa do Trabalho.....	23
# Objetivos do Trabalho.....	28
# Geral.....	29
# Específicos.....	29
# Metodologia do Trabalho.....	29
# Estruturação do Trabalho.....	31
1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS.....	32
1.1 O Campesinato brasileiro: da formação, dos conflitos e movimentos sociais.....	32
1.2 Da Educação Rural à Educação do Campo.....	40
1.3 A Educação do Campo: referenciais, traços e princípios.....	45
1.4 A Educação do Campo na legislação brasileira.....	49
1.5 A Educação Básica do Campo.....	53
2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	58
2.1 Políticas Públicas para a Educação do Campo.....	58
2.2 A Pedagogia da Alternância.....	65
2.3 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).....	68
2.4 As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC).....	69
3 CONHECENDO A TERRA EM QUE PISAMOS.....	77
3.1 O <i>locus</i> da pesquisa – o Estado do Tocantins.....	77
3.1.1 Os Indígenas no Tocantins.....	80
3.1.2 Os Quilombolas no Tocantins.....	82
3.1.3 A Agricultura Familiar no Tocantins.....	85
4 A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS: DISCUTINDO UM CENÁRIO.....	88
4.1 Organização Administrativa da Educação no Estado do Tocantins.....	89

4.2 A Educação do Campo no Plano Estadual de Educação do Tocantins.....	91
4.3 Escolas <i>do e no</i> campo do Tocantins.....	96
4.4 Matrículas nas escolas do e no campo do Tocantins	103
4.5 Estrutura e ambientes escolares das escolas do e no campo do Tocantins	106
4.5.1 Rede Municipal	106
4.5.2 Rede Estadual	108
4.5.3 Rede Federal	110
4.5.4 Rede Privada	111
4.6 Quantitativo do número de salas de aula existentes e utilizadas	111
4.7 Quantidade de docentes nas escolas do e no campo do Tocantins	113
4.8 Saneamento Básico nas escolas do e no campo do Tocantins	115
4.8.1 Rede Municipal	115
4.8.2 Rede Estadual	117
4.8.3 Redes Federal e Privada	118
4.9 Transporte escolar nas escolas do e no campo do Tocantins	119
4.9.1 Rede Municipal	121
4.9.2 Rede Estadual	122
4.9.3 Redes Federal e Privada	123
4.10 Um olhar sobre as escolas do campo do Tocantins	124
5 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS	129
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	140
Anexo A – Estrutura, saneamento, transporte e matrículas das escolas do e no campo do Tocantins (2013)	141
Anexo B – Estrutura, saneamento, transporte e matrículas das escolas do e no campo do Tocantins (2014)	157
Anexo C – Estrutura, saneamento, transporte e matrículas das escolas do e no campo do Tocantins (2015)	171
Anexo D – Estrutura, saneamento, transporte e matrículas das escolas do e no campo do Tocantins (2016)	183

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação formal do Brasil foi por muito tempo privilégio das elites dominantes, enquanto para as classes mais pobres a instrução só era pensada na perspectiva de formação de mão de obra qualificada para as diversas demandas sociais e capitalistas. Deste modo, a escola surgiu, a princípio, para atender aos interesses das classes dominantes e só aos poucos começaram a se formar movimentos de pressão objetivando garantir o acesso a esse direito a todos.

No esforço de conquistar um ensino de qualidade, educadores e estudiosos da educação vêm construindo desde as últimas décadas do Século XX um novo enfoque pedagógico, alicerçado nas experiências concretas de ruptura com o paradigma dominante de Educação. Nesse processo, busca-se a quebra da dualidade do pensamento a respeito da escola, em que para a elite deve ser oferecido um ensino de boa qualidade, enquanto para as camadas populares, é suficiente a instrução indispensável para a sua manutenção e inserção no mercado de trabalho.

Nesse desafio, merece destaque o trabalho desenvolvido por alguns movimentos sociais das comunidades camponesas que enseja e defende reformas educacionais que compreendam as especificidades e atendam os anseios daqueles que vivem do e no campo. Nessa defesa, esses grupos lutam por políticas públicas educacionais específicas que considerem as suas singularidades, e que almejem uma educação diferenciada para o homem, a mulher e a criança do campo, mas sem, no entanto, deixar de ser educação.

Diversas foram as ações promovidas nesse movimento e merece destaque a realização da *I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* (1998) que configurou-se como uma referência para o debate por uma Educação do Campo, que tem sido fundamentado na luta por políticas públicas que garantam o direito à Educação a esses povos. De lá para cá, muitos avanços ocorreram, todavia, mudanças ainda são necessárias e os desafios são muitos. Deste modo, a Educação do Campo ainda está em processo de construção, e assume a sua particularidade que é exclusiva de classe, mas que não deixa de considerar a formação humana nas suas mais variadas dimensões. Assim, a defesa é por construir no campo uma escola que oriente a vida das pessoas e acrescente as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem.

Dessa forma, entende-se que a primeira função social da Educação é de contribuir no processo de humanização da pessoa, isso porque,

[...] a Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a universalidade: (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas [...] (MOLINA, 2004, p. 17-18).

Desse modo, os movimentos sociais por meio de suas lutas pela Educação no campo buscam a formação de cidadãos capazes de transformar o meio em que vivem, reivindicando políticas públicas para o processo de formação humana. Assim, pensar a Educação na relação com o desenvolvimento comunitário é pensá-la a partir da ideia de que o local ou território pode ser reinventado tendo com base suas potencialidades (CALDART, 2009). Nessa perspectiva, é de grande importância que o homem conheça a sua realidade e a ela não seja alheio para que conscientemente possa mudar a sua própria história.

Assim concebendo, compreende-se que o homem tem o direito de ser educado em qualquer lugar em que esteja inserido, seja na zona urbana ou na rural. E, conforme disciplina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDBEN), a Educação é um direito de todos. Todavia, em nosso país, esta ainda não é a realidade dos povos que vivem no campo (GHEDIN, 2012).

Refletindo sobre a questão, é pertinente a compreensão de que a formação básica é instrumento absolutamente estratégico, através da qual a pessoa se apropria de conhecimentos relevantes para ocupar o seu espaço enquanto sujeito. Não é apenas um repasse informativo, mas o cultivo da capacidade de confrontar-se e renovar-se (DEMO, 2008). Assim, nas últimas décadas, o objetivo dos movimentos sociais tem sido a oferta de Educação à população camponesa e promoção desde a Educação Infantil até a alfabetização de jovens e adultos que vivem e moram no campo (GHEDIN, 2012).

Sobre essa formação Molina (2004, p. 29) salientou que:

[...] um dos objetivos políticos da Educação do Campo é ajudar na mobilização e organização dos camponeses em movimentos sociais que fortaleçam e identifiquem sua presença coletiva na sociedade e que seja seu espaço principal de educação para a participação e para as lutas sociais.

Destarte, o principal objetivo dos movimentos sociais é a superação da exclusão do conhecimento, tornando os assentamentos livres do analfabetismo, além da luta por políticas que se estendam da alfabetização ao ensino superior.

Nesse processo de luta pelo direito à educação, o homem do campo enfrenta dificuldades no meio em que vive, como por exemplo, as longas distâncias que ele tem que percorrer em um domínio que lhe é exclusivo, tornando sua adaptação necessária à própria realidade.

Ademais,

[...] compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituir no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajuda no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que se pode assumir nesta perspectiva (MOLINA, 2004, p. 37).

E, a partir do momento em que se depara com a realidade do campo, o homem passa a moldar o meio onde vive, vai adaptando-se e transformando aquilo que ele mesmo cria e recria diariamente. Logo, o uso da realidade do aluno como forma de conhecimento da própria vida é essencial para a superação dos problemas cotidianos (GHEDIN, 2012). A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, ele vai dinamizando o seu mundo, sua realidade, e, conseqüentemente, humanizando-a e acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1992, p. 51).

Problema do Trabalho

A Educação do Campo não apenas denuncia do seu silenciamento; também destaca o que há de mais perverso nesse processo que é a negação do direito a uma educação de qualidade à população trabalhadora do campo. Nesse afã, desde a década de 1980 vem se afirmando no Brasil o reconhecimento da Educação como direito humano; grito este ouvido nas praças e ruas de muitas cidades.

As escolas do campo do Brasil por sua vez, ainda padecem com a indefinição de rumos; quase sempre são tratadas como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, a esta população são negados os avanços conquistados nas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito a uma educação básica de qualidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Ademais,

[...] encontramos dados que mostram como no campo persistem incrustados todos os crônicos problemas de nossa educação: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e carreira de seus mestres. E mostram um atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Hoje temos ainda mais dados sobre esta realidade, e eles apenas confirmam um tratamento desigual e discriminatório da população do campo e a ausência de políticas públicas que alterem esta situação perversa (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10).

E, como bem defendem Arroyo, Caldart e Molina (2004), a Educação do Campo precisa ser específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser ainda educação, no sentido de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando alcançar uma humanidade mais plena e igualitária.

A educação dos povos do campo quase sempre foi silenciada e/ou esquecida. No Tocantins, Estado essencialmente agrícola e que possui várias comunidades indígenas, quilombolas e agricultores familiares distribuídos em seu território esses esquecimento tornou-se algo preocupante. Diante dessas inquietações, considerando o quantitativo de escolas e de matrículas, as condições de ensino e as políticas públicas, questiona-se: qual é a realidade das escolas da educação básica do campo localizadas no Estado do Tocantins? É o que decidimos investigar nessa pesquisa.

Justificativa do Trabalho

De acordo com Alves (2009), a realidade da população que habita o campo ainda se mostra bastante desigual daquela que vive no espaço urbano, tanto no que diz respeito à infraestrutura quanto à qualidade do ensino ofertado. Um dado que serve como parâmetro para análises dessas desigualdades e dificuldades refere-se ao tempo médio de permanência na escola: enquanto um campesino frequenta uma média de 3 a 4 anos o espaço escolar, no meio urbano esse tempo gira em torno de 7 anos. A realidade indica ainda que aproximadamente 60% das crianças no meio rural cursam apenas as primeiras quatro séries do ensino fundamental e nesta etapa encerram sua vida escolar.

As diferenças entre a educação ofertada aos campesinos e ao homem cidadão ampliam-se ainda mais quando analisadas as condições de infraestrutura disponibilizada para ambos, visto que as escolas do campo quase sempre são submetidas a condições muito

precárias. Prova disso é que apenas 5,2% destas escolas possuem bibliotecas, enquanto na zona urbana esse percentual é de 58,6%; somente 0,5% das escolas do campo possuem computadores em suas unidades, enquanto que na zona urbana esse índice chega a 27,9% (ALVES, 2009).

Em relação à formação docente os números expressam uma realidade também desigual:

[...] lecionam em escolas da zona rural brasileira cerca de 354 mil professores, ou seja, nesse setor estão presentes cerca de 15% de todos os docentes do país. Se considerarmos que o campo conta com um contingente de 20% da população brasileira, isso nos levará necessariamente a concluir que muitos habitantes do campo são obrigados a se deslocarem até a cidade para obter estudos, já que, segundo a mesma pesquisa, o campo concentra cerca de 50% dos estabelecimentos de ensino de educação básica (107 mil) com apenas 14% dos estudantes. Tais escolas são, geralmente, pequenas e com um único professor que trabalha com turmas multisseriadas (ALVES, 2009, p. 2).

Ainda, um dado se configura como mais preocupante: somente 9% dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas do campo têm formação superior, realidade que se agrava na região Norte do país onde menos de 1% dos professores das séries iniciais do ensino fundamental das escolas do campo possuem graduação concluída; enquanto na Região Sul, 23% são diplomados. Ao mesmo tempo em que a região Norte possui 12% de docentes leigos nas escolas do campo, na região Sul esse índice é de apenas 4% (ALVES, 2009).

O Estado do Tocantins, *lócus* desta pesquisa, possui baixos índices de escolarização e as políticas públicas de educação têm ocorrido de forma descontinuada e muitas vezes não atendem à perspectiva dos jovens camponeses, por não considerar o lugar, a cultura e a forma de produção do campo (VIZOLLI et al., 2015).

Assim, o estudo em questão possui relevâncias teórica, social e política. *Teórica*, pois, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004), somente 2% das pesquisas educacionais dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da sua educação básica; e, *social e política*, pois, trará inquietações e desvelará realidades para pesquisadores, educadores, movimentos sociais e agentes formuladores de políticas públicas.

Muitos poderão interrogar-me: Por que pesquisar a Educação Básica do Campo neste curso de mestrado? Qual é o chão de onde você fala? De que sujeitos você fala? Para responder a esses questionamentos, é preciso fazer “memória” dos caminhos percorridos até aqui, tarefa complexa, pois exige uma análise do olhar que temos em relação à nossa própria

história, dos saberes acumulados, experiências vividas, da cultura e do meio ao qual estamos inseridos.

Tal tarefa me leva a retornar ao passado; faz-me acordar lembranças adormecidas nem sempre ruins, mas, nem todas boas. Leva-me a contar a minha história pelo começo, para então entendermos não o seu fim, mas o seu novo início. Faz com que eu reflita se tenho participado efetivamente na construção do meu destino ou se tenho sido apenas mais um sobrevivente.

Recordar a minha história faz-me lembrar de “A casa” de Vinícius de Moraes, que ao contrário da que morei por muito tempo, sempre teve chão, teto, com o diferencial de internamente ser construída de adobe. Daquela casa não tenho boas lembranças, não pela simplicidade, mas pelo sofrimento que ela nos remonta – e não foram poucos. A cada inverno, lá estávamos nós a distribuir vasilhas de manteiga ao longo de seus poucos cômodos na intenção de evitar as goteiras e o encharcamento do pouco que tínhamos. O piso, sempre foi de chão batido²; e que alegria foi o primeiro banho de chuveiro! Realmente em um ponto a nossa casa se igualava à de Vinícius de Moraes, afinal, “[...] era uma casa muito engraçada”!

Recordo-me da senhora Sibelcy (meu pai e minha mãe), mulher solteira, lavadeira, passadeira, cozinheira, ensino fundamental incompleto, e que deu à luz e criou sozinha 4 (quatro) filhos. Lembro-me de sua labuta diária: saía de casa todos os dias em busca de trabalho para nos dar o que comer.

Proveu a família por muitos anos por meio de um contrato temporário como auxiliar de serviços gerais (famoso CAD³) junto a uma escola pública do Estado do Tocantins. E difícil era o período de transição de governos, que embora nunca tivéssemos relações com política, sempre nos trazia apreensão e incertezas quanto ao nosso futuro (podia ser mandada embora e/ou substituída a cada final de ano ou troca de gestão). Não foram tempos de fartura, porém, nunca passamos fome.

Nasci na pequena cidade de Arraias, interior do Tocantins, em 1988. Menino sempre andarilho, pernas cinzentas e muito levado. Carrego uma lembrança forte da escola, da minha velha botina Zebu que ganhei de presente; calçado este que por muito tempo me levou e trouxe pelas andanças da vida e que mesmo se encontrando menor do que o pé, ainda o calcei por meses, afinal, era o único que eu tinha. Do meu conjunto amarelo (short e camisa) também não me esqueço, roupas estas que ficavam em um baú de madeira e de lá só saíam para ocasião importante; e quão empolgado eu ficava quando o vestia. Minha mãe, sempre

² Espécie de piso de barro compilado.

³ Contrato temporário de trabalho de livre nomeação e exoneração pelo Governo do Estado.

zelosa, colocava a blusa por dentro do short e este era suspenso até a altura do umbigo, juntamente com a meia na altura do joelho (igualzinho a um meia de jogador de futebol).

Para ir à escola murmurava muito e minha mãe sempre dizia: ou estuda ou te mando para o Instituto de Dianópolis (internato de crianças levadas). Queria qualquer coisa, menos isso. Achava bonito ver os outros meninos usando mochilas do Super-homem, Batman, Power Rangers, entre outras, mas não tinha condição de ter uma. Na escola nunca fui destaque, até a quarta série o resultado era sempre o mesmo: recuperação final em Matemática e Português. Até essa fase era orientado pela minha mãe nas atividades escolares (era obrigado a decorar parágrafo por parágrafo dos conteúdos das provas), e ela tinha somente estudado até a terceira série do Ensino Fundamental.

Saindo da quarta série do Ensino Fundamental fui para o Colégio Estadual Professora Joana Batista Cordeiro, o único que ofertava as séries seguintes. E foi nessa escola que descobri a ferramenta que tinha nas mãos para dar direção a várias engrenagens que ainda estavam sem ritmo. Ali vivenciei a administração de um padre (Pe. Leomar), sempre muito correto, autoritário e que pregava a disciplina como missão primeira do ensino. Lembro-me dele dizendo que apenas a educação poderia transformar as nossas vidas. E nesse momento, recordo-me do filme “Meu mestre, minha vida”, que através de um personagem autoritário, retrata que o bom ensino é aquele que visa à transformação social e é a partir de uma análise crítica da sociedade que podemos intervir colaborando assim para uma sociedade não vou dizer mais justa e mais igualitária, mas sim, justa e igualitária.

Verdadeiramente, meus sonhos sempre foram o meu combustível; sonhos não tão altos, mas que para mim muito importavam. Deles destaco: possuir bicicleta, carrinho Ferrari de controle remoto; viajar de avião, conhecer o mar, possuir um tênis da Bull Terrier; e, até mesmo comprar um carro. Mas de todos eles, um era o mais caro e mais importante, era a transformação da “casinha engraçada” em um “lar doce lar”. E, comovido pelas palavras do saudoso Pe. Leomar, comecei a minha batalha contra a própria vida na busca de melhores condições.

Dediquei-me por muitos anos; estudava pela manhã e à tarde ia ajudar a minha mãe a limpar salas da escola onde ela trabalhava, sem vergonha alguma, pois aquele era nosso sustento. Da quarta série em diante, não mais precisei fazer provas finais; isso naquele momento já não me pertencia.

Enfim terminei o 2º grau e me inscrevi para o vestibular do curso de Matemática da Universidade Federal do Tocantins, não sendo aprovado. Naquele momento fiquei sem rumo, acreditando que Deus pudesse não ter reconhecido meu esforço. Porém, semanas

depois, recebi uma ligação do Centro Universitário Luterano de Palmas (ULBRA) informando minha aprovação no Programa Universidade Para Todos (PROUNI), para o curso de Administração. O momento de muita alegria, mas de grande apreensão para todos lá de casa, afinal, eu não teria condições de viver em Palmas. No entanto, mesmo assim, fomos audaciosos: morei no fundo de uma casa de conhecidos na capital do Estado por alguns meses.

Continuei estudando e consegui aprovação em outras universidades para os cursos de Tecnologia em Agropecuária, Ciências Contábeis e Fisioterapia. Nesse interstício, minha irmã mais nova foi aprovada para o curso de Geografia da Universidade Federal do Tocantins para o *Campus* de Porto Nacional. Não pensei muito, retornei para casa na intenção de cursar Tecnologia em Agropecuária (distante apenas vinte e dois quilômetros da minha cidade natal), afinal, seria impossível estudarmos em cidades distantes (os recursos eram poucos).

Ao concluir o curso de Tecnologia em Agropecuária, fui indicado para dar aulas de disciplinas técnicas junto a um curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio em Arraias. E ali, reconheço como a minha experiência profissional mais valiosa.

Ao chegar ao portão de entrada deparei-me com uma placa que assim dizia: “Bem-vindos ao Colégio Estadual Agrícola David Aires França! A Educação no Sudeste do Tocantins começa aqui... Aqui se aprende como fazer e também se faz, com a intenção de transformar realidades!”

Ao fazer parte do corpo docente da instituição fui entendendo melhor sua política e me reconheci em meio àqueles diferentes alunos. Naquela escola era inadmissível pensar teoria e prática separadamente. Logo fui compreendendo a realidade de cada um, aspirantes a técnicos agrícolas de diversas cidades, entre elas: Paranã (TO), Arraias (TO), Novo Alegre (TO), Combinado (TO), Lavandeira (TO), Aurora (TO), Taguatinga (TO), Dianópolis (TO), Luís Eduardo Magalhães (BA), Campos Belos (GO), Monte Alegre (GO), Comunidade Quilombola Kalunga de Cavalcante (GO), entre outras.

A maioria dos alunos ali matriculados eram filhos de agricultores familiares, que queriam aprender para dar sentido as suas produções agrícolas e transformar suas realidades. Essa experiência e o olhar ali desenvolvido se aproximam da concepção de John Dewey, ao dizer que educação não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida (SCHMIDT, 2009). Naquela escola entendi melhor isso; ali não era um ensaio e não era um curso para a maioria, aquilo era a vida diária de cada um e de seus familiares. Logo, de nada adiantaria uma teoria sem a prática e vice-versa, pois, naquele contexto seria difícil a aplicação isolada de uma ou outra, configurando-se assim, num corpo sem alma.

Trabalhando integralmente como professor e nas madrugadas me preparava para concursos públicos. Até hoje trago minha imagem sentado na cozinha de casa que dava de frente a dois quartos com paredes baixas de adobe, sob a luz de uma lâmpada incandescente e, impulsionado por chicletes (na intenção de perder o sono), tinha uma rotina noturna de estudos bem apertada (4h às 07h e das 20h às 00h). Nesse tempo, colecionei algumas aprovações, dentre elas: Guarda Civil Metropolitana de Palmas (TO), Prefeitura Municipal de Arraias (TO) e por fim, fui aprovado na primeira colocação como Técnico-Administrativo Federal em Educação da Universidade Federal do Tocantins (onde trabalho desde o ano de 2009). E, a partir desta aprovação, portas se abriram, sonhos começaram a serem realizados e minha história teve de fato um recomeço.

Continuei estudando... Realizei pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Pública e cursei uma nova graduação, Pedagogia, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Preparei-me neste novo curso aspirando futuramente o tão sonhado mestrado. Fui aluno especial de outros programas, e, no ano de 2015, o sonho se realizou: fui aprovado na terceira colocação para ser aluno regular do Programa de Mestrado em Educação da UFT.

Esses recortes da minha história ilustram a relação com a realidade da qual vim e ainda faço parte: uma localidade ainda de base rural, com potenciais de estudos e grande espaço para as mudanças sociais pelas quais sempre lutei. Assim, a motivação para a escolha da Educação do Campo como pesquisa, justifica-se pela comunhão e encontro das ideias desse movimento no que concerne à formação humana com a minha própria história, e ainda, pela valiosa experiência profissional como professor de alunos quilombolas, filhos de agricultores familiares, produtores, entre outros.

Comunga-se com a Educação do Campo que o estudante deve ser preparado para ter uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sua cultura e sociedade, levando-o a um entendimento de sua própria realidade, para que conscientemente possa transformá-la e melhorá-la. Nessa perspectiva, o ser humano não pode ser compreendido fora de seu contexto; ele é o sujeito de sua própria formação e se desenvolve por meio da contínua reflexão sobre o seu lugar no mundo. Pois, educação não transforma o mundo, educação muda pessoas e as pessoas transformam o mundo (FREIRE, 1996).

Objetivos do Trabalho

A Educação do Campo é decorrente de uma política de luta pela terra, visando também a garantia de acesso a outros bens tão necessários quanto ela, tais como: saúde, lazer,

cultura, sustentabilidade, entre outros. Neste sentido, ao desvelar as cercas e as estradas em construção propõe-se como objetivos do presente trabalho:

Geral:

- Mapear a realidade da Educação Básica do Campo no Estado do Tocantins – a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental e considerando as escolas de assentamentos, comunidades remanescentes de quilombos, territórios indígenas, comunidades rurais e família-agrícola – no que diz respeito ao quantitativo de unidades escolares e de matrículas, as condições de ensino e as políticas públicas a ela destinadas.

Específicos:

- Realizar um levantamento das escolas de educação básica localizadas no campo no Estado do Tocantins;
- Verificar o quantitativo de unidades escolares e de matrículas na educação básica em escolas do campo no Estado do Tocantins;
- Descrever as condições de ensino da educação básica em escolas do campo no Estado do Tocantins; e,
- Identificar políticas públicas voltadas ao atendimento educacional dos camponeses no Estado do Tocantins.

Metodologia do Trabalho

Tipo de pesquisa (natureza)

A pesquisa em questão é de natureza aplicada vez que, conforme apontam Gerhardt e Silveira (2009), busca gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos a possíveis soluções de problemas, envolvendo verdades e interesses locais.

Forma de abordagem do problema

Trata-se de um estudo de abordagem quali-quantitativa (MINAYO, 2001), centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (quali) e para isso fazendo uso de dados coletados quantificáveis (quanti). Conforme apontam Dalfovo, Lana e Silveira (2008), a pesquisa quantitativa preza pelo uso da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento das informações, utilizando-se técnicas estatísticas, objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança. Já a pesquisa qualitativa, descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

Quanto aos objetivos

Desenvolveu-se um estudo do tipo descritivo-analítico. Para Gil (2008), a pesquisa descritiva busca a descrição relativa a determinadas populações, eventos ou fenômenos. A pesquisa analítica, por sua vez, é o estágio posterior de um estudo descritivo, em que o pesquisador vai além da descrição e busca explicar o porquê dos eventos/fenômenos, posto que, a análise de um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado (TRIVIÑOS, 1987).

Estratégias/procedimentos de coleta e análise de dados

Como procedimentos para coleta de dados e informações valeu-se das pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites, permitindo ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Já a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, entre outros (FONSECA, 2002).

O presente estudo desenvolveu-se da seguinte forma:

1. Realização de revisão de bibliografias relacionadas ao objeto e tema de estudo, tais como: O campesinato brasileiro e sua formação, os conflitos da luta pela terra e os movimentos sociais; Educação Rural e Educação do Campo; a Educação do Campo: referenciais, traços e princípios; a Educação do Campo na legislação brasileira; a Educação Básica do Campo; políticas públicas para a Educação do Campo; e, por fim, um pouco do *locus* da pesquisa, o Estado do Tocantins.
2. Coleta de documentos (resoluções, portarias, censos, entre outros) relacionados à Educação Básica do Campo no Tocantins entre os anos de 2013 a 2016;
3. Descrição e sistematização dos dados coletados; e,
4. Análise e discussão das informações.

Estruturação do Trabalho

Esta dissertação, além da sua Introdução, é composta de outros quatro capítulos. No Capítulo 1, “A Educação do Campo: uma trajetória de lutas”, discute-se a formação do campesinato no Brasil, remetendo-se a vários matizes que compõem a dinâmica de funcionamento deste espaço. Faz-se ainda uma discussão da transição da Educação Rural para a Educação do Campo, destacando-se os seus referenciais, princípios e sua contemplação na legislação brasileira. No capítulo 2, “A Educação do Campo e as Políticas Públicas”, faz-se uma análise das políticas públicas editadas para implementação, consolidação e fortalecimento da educação do campo do país.

“Conhecendo a terra em que pisamos” é o título do Capítulo 3, onde o espaço objeto deste estudo é descrito, bem como, os sujeitos do campo que nele vivem são caracterizados. E, no último capítulo, intitulado “Educação do e no campo no Estado do Tocantins: discutindo um cenário”, faz-se um levantamento e discussão da educação do e no campo no Estado, trazendo dados relativos ao número de escolas, matrículas, condições estruturais, saneamento básico e transporte escolar.

1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS

O campesinato brasileiro apresenta em sua história um constante conflito de classes, traduzido no embate de forças quase sempre contraditórias que travaram e ainda travam na luta pela garantia de seus direitos, dentre eles, a Educação.

Para se compreender um pouco desse processo de constituição do campesinato, faz-se aqui uma reflexão sobre os aspectos históricos que antecedem sua formação, dos movimentos sociais e a criação da proposta de uma Educação do Campo, entendendo-se não ser possível discutir sua situação atual sem recorrer às condições históricas que a engendraram.

1.1 O Campesinato brasileiro: da formação, dos conflitos e movimentos sociais

Pensar as questões relacionadas ao campo do Brasil nos remete à discussão de vários matizes que ilustram a luta neste espaço. Para trazer uma pouco dessa história, recorreremos aos estudos de Stedile (2012), Ghedin (2012), Oliveira (2001), Caldart (2004a; 2004b), como também às pesquisas de Albuquerque, Waniez e Brustlein (1997).

Importante destacar que o conceito de questão agrária é definido como um “[...] conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (STEDILE, 2012, p. 17-18).

Há uma linha de estudos sobre a questão agrária no Brasil que aponta que os portugueses, ao ocuparem o território brasileiro, o fizeram impondo suas leis e vontades políticas da monarquia portuguesa, dominando e submetendo os povos que aqui viviam aos seus ditames e vontades (GHEDIN, 2012). Assim, na Colônia (Brasil), o cultivo de produtos tropicais organizou em torno daqueles necessários à sociedade europeia, que conseqüentemente, impunha e valorizava a monocultura, e o modelo utilizado para organizar a produção fora o da *plantation*⁴ (STEDILE, 2012).

Inicialmente, não havia no Brasil a propriedade privada da terra, havendo apenas um incentivo ao investimento por meio de concessões de seu uso hereditário (GHEDIN, 2012). Stedile (2012) bem destaca que, quando da substituição da mão de obra escrava pelo

⁴ Esta é “[...] uma palavra de origem inglesa, utilizada por sociólogos e historiadores para resumir o funcionamento do modelo empregado nas colônias”. Assim, as produções eram organizadas em uma única propriedade que plantava um único segmento a ser exportado (STEDILE, 2012, p. 23).

trabalho assalariado, havia grande preocupação no sentido de que as terras jamais passassem pelas mãos de ex-escravos⁵. Para o autor, a Lei nº 601/1850 é também “[...] a mãe das favelas nas cidades brasileiras” (STEDILE, 2012, p. 26), pois, a partir dela e com a Abolição da Escravatura em 1888, inicia-se a migração dos ex-escravos das fazendas para os grandes centros urbanos.

A partir desse momento, como forma de substituição dessa mão de obra escrava, milhões de camponeses pobres foram trazidos da Europa para trabalharem no regime do colonato⁶. É nesse período que nasce o campesinato brasileiro, em que as famílias mestiças que se recusaram a se submeter a este regime, passaram a ocupar terras no interior do país, ocupando o sertão brasileiro e dedicando-se à agricultura de subsistência, provocando assim o surgimento do camponês brasileiro e de suas diversas comunidades (STEDILE, 2012).

Deste modo, a história do campesinato do Brasil foi escrita muitas vezes – ou quase sempre – por sangrentas lutas desta classe social. No país, o capitalismo atuou e ainda atua de forma desigual e contraditória à forma de produção campesina.

Além disso, a distribuição de terras entre os que dela vivem e/ou lucram com ela é discrepante, bem como, o uso desses territórios para a produção. Um exemplo é o que traz o *Atlas Fundiário Brasileiro*, publicado em 1992 e apresentando dados da época, destacando que “62% da área dos imóveis cadastrados fora classificada como não-produtiva e apenas 28,3% como produtiva. Estas informações revelam, pois, a contradição representada pela propriedade privada da terra no Brasil, retida para fins não-produtivos” (OLIVEIRA, 2001, p. 187).

Essas imensas extensões de terras concentradas nas mãos de vários grupos econômicos objetiva na maioria das vezes a configuração de reservas de valor e/ou patrimonial, ou como instrumentos para garantia de acesso a financiamentos bancários ou políticas de incentivo dos governos (OLIVEIRA, 2001).

Oliveira (2001), ao trazer dados da última década do século XX, assim definia a conjectura da distribuição territorial brasileira da época:

[...] estamos diante de uma estrutura fundiária violentamente concentrada e, também, diante de um desenvolvimento capitalista que gera um enorme

⁵ Foi editada a Lei nº 601/1850, considerada a primeira lei da terra do país, impedindo que ex-escravos tivessem acesso às terras senão pela sua compra da Coroa, vindo a consolidar o modelo de grandes propriedades no país, sendo considerada por muitos o “batistério” do latifúndio brasileiro.

⁶ Os colonos recebiam a terra pronta e formada, uma casa para moradia e o direito de usar uma área de aproximadamente dois hectares por família como meio de subsistência. Em contrapartida, cada família cuidava de certo número de pés de café; e, ao final da colheita, recebiam o pagamento em produtos que poderiam ser comercializados junto ou separado da produção dos donos das terras (STEDILE, 2012).

conjunto de miseráveis. [...] dados disponíveis revelam que há no Brasil mais de 32 milhões de brasileiros abaixo da linha da miséria absoluta, ou seja, quase sete milhões de famílias (18% do total) são classificadas como indigentes, e mais 38% delas, ou seja, mais 14 milhões, como pobres. A lógica contraditória é uma só: o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, concomitantemente, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis (OLIVEIRA, 2001, p. 187).

Mais de 15 anos se passaram desde essa análise de Oliveira (2001), e a situação não sofreu grandes alterações. Assim, se esse processo continuar, os filhos dos pequenos camponeses jamais terão a oportunidade de se tornarem camponeses nas terras de seus pais, restando-lhes somente um caminho: a estrada. Estrada esta que os conduzirá até a cidade ou a estrada que os levará à luta pelos seus direitos pela terra (OLIVEIRA, 2001).

O que os números apontaram é que a migração tem sido uma característica muito marcante na população campesina brasileira, e, o processo de seu movimento pelo país tem se constituído numa verdadeira aventura retirante. Isso porque, os estabelecimentos agropecuários com área de até 100 hectares cresceram de 1940 até 1985 (de 1.629.995 para 5.252.265); porém, sofreram redução entre 1995 a 1996 (decreceram para 4.318.861). Redução esta que não ocorrera apenas em função da crise vivida naquele momento pela agricultura do país, mas, sobretudo pelos processos decorrentes do crescimento da luta pela terra (OLIVEIRA, 2001).

Um dado interessante a ser destacado ainda no Brasil do século XX e que marcou o campo brasileiro se refere ao tipo de trabalho prestado nas unidades camponesas e nas unidades capitalistas. Sendo que,

[...] nos 4,3 milhões de estabelecimentos com área de até 100 hectares, havia em 1995-96, cerca de 88% do pessoal ocupado de origem familiar, ou seja, o trabalho assalariado representava apenas os 12% restantes. Uma realidade oposta e contrastante com a dos estabelecimentos de mais de mil hectares, onde o trabalho assalariado representava 81% (OLIVEIRA, 2001, p. 188).

Esta combinação estrutural marcou o campo brasileiro, em que nas unidades camponesas houve o predomínio do trabalho familiar, enquanto nas unidades capitalistas, o trabalho assalariado tinha presença marcante.

A agricultura camponesa no Brasil no final do século passado ocupava uma área de 70,5 milhões de hectares, o que correspondia a 18% do total do país. Em relação à tecnologia, apenas 10% possuíam trator, 38% utilizavam fertilizantes e apenas 1% possuía máquinas para colheita. Entretanto, apesar de todas estas dificuldades, os camponeses se

configuravam como responsáveis por mais de 50% da produção de diversos segmentos da alimentação do país (OLIVEIRA, 2001).

Dados referentes à produção agropecuária do país demonstram a força do trabalho do camponês para sua manutenção:

[...] as unidades com área de até 100 ha produziram 46,5 do total. Ou seja, 18% da área agrícola gera quase a metade da riqueza oriunda do campo. Enquanto isso, os estabelecimentos com mais de 100 ha produziram apenas 21,2% do valor de produção, embora ocupem 45% da área total (OLIVEIRA, 2001, p. 189).

Os dados do último Censo Agropecuário brasileiro foram apresentados em 2009, baseados em coletas feitas em 2006 e 2007⁷, e também reforçam o que foi apontado por Oliveira (2001).

Um dos primeiros dados apresentados pelo censo faz uma relação entre o número de estabelecimentos da agricultura familiar e o tamanho do território que eles ocupam. 84,4% dos estabelecimentos rurais brasileiros estão dentro do perfil “estabelecimentos da agricultura familiar”, e ficam com apenas 24,3% do território ocupado no campo brasileiro. Os outros 15,6% dos estabelecimentos representam a agricultura “não familiar”, ou seja, o agronegócio, que por sua vez, fica com 75,7% das áreas ocupadas. As informações evidenciam como é grande a concentração de terra no Brasil, já que cerca de 15% dos proprietários de terra concentram mais de 75% da área produtiva do país”. (MPA, 2010)⁸

Por estas e outras razões que no Brasil o homem e a mulher do campo lutam para entrar na terra e para se tornarem camponeses proprietários, bem como para nelas permanecerem. Assim, a luta do homem do campo no Brasil é específica, tendo o século XX como o momento de formação e de consolidação do campesinato brasileiro enquanto uma classe social.

Estudos demonstram que os camponeses nunca foram fator de impedimento ao desenvolvimento do campo, tendo lutado somente pelo acesso à terra, à permanência nela e a uma vida digna. Assim sendo,

[...] camponeses não são entraves ao desenvolvimento das forças produtivas, impedindo o desenvolvimento do capitalismo no campo; ao contrário, eles praticamente nunca tiveram acesso à terra, sendo pois desterrados, “sem terra”, que lutam para conseguir o acesso a terra. É no interior destas

⁷ Esse ano (2017) um novo censo está sendo realizado e esses novos dados podem elucidar outras alterações significativas.

⁸ Fonte: Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA (2010). Disponível em: <https://mpabrasiles.wordpress.com/2010/02/18/censo-agropecuario-confirma-agricultura-camponesa-e-a-principal-produtora-de-alimentos-do-pais/>. Acesso em 25 de jul. de 2017.

contradições que têm surgido os movimentos sociais de luta pela terra [...] (OLIVEIRA, 2001, p. 189).

Com a criação de movimentos sociais de luta pela terra (o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra é um exemplo deles) surgiram também os conflitos e a violência, não exclusivos apenas no século XX, mas que são marcas sempre presentes no desenvolvimento e processo de ocupação do Brasil, iniciado há mais de 500 anos ainda com os povos indígenas, que foram submetidos a um verdadeiro genocídio.

Diante desse panorama de formação e ocupação territorial secular conflituoso nasceram as lutas dos escravos negros contra os senhores fazendeiros, e, dessas lutas e fugas foram originados os quilombos. Outra parcela que também vem lutando historicamente contra as forças capitalistas representadas pelos jagunços dos latifundiários é composta por posseiros, que dos seus muitos movimentos destacam-se Canudos e Contestado, movimentos que representaram o anseio pela terra e pela liberdade no campo (OLIVEIRA, 2001).

Nos anos de 1950 e 60 a liga camponesa ganhou projeção nacional e foi criada a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG). Porém, o golpe militar de 64 sufocou o sonho de liberdade de muitos homens e mulheres do campo. Os militares criaram o Instituto Brasileiro da Reforma Agrária (INCRA), mas sem, entretanto, promoverem uma verdadeira Reforma Agrária, ainda que depois de terem promulgado o Estatuto da Terra em 1964 (OLIVEIRA, 2001).

O que se pode observar e que, a conquista do espaço capitalista no Brasil tem sido produto de atos violentos, negação de direitos e ainda de destruição de territórios, sendo que,

[a] partir de 1972 foi na Amazônia⁹ que se concentrou o maior número de assassinatos no campo, embora continuassem presentes também no Nordeste e no Centro-Sudeste. A década de 70 foi marcada sobretudo pela luta dos posseiros na Amazônia. O governo militar com sua política territorial voltada para os incentivos fiscais aos empresários, de um lado, e de outro fomentando, também na Amazônia, a colonização como alternativa à Reforma Agrária nas regiões de ocupação antiga (NE, SE, S), criou o cenário para a violência (OLIVEIRA, 2001, p. 191).

Nesse processo, empresários para acessarem os incentivos fiscais concedidos naquela época deveriam criar e implantar seus projetos agropecuários na região¹⁰, já ocupada no período por vários povos indígenas e por posseiros. Os povos indígenas foram quase que submetidos ao genocídio; e, aos posseiros, não restou alternativa senão serem empurrados

⁹ Oliveira (2001), ao destacar a Amazônia, o faz considerando todos os Estados que a compõem, sendo: todos da região Norte mais o Maranhão e o Mato Grosso (Amazônia Legal).

¹⁰ Conforme Oliveira (2001), nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul.

para zonas de fronteira ou migração para as cidades em função de sua expulsão das próprias terras (OLIVEIRA, 2001).

Assim, nos anos de 1970, Índios, colonos, posseiros e grileiros passaram a ser os protagonistas dos conflitos em luta pela terra. Em defesa dos índios,

[...] nasceu o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e na dos posseiros e dos colonos, a Comissão Pastoral da Terra (CPT). A violência que se voltava indistintamente contra os posseiros, colonos e índios, passou a atingir também seus defensores: padres, agentes pastorais, advogados e lideranças sindicais [...] (OLIVEIRA, 2001, p. 192).

Nos anos de 1980 a violência se acentuou ainda mais em função do aumento da pressão social realizada pelos camponeses na luta pela terra. Como oposição ao processo de modernização da agricultura, aumentava a luta por parte dos camponeses. Paralelamente, a sociedade civil

[...] movia-se na direção da abertura política. Anistia, diretas já, formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Partido dos Trabalhadores (PT) e demais partidos de esquerda abriam frentes de apoio à luta travada pelos camponeses sem terra. A Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) colocou a questão da terra no centro da Campanha da Fraternidade de 1980¹¹ [...] (OLIVEIRA, 2001, p. 192).

Durante o regime militar, o Estatuto da Terra virou lei morta, mesmo sendo elaborado nesse período. Os militares não permitiram nem mesmo que do Estatuto da Terra saísse um plano nacional de Reforma Agrária. Somente com a “Nova República” foram lançados os primeiros passos dessa missão histórica, porém, sem no entanto, obter o apoio de partidos políticos, tais como, PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e PFL (Partido da Frente Liberal) e dos latifundiários (OLIVEIRA, 2001).

Os conflitos de terra também inflamaram movimentos antirreforma agrária. Em maio de 1985, uma Associação civil foi criada, a União Democrática Ruralista (UDR), que

[...] aglutinava os latifundiários na defesa de suas propriedades e na formação de um fundo para eleger congressistas constituintes para defenderem seus interesses na Constituição. Ganharam, e fizeram do capítulo da Reforma Agrária um texto legal de menor expressão que o próprio Estatuto da Terra (OLIVEIRA, 2001, p. 192).

¹¹ Como lema: *Terra de Deus, Terra de Irmãos*.

Entre 1985 a 1996, o número de vítimas fatais em decorrência de conflitos ligados à luta pela terra¹² teve um de seus ápices. Essa situação gerou uma contradição: se a violência gerava morte, conseqüentemente, geraria também formas de luta contra a morte. É a partir desta contradição que surgiu um produto, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Acampamentos e assentamentos passaram a ser a nova forma de luta de quem já tinha lutado ou de quem resolveria lutar pelo direito à terra livre e ao trabalho liberto (ALBUQUERQUE; WANIEZ; BRUSTLEIN, 1997).

O MST nasceu da articulação da luta pela terra, especialmente na região Centro-Sul do país, sendo constituído historicamente entre 1979 a 1984, por ocasião do *Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra*, ocorrido de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná (CALDART, 2001, p. 207).

O Movimento se constituiu como um movimento contra o não cumprimento pelo Estado da lei de Reforma Agrária, configurando-se como parte da luta do campesinato do Brasil, porém, sem dúvida, foi/é o principal de todos os movimentos relacionados. Isso ocorreu por possuir uma organização sólida de caráter nacional e por respeitar as decisões tomadas sempre coletivamente: uma vez vencida uma proposta ela é abraçada e levada à prática por todos aqueles que compõem o movimento (OLIVEIRA, 2001).

Para Oliveira (2001), um dos caminhos para entender o MST é realizar a análise de suas palavras de ordem. Quando ocorreu sua formação na década de 1980, o lema do movimento era “*Terra para quem nela trabalha*” (1979-1983); quando iniciado o processo de resistência ao acesso à terra o lema era “*Terra não se ganha, terra se conquista*” (1984); ao tornar-se um movimento forte e avançar, sobretudo durante o Governo de José Sarney quando perceberam a não implantação do Plano de Reforma Agrária o lema passou a ser “*Sem Reforma Agrária não há democracia*” (1985) e “*Reforma Agrária já*” (1985-1986). No período de aumento da violência contra trabalhadores, lideranças do movimento e religiosos alteraram o lema para “*Ocupação é a única solução*” (1986), e, “*Enquanto o latifúndio quer guerra, nós queremos terra*” (1986-1987); e, por ocasião da promulgação da Constituição Federal “*Reforma Agrária: na lei ou na marra*” (1988) e “*Ocupar, Resistir, Produzir*” (1989).

Na década de 1990 durante o Governo Collor, as palavras de ordem foram alteradas para “*Reforma Agrária: essa luta é nossa*” (1990-1991) e “*Agora é para valer*”

¹² Uma análise da realidade agrária do Brasil demonstra de forma cabal que a presença dos conflitos sempre foi algo constante. O Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), entrou para a história pelo uso da violência por meio das forças policiais no combate aos camponeses de forma explícita. O massacre de Eldorado dos Carajás muito bem representa a política de repressão contra camponeses do Governo FHC (OLIVEIRA, 2001).

(1992-1993). Com o início do governo Fernando Henrique Cardoso o lema passou a ser “*Reforma Agrária: uma luta de todos!*”¹³ (1995) e no ano 2000 o lema foi alterado para “*Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio*”¹⁴.

O que temos assistido no Brasil, o é a atuação do capital nesse processo de luta pela terra e de produção. De um lado os que detêm uma pequena parcela do capital, sem muitos recursos para a produção e com produção em pequena escala; de outro, os grande latifundiários, com capital (ou acesso a ele) para a aquisição de terras e maquinários para nelas atuarem, com produção em grande escala.

Nesse embate, e para não extinção desses trabalhadores rurais que por muito atuam na terra é que se faz salutar o trabalho do MST e

[...] compreender a luta camponesa pela terra, no interior da qual, é inegável que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra ocupa lugar de destaque. O MST, como o movimento social rural mais organizado neste final de século, representa, no conjunto da história recente deste país, mais um passo na *Longa Marcha* dos camponeses brasileiros em sua luta cotidiana pela terra (OLIVEIRA, 2001, p. 194).

A luta do MST não é somente pelo acesso à terra, mas de ao entrar nela, ali permanecer; sendo ainda um movimento que busca acesso a direitos de como saúde, educação e que acredita na construção de modelos alternativos de produção e sociedade, como bem pontua Oliveira:

Não se está diante de um processo de luta para não deixar a terra, mas diante de um processo de luta para entrar na terra. Terra que tem sido mantida improdutiva e apropriada privadamente para servir de reserva de valor e/ou reserva patrimonial às classes dominantes. Trata-se, pois, de uma luta de expropriados que, na maioria das vezes, experimentaram a proletarização urbana ou rural, mas resolveram construir o futuro baseado na negação do presente. Não se trata, portanto, de uma luta que apenas revela uma nova opção de vida para esta parcela pobre da sociedade brasileira, mas, muito mais, revela uma estratégia de luta acreditando ser possível, hoje, a construção de uma nova sociedade. Uma sociedade dotada de justiça, dignidade e cidadania (2001, p. 194-5).

Faz-se oportuno destacar que o MST não se configurou como o único movimento social da história do país e nem o é na atualidade. Existiu também a luta dos indígenas pela demarcação de suas terras e territórios, a luta pela terra de trabalho pelos posseiros em vários locais do país, a luta dos peões contra a “escravidão branca”, o Movimento dos Atingidos por

¹³ Neste momento tinha-se a consciência de que seria necessário o envolvimento de todo o movimento com a sociedade como um todo para alcance dos objetivos pretendidos (OLIVEIRA, 2001).

¹⁴ Numa clara alusão ao objetivo de dar fim às terras improdutivas e que estas passassem de fato a cumprirem a sua função social.

Barragens (MAB) contra as suas desapropriações e valores irrisórios como indenização, e, o movimento dos boias-frias (OLIVEIRA, 2001).

Face à questão da Reforma Agrária brasileira, o MST pode ser considerado como a parcela desses movimentos do país que ainda está resistindo e continua na luta. A reforma agrária do Brasil tem objetivos sociais, econômicos e políticos. Sociais porque objetiva retirar da marginalidade social no mínimo uma parcela dos pobres do país; econômicos, pois certamente levará ao aumento de produtos agrícolas das pequenas propriedades rurais ao mercado; e, políticos, pois será um instrumento pelo qual, parte da população conquistará sua cidadania (OLIVEIRA, 2001).

A chegada da cidadania à grande parte dos pobres também está ligada à Reforma Agrária, porém, esta deve contemplar na sua proposta o seu compromisso com a transformação da sociedade e, conseqüentemente, a busca pela justiça, pela dignidade e pela solidariedade.

E nesse processo, o MST teve e ainda tem um papel relevante, pois provocou discussões sobre o acesso a direitos dos povos do campo. Caldart (2004a, p. 97), ao referir-se ao MST, muito bem explica que “a dinâmica do movimento evidencia os processos socioculturais que possuem o caráter formativo, como: a ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento, o ser do MST e a ocupação da escola”. Portanto, este movimento não se furta a discutir as questões educacionais do país, buscando a construção de uma escola do campo, baseada na sua própria identidade e que se volte para as reais necessidades da criança, do homem, da mulher e do adulto deste espaço.

1.2 Da Educação Rural à Educação do Campo

A constituição das práticas educativas nasce das necessidades de diferentes grupos sociais em garantir seus direitos fundamentais. Diante desta constatação, é pertinente lembrar que a estrutura social do Brasil ainda é marcada pelos traços coloniais, assim como, a forma de organização de seus governos e a administração do que é público, que ainda possuem fortes raízes rurais e patriarcais (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

Assim, a Educação Rural não se constituiu como exceção nessas determinações, como esclarece Leite (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve sua 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”.

Deste modo, houve (e infelizmente ainda há por parte de muitos) uma compreensão equivocada que para se viver na roça, os conhecimentos sistematizados e socializados pela escola não seriam tão necessários. (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

De modo geral, o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. Porém, quando uma escola rural oferta uma educação na mesma modalidade da que é ofertada às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo nenhuma tentativa de adequação à realidade campestre, tal educação deixa de ser adequada a esses sujeitos (RIBEIRO, 2012).

Logo, com a crescente urbanização e aumentos dos processos migratórios, a educação rural passou a ser objeto de análises e de preocupações de setores ligados à Educação. No século XIX já se iniciavam as intenções do poder público de prover o meio rural com escolas¹⁵; porém, a educação do meio rural só ganhou de fato notoriedade a partir de 1930 (CALAZANS, 1993). Todavia, essa educação naquele momento objetivava apenas fixar o homem no campo e não emancipá-lo, muito menos reconhecia o campo como lugar de saberes, de vida e de produção de conhecimento (LEITE, 1999).

Porém, ainda que permaneça a tendência de urbanização da população do país, ainda é expressivo o contingente de pessoas que residem atualmente no campo. Se considerarmos como critérios de ruralidade a densidade demográfica e o tamanho da população dos municípios, hoje, entre os 5.560 municípios do país, 4.490 seriam classificados como rurais; ou seja, mais de 80%. (BRASIL, 2007)

O entendimento que se tinha naquela época parecia estar sedimentado na concepção de educação rural como sendo aquela que deveria ensinar a ler, escrever, contar e realizar o ensino de práticas agrícolas. Essa concepção, não objetivava emancipar, mas tão somente fixar o homem do campo no campo na intenção de evitar o encharcamento das cidades, visão esta que se insere na lógica do liberalismo, uma vez que desatrela educação e desenvolvimento (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

¹⁵ Antônio e Lucini (2007) enfatizam que o ensino público no Brasil só ocorreu a partir da expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal. É quando se desatrela o ensino das ordens religiosas.

Somente nos anos de 1960 que surge no Brasil, com Paulo Freire – de forma consistente – uma pedagogia das classes populares (Pedagogia Libertadora)¹⁶, que partia do vivido para propor uma transformação (PALUDO, 2001).

A partir desta nova concepção, a educação desenvolvida no meio rural passou a ser objeto de estudos e debates, gerando inclusive alteração de nomenclatura – de “educação rural” para “educação do campo” – a partir do final da década de 1990, tendo em vista que o campo não poderia continuar sendo visto como um lugar de atraso, mas, de produção de vida em seus mais variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos (ANTÔNIO; LUCINI, 2007).

Tal substituição vem ocorrendo por se compreender que a luta camponesa é por uma educação própria, e que considere suas particularidades, sendo diferente da proposta de educação rural, que somente intenciona a fixação dos indivíduos no campo como condição de não aumento populacional dos grandes centros (MOLINA; JESUS, 2004).

Nesse sentido, a Educação do Campo se configura como um fenômeno da realidade brasileira protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, e que visa incidir sobre a política de educação que atenda aos interesses das comunidades camponesas. Ainda, intenciona-se uma educação que seja capaz de refletir sobre as questões de trabalho, terra, reforma agrária, agricultura familiar, moradia, educação, cultura e movimentos sociais engajados na luta por um projeto de sociedade não excludente, que respeite todas as formas de vida e o planeta (CALDART, 2012).

Considerando as particularidades da Educação Rural e Educação do Campo, o quadro 1 traz as diferenças entre elas:

Quadro 1: Diferenças entre a Educação Rural e a Educação do Campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO RURAL
Interesse do povo camponês e dos movimentos sociais do campo;	Interesse capitalista dos empresários, latifundiários, do agronegócio, do assistencialismo e do controle político;
Pedagogia libertadora/oprimido/histórico-crítica;	Pedagogia tradicional;
Território do campesinato com seu sistema de policultura;	Território do agronegócio com seu sistema de monocultura;

¹⁶ Na Pedagogia libertadora, alunos são investigadores críticos que possuem um diálogo constante e permanente com o professor. São vistos como seres reflexivos, críticos e criadores. A Pedagogia libertadora é diferente de uma educação domesticadora, pois não aceita o homem solto e desligado do mundo, já que a realidade é feita por seus próprios homens (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016). Considera que “se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1996).

Currículo, Calendário Escolar voltado para as especificidades dos sujeitos do campo e professor da própria comunidade;	Pacote urbano educacional: currículo, calendário escolar e professor trazidos da cidade;
Ensino transdisciplinar;	Ensino fragmentado;
Adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar com base nos interesses dos movimentos sociais do campo;	Adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes;
Contra-hegemônica;	Hegemônica;
Construída a partir dos sujeitos do campo, dos seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais;	Elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos desvalorizando os modos de produção de vida dos camponeses;
Coletivista;	Individualista;
Ativa, quando os sujeitos são protagonistas da sua história, na luta contra os opressores, com base no diálogo e na coletividade.	Passiva, quando os indivíduos se conformam com a situação de oprimidos, onde o medo da liberdade se solidifica na ação antidialógica.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2013).

Tal diferenciação terminológica e identitária vem sendo constituída nas últimas décadas e, a expressão “Educação do Campo”

[...] nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 259-260).

Nas discussões de preparação do documento base da *I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo* (ocorrida em 1998) estão os argumentos para a identidade terminológica escolhida (CALDART, 2012). Segundo tal documento, a partir daquele momento:

Utilizar-se-[ia] a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político [...] (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Assim, dentre os esforços para se constituir a Educação do Campo estão as lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária,

articulando-se experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família-agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais (CALDART, 2012).

Vale lembrar que,

[...] a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo (CALDART, 2012, p. 261).¹⁷

Destarte, o projeto de Educação do Campo se constitui num processo permanentemente em construção, de modo a atender as peculiaridades e características capazes de identificá-la, como elenca Caldart (2012, p. 263):

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma [...].

Também discutindo sobre o uso do termo “Educação do Campo”, Azevedo (2004, p. 72), menciona que essa nova concepção

[...] foi construída por meio de um debate sobre os fundamentos de um projeto político-pedagógico voltado ao universo camponês. Nesse projeto, a escola não pode ser pensada como um local que vai transmitir padrões de comportamento considerados “civilizados” em relação ao mundo camponês [...].

¹⁷ Conforme Caldart (2002), a utilização dos termos *no* e *do* tem um sentido político para a Educação do Campo. Criado pelos movimentos sociais é compreendido a partir do entendimento de que se deve usar Educação “do” e não “no” Campo; o “do” retrata o direito do povo a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. O “no” Campo apresenta o direito do povo de ser educado no lugar onde vive, porém, não inclui a sua participação nas decisões do tipo de educação a ser ofertada.

Portanto, as práticas da Educação do Campo visam reconhecer e trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, com suas formas singulares de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida (CALDART, 2012).

1.3 A Educação do Campo: referenciais, traços e princípios

A Educação do Campo representa a luta dos camponeses por reconhecimento dos seus direitos fundamentais, sejam eles: civis, sociais, políticos e, principalmente, os educacionais. No entanto, para se alcançar uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais historicamente construídas entre campo e cidade.

A visão urbanocêntrica¹⁸ na qual o campo é encarado como lugar de atraso vem ainda, infelizmente, direcionando muitas políticas públicas de educação do país. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (BRASIL, 2007).

Todavia, o que a Educação do Campo preconiza é a

[...] superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (BRASIL, 2007, p. 13).

A necessidade de mudança da educação rural para a educação do campo se deu a partir de uma análise crítica da escola rural, em geral centrada no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais. Por outro lado, conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Ainda, levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como, a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade (BRASIL, 2007).

¹⁸ O termo urbanocêntrico refere-se a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas na zona rural, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo (BRASIL, 2007).

Neste sentido, a Educação do Campo dialoga com a realidade dos camponeses, construindo uma educação do povo no campo e não apenas com ele, nem mesmo para eles, pautando-se no diálogo e objetivando a luta por justiça e igualdade social (GHEDIN, 2012).

Ghedin (2012), ao apontar os três referenciais prioritários da Educação do Campo apresentados por Caldart (2004a), assim os sintetiza:

- Tradição do pensamento pedagógico socialista que envolve a relação entre educação e o trabalho, reforçando a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão da cultura no processo histórico, associando as questões do processo de aprendizagem e ensino, tendo a psicologia sócio-cultural com outras ciências na perspectiva humanista e crítica;
- Pedagogia do Oprimido e as experiências da educação popular, tendo como base Paulo Freire, pois segundo a autora a realização da prática pedagógica do oprimido proporciona a legitimação dos sujeitos do campo em um projeto emancipatório educativo; [e,]
- Pedagogia do Movimento, que é uma nova reflexão teórica que se pauta na produção das experiências educativas dos próprios movimentos, em especial do campo. A terceira referência está sendo construída com a própria educação do Campo. (GHEDIN, 2012, p. 213)

Caldart (2004a) também elenca alguns traços para justificar que a Educação do Campo não é somente uma simples ação pedagógica, mas sim, um emaranhado de ações que juntamente com a participação popular se volta para a construção coletiva de uma nova sociedade. Não se trata apenas da proposição de uma escola do campo, mas sim, da busca pelo reconhecimento e construção de identidades dos sujeitos que vivem do e no campo.

Os traços mencionados por Caldart (2004a) são os seguintes:

- Formação humana vinculada a uma concepção de campo;
- Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à Educação;
- Projeto de educação dos e não para os camponeses;
- Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo;
- Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura;
- Valorização e formação dos educadores;
- Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo. (CALDART, 2004a, 22-36).

Deste modo, na perspectiva da Educação do Campo a escola pode e deve contribuir com a formação dos novos sujeitos que vêm se formando naquele espaço. Essa compreensão coaduna com constantes nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 2º, parágrafo único, ao estabelecer que:

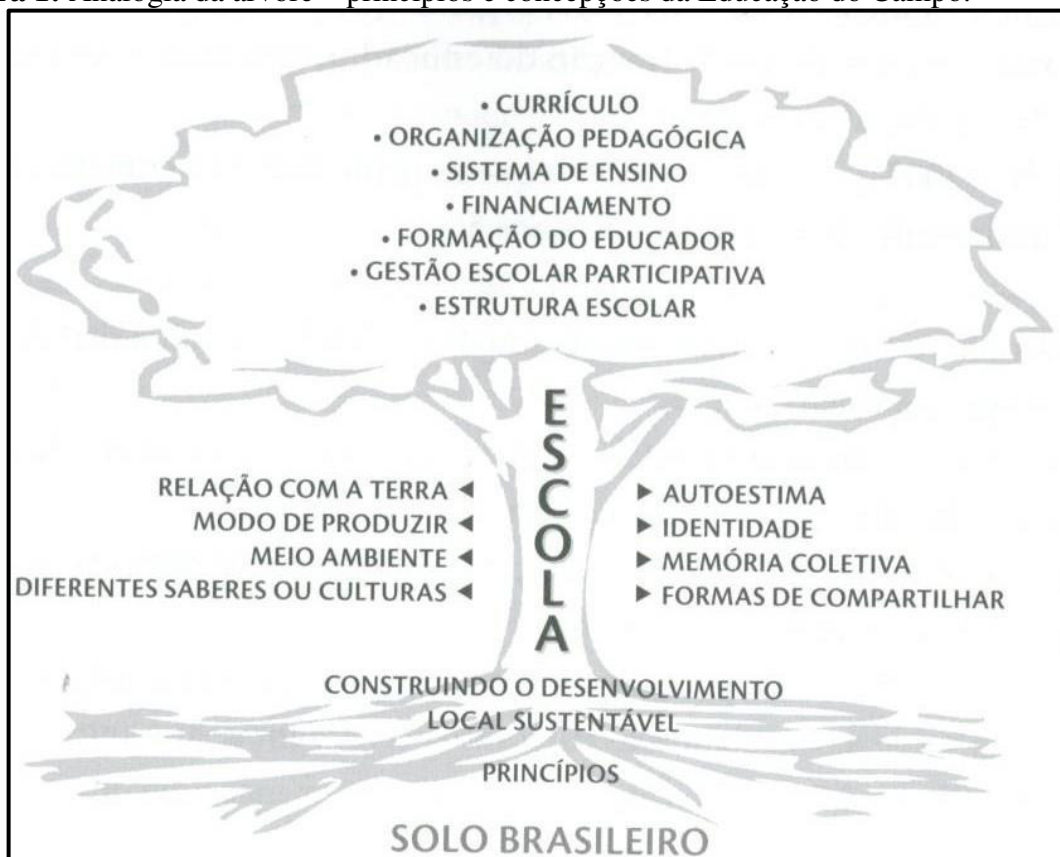
[...] a Educação do Campo é uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio-ambiente, incorporando

os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002).

Os princípios que orientam a Educação do Campo, elencados nas suas diretrizes, determinam a ocorrência da relação dos sujeitos do campo com a própria vida e o trabalho por eles desenvolvido como uma preocupação para o trabalho pedagógico, sendo um dos seus princípios fundamentais o exercício pleno da cidadania para o desenvolvimento do Brasil com justiça, solidariedade e diálogo (GHEDIN, 2012). As mesmas diretrizes, em seu artigo 3º, mencionam a obrigação do Poder Público em garantir a universalização do acesso dos povos do campo à Educação Básica e Profissional de Nível Técnico.

Buscando facilitar a compreensão do processo que sustenta a Educação do Campo, Ghedin (2012) elaborou a “analogia da árvore” com a concepção e os princípios que regem a Educação do Campo, conforme expresso na figura 1.

Figura 1: Analogia da árvore – princípios e concepções da Educação do Campo.



Fonte: Adaptado de Ghedin (2012).

Com a analogia da árvore, Ghedin (2012) realiza a seguinte reflexão: a parte inferior, composta pela raiz (base), comporta os princípios que constituem o alicerce de todo o processo de formação do aluno. No que se refere ao tronco, menciona o que a escola necessita

para respeitar os sujeitos do campo, seus saberes, seus modos de produção, entre outros. Ainda na parte do tronco, levantam-se pontos para o cultivo da identidade do sujeito, sendo eles: autoestima, identidade, memória coletiva e formas de compartilhar. Já na parte da copa, são citadas questões muito importantes, como: currículo, organização pedagógica, sistema e ensino, financiamento, formação do educador, gestão escolar participativa e estrutura escolar.

Silva (2005, p. 39-41) também aponta os princípios que fundamentam a escola do campo, sendo eles:

- Princípios éticos de autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à democracia;
- Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade cultural;
- Princípio político de explicitar o papel da escola na construção do projeto alternativo de desenvolvimento rural sustentável. Sem isso, as iniciativas para melhorar a Educação rural arriscam-se a permanecer na superfície, nos meios, e não atingir os fins;
- Princípio da interdisciplinaridade, em que a construção do conhecimento precisa ser vista de forma integrada e interdisciplinar e a partir do contexto local;
- Princípio da preservação ambiental: os paradigmas da sustentabilidade supõem novas relações entre as pessoas e natureza, entre os seres humanos e os demais ecossistemas. A Educação para o desenvolvimento leva em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política, cultural, de equidade de gênero, étnica e intergeracional;
- Princípio metodológico da pesquisa, não só como uma ferramenta de construção do conhecimento, mas como uma postura diante da realidade. Educador e educando precisam assumir essa postura como senso crítico, curiosidade e “questionamento reconstrutivo” [...];
- Princípio político-pedagógico da construção do conhecimento e da organização escolar, tendo como referência o mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura vivida pela população do campo;
- Princípio pedagógico da valorização dos diferentes saberes. Conhecimento, todas as pessoas possuem e podem construir. Sendo assim, a escola precisa levar em conta os conhecimentos dos pais, dos educandos e das comunidades e resgatá-los dentro da sala de aula, em um diálogo permanente com os saberes produzidos nas diferentes áreas de conhecimentos;
- Princípios pedagógicos de que os espaços e os tempos de formação não são apenas os da sala de aula, mas também os construídos na produção, da família, da convivência social, da cultura, do lazer, dos movimentos sociais. A sala de aula é um espaço específico de sistematização, análise e síntese das aprendizagens [...];
- Princípio político de compromisso na reconstrução de relações sociais de gênero, fundamentadas no respeito às diferenças sexuais e na promoção de igualdade de oportunidades e direitos entre mulheres e homens;
- Princípio político do respeito, da valorização e do fortalecimento da identidade étnica dos diferentes povos do nosso território;

- Princípio pedagógico da avaliação, entendido como processo que engloba os conhecimentos, as atitudes, os valores e os comportamentos construídos no processo ensino-aprendizagem, como também na dimensão institucional de forma permanente e sistêmica.

Esses princípios descritos por Ghedin (2012) e Silva (2005) têm como objetivo fortalecer a Educação do Campo como aquela que visa à promoção da emancipação social. Logo, seu processo pedagógico deve se assumir como uma ação política.

Retomando a analogia da árvore (GHEDIN, 2012), a raiz representa quem tira a seiva – conhecimentos – da terra, que nutrem a escola para que ela floresça e produza bons frutos, sendo esses princípios o ponto de partida para a organização da escola do campo, das suas ações educativas e do seu currículo. Tal constatação nos leva ao entendimento de que a escola – enquanto local de produção de saber – não pode desconsiderar a realidade vivida pelos alunos.

1.4 A Educação do Campo na legislação brasileira

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é algo ainda recente e vem ganhando força somente a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral de: agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros (BRASIL, 2007).

Somente a partir da promulgação da Constituição de 1988 foi que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das populações que vivem do e no campo. Antes disso, a educação para essas populações era tão somente de cunho instrumental e assistencialista (BRASIL, 2007).¹⁹

Desse modo,

[a] Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que

¹⁹ Educação instrumental é aquela que se restringe ao necessário para a vida cotidiana e para realização de tarefas laborais simples; assistencialista, aquela que possui conotação filantrópica, nas quais a responsabilidade do Estado para com a oferta de educação em áreas rurais é transferida para a iniciativa privada em troca de incentivos fiscais (BRASIL, 2007).

“o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias. (BRASIL, 2007, p. 16)

No entanto, para compreender essa conquista campesina é pertinente compreender as leis federais que antecederam a constituição de 1988 e como elas direcionavam os rumos e concepções educacionais.

A Constituição Federal de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, entretanto, as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas. Na Constituição Federal de 1937, a relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada, em que se obrigava o vínculo da educação com o mundo do trabalho. Sindicatos e empresas da iniciativa privada eram obrigados a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Porém, este dispositivo não foi regulamentado e as ações não foram postas em prática (BRASIL, 2007).

Com a Constituição Federal de 1946 foi dada grande importância à descentralização do ensino, sem, contudo, desresponsabilizar a União. Para tanto, vinculou-se recursos para despesas relativas à educação e ainda, assegurou-se a gratuidade ao ensino primário. Importante ressaltar que mesmo o texto constitucional tendo determinado o incremento do ensino nas áreas rurais pelo Governo, foi transferido para empresas privadas, inclusive as agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse processo de incremento (BRASIL, 2007).

Por ocasião da edição da LDBEN de 1961 (4.024/61), revelava-se

[...] uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nos grandes centros urbanos (BRASIL, 2007, p. 16).

Observa-se assim que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (4.024/61) tinha somente a intenção de conter o encharcamento populacional nos grandes centros e não promover a educação do campo conforme as suas especificidades. Com a LDBEN de 1971 (Lei nº 5.692/71), sancionada em pleno regime militar, ocorrera o fortalecimento dos meios de produção sobre a educação escolar, “[...] colocando como função

central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola” (BRASIL, 2007, p. 16).

Já com a LDBEN de 1996, reconhece-se,

[...] em seus arts. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. A ideia de mera adaptação é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2007, p. 16-17).

Com a Emenda Constitucional nº 14 e a Lei nº 9.424/1996 foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), acelerando o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, redistribuindo recursos financeiros para o financiamento dessa modalidade de ensino em todo o país. Tais ações beneficiaram a educação nas escolas localizadas no campo, mas não o suficiente para reverter o quadro de abandono em que estas se encontravam (BRASIL, 2007).

No bojo das lutas por legislações educacionais que contemplassem o campo e suas especificidades, muitos momentos de discussões foram criados. Nos anos de 1998 e 2004, respectivamente, foram realizadas as *I e II Conferências Nacionais “Por uma Educação Básica do Campo”*, realizadas em Luziânia (Goiás). Organizadas pelos movimentos sociais, contaram com a participação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), do Movimento dos Sem Terra (MST), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Universidade de Brasília (UNB) (GOMES, 2015).

Na *I Conferência Nacional por Uma Educação do Campo* foram debatidos os seguintes temas:

[...] desenvolvimento rural e educação no Brasil: desafios e perspectivas; b) situação da educação rural no Brasil e na América Latina; c) políticas públicas em educação no Brasil; municipalização d) financiamento da educação; e) política educacional para escolas indígenas; f) em busca de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil; g) projeto popular de desenvolvimento para o campo; h) educação básica para o campo; e, i) nosso compromisso como educadores/educadoras do campo. (KOLING; MOLINA, 1999, p. 13).

A *II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo*, por sua vez, discutiu questões relativas a:

a) interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade; b) formas de acesso não excludentes ao ensino superior nas universidades públicas; c) cursos e turmas específicas para atendimento das demandas de profissionais do campo; d) concessão de bolsas de estudo em cursos superiores que sejam adequados a um projeto de desenvolvimento do campo; e) inclusão do campo na agenda de pesquisa e de extensão das universidades públicas; f) financiamento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e outras agências de fomento para pesquisa sobre a agricultura familiar/camponesa e outras formas de organização e produção das populações do campo e, também, sobre Educação do Campo; e, g) formação e qualificação, vinculadas à Educação do Campo, junto às universidades construídas coletivamente com os sujeitos do campo, às equipes técnicas contratadas e aos órgãos públicos responsáveis pela assistência técnica. (GOMES, 2015, p. 60-1)

Foi a partir dessas conferências que a Educação do Campo foi, aos poucos, sendo institucionalizada pelos marcos regulatórios do Estado como resultado das diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais) e instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições de universalização da educação para toda esta população (NASCIMENTO, 2009).

Importante mencionar ainda que, em 2001 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), recomendando para o meio rural, numa clara alusão ao modelo urbano, à organização do ensino em séries, à extinção progressiva das escolas unidocentes e à universalização do transporte escolar (BRASIL, 2007).

Assim, foi a partir das reivindicações dos movimentos sociais, que surgiram os marcos legais que buscam institucionalizar e reconhecer as especificidades educacionais dos povos que vivem do e no campo, tais como: a Resolução CNE/CBE nº 1 de 03 de abril de 2002 (que institui as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo); o Parecer nº 1 de 01 de fevereiro de 2006 (que reconhece os Dias Letivos da Alternância); a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo); e, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA) (GOMES, 2015).

A Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo foi e é,

[...] um importante marco para a educação do campo porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p. 17).

Assim sendo, são notórios os avanços nas últimas décadas a partir da edição e entrada em vigor das legislações mencionadas, porém, ainda se mostram relativos em muitos casos pelo não reconhecimento do campo enquanto lugar de produção de conhecimentos e de vida.

1.5 A Educação Básica do Campo

O movimento de lutas e debates que fomentou a discussão de uma educação voltada aos povos camponeses começou a colher alguns frutos nos anos finais da década de 1980. E, para

se compreender o cenário da educação básica do campo em meio à luta política pelos direitos humanos nas áreas rurais do Brasil (sertões, interior, campo, rincões), diante da diversidade de projetos, há que se buscar elementos, eventos, processos e movimentos que contribuam para a constituição dessa realidade (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Ao discutirem e analisarem o contexto de solidificação desse movimento, Oliveira e Campos (2012) destacam as particularidades deste momento:

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a educação do campo. A educação, como direito de todos ao acesso e à permanência na escola [...] (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 239).

Nesse recomeço pelo qual o país passava se fazia oportuna a retomada de algumas discussões no que tange aos direitos humanos, inclusive a educação e também abriu espaço para as discussões sobre a educação Camponesa. Nesse sentido, Oliveira e Campos (2012) destacam que:

[...] a educação básica é um conceito avançado e inovador para o Brasil, na medida em que se instituiu em meio à efervescência de propostas reivindicadas pelos movimentos, ao mesmo tempo em que se tornava um bem público e ampliava o campo dos direitos. Compreendida assim, a educação básica necessita de políticas de universalização para se tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Dando sequência às ações pró-educação do campo, foram elencadas por ocasião da ocorrência do *I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)*, em 1997, as primeiras e mais marcantes insatisfações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica nacional²⁰, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campos brasileiros (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Tais insatisfações geravam questionamentos e lutas por uma educação de qualidade para esses povos. Para Kolling, Nery e Molina (1999), a rebeldia sempre foi traduzida em vontade de emancipação das diversas populações hoje intituladas do campo (entre elas as indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores), que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica. Para esses autores, foi justamente esse fato que trouxe a diferenciação da Educação do Campo da histórica “educação rural” – o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social e o trabalho.

Na continuidade do movimento,

[a]s conferências – assim como os fóruns – por uma “Educação Básica do Campo” se sucederam da década de 1990 até a década atual, tornando-se espaços de produção de conhecimento e de articulação de saberes, cuja essencialidade denota a participação campestre na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a educação do campo. Visando responder às demandas dos movimentos sociais do campo que, desde o final da década de 1990, se arrastavam no Conselho Nacional de Educação (CNE), surgem, no contexto

²⁰ A Educação Básica (EB) é o nível educacional em que se tem o objetivo de desenvolver o educando para o exercício e a construção da cidadania, bem como, propiciar-lhe os meios para os estudos posteriores. Em sua estrutura, compreende três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil, tratada no art. 31 da LDBEN, é ofertada em creches para crianças até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos; o Ensino Fundamental (tratado no art. 32 da LDBEN), com nove anos de duração a partir de seis anos de idade; e, o Ensino Médio (art.35 da LDBEN), com duração de três anos. (BRASIL, 1996)

educacional da década seguinte, o parecer nº 36, de 2001, e a resolução nº 1 (3 de abril de 2002 – “Diretrizes operacionais da educação do campo”) [...] (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação (MEC), que tinha entre as suas funções a de buscar a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A secretaria foi criada no âmbito ministerial com o objetivo de dar conta das políticas reguladoras, do financiamento da educação infantil, da educação básica, do ensino superior e das modalidades, assegurando as especificidades de saberes e territorialidades à Coordenação Geral da Educação do Campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

No entanto, como bem destacam Oliveira e Campos (2012, p. 242), apesar de avanços de ordem organizacional, algumas lacunas permanecem como é o caso da “a falta de atendimento no âmbito da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior, além das modalidades de EJA e educação especial”.

Nessa luta por uma educação de qualidade, os povos camponeses (Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços, agricultores urbanos, juventude rural e outras formas identitárias) enfrentam muitos desafios, assim elencados por Oliveira e Campos (2012):

[...] a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas; o investimento na formação dos gestores das escolas do campo; a implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo, referenciando-a em documentos oficiais (planos municipais e estaduais de educação); a constituição de coordenações de Educação do Campo no âmbito das secretarias municipais e estaduais de Educação; a institucionalização de diretrizes de Educação do Campo no âmbito dos planos municipais e estaduais de Educação; e a abertura de concursos públicos específicos (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 244-5).

Pesquisas têm apontado que na educação básica do campo hoje estão incrustadas dificuldades relativas a:

- insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (BRASIL, 2007, p. 18).

Diante dessas dificuldades apontadas, podemos perceber que estamos diante de uma verdadeira vulnerabilidade da população do campo do país, decorrente do desamparo histórico a que vem sendo submetida e é refletida nos altos índices de analfabetismo e baixo desempenho escolar. Dados ilustram que no Ensino Médio do campo do país, entre os jovens de 15 a 17 anos e quando considerada a taxa de frequência líquida, pouco mais de um quinto nessa faixa etária (22,1%) estão frequentando esse nível de ensino, contra 49,4% na zona urbana (BRASIL, 2007).

Em relação aos recursos, 28,5% dos estabelecimentos do país não possuem energia elétrica, sendo que apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferece laboratórios de ciências, informática e acesso à internet. Ainda, 59% dos estabelecimentos do ensino fundamental rural são formados exclusivamente por turmas multisseriadas ou uni docentes, as quais concentram 24% das matrículas. E, as escolas exclusivamente seriadas correspondem à cerca de 20% e concentram pouco mais de metade das matrículas (2.986.209 alunos), enquanto as mistas (multisseriadas e seriadas) respondem por ¼ das matrículas (1.441.248 alunos) (BRASIL, 2007).

Vale mencionar que as escolas multisseriadas e uni docentes se constituem como um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária, razão esta que constantemente têm sido criticadas pela baixa eficiência e qualidade (BRASIL, 2007).

De acordo com dados e pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o problema das turmas multisseriadas reside,

[...] na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2006, p. 19).

Atrela-se ainda a isso que, professores da área rural enfrentam consequências tais como: a sobrecarga de trabalho, a alta rotatividade e dificuldades de acesso e as dificuldades de locomoção. Ainda, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade. Nas séries finais do ensino fundamental do campo, o percentual de docentes com apenas o ensino médio corresponde a 46,7% e, com formação superior, 53,1%. No ensino médio, 11,3% do professorado está atuando no mesmo nível de sua formação (BRASIL, 2007).

Esses dados apontam a evidente

[...] necessidade de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar as necessidades de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais (BRASIL, 2006, p. 28).

Diante dessa breve retomada de fatos e eventos que ajudaram a solidificar a defesa para uma efetiva “Educação do Campo”, podemos verificar que ocorreram conquistas nas últimas duas décadas, no entanto, os avanços ainda são poucos e mudanças ainda são necessárias para que haja de fato uma educação de qualidade para os povos que vivem no e do campo.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Após discutir no capítulo anterior a questão agrária do país, a formação do campesinato e dos movimentos sociais e a criação de uma educação para e no campo, faz-se agora um levantamento das políticas públicas criadas nos últimos anos para a educação do campo do país.

2.1 Políticas públicas para a Educação do Campo

Inicialmente é pertinente destacar que, ao fazer referência aos sujeitos que vivem do e no campo, estaremos tratando de assentados, índios, colonos, seringueiros, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, agricultores familiares, dentre outros; que possuem sonhos, necessidades e que há muito tempo vem buscando o reconhecimento de seus direitos.

Estes povos ainda vivem à margem do Estado, não chegando a eles os serviços necessários a uma vida digna, e quando chegam, é de maneira precária (GHEDIN, 2012). A ausência do poder público no campo é comprovada pela carência de bens e serviços fundamentais; no campo, seus agentes ainda convivem com o desemprego, a educação de má qualidade e a carência de políticas públicas (VENDRAMINI, 2007).

Souza (2006) entende que as políticas públicas são um campo do conhecimento que busca colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças em seu rumo ou curso. Assim, a política pública se constitui num estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Em função de sua imensa extensão territorial, suas especificidades e características de sua população, o Brasil conserva um componente de “igualdade” que é o modo capitalista de exploração dos recursos naturais e das comunidades tradicionais que nelas vivem. Deste modo, constata-se que, em relação às políticas propostas para o campo do país são filosoficamente bem estruturadas, porém, ao entrarem em contato com a realidade local, mostram suas fragilidades por terem sido pensadas por técnicos que não possuem a vivência e o trabalho no campo (GHEDIN, 2012).

Nos anos de 1990, os governos lançaram mão de vários projetos que estão no bojo das políticas públicas para o campo, que foram desde financiamentos ao fomento à agricultura

e pecuária. Com esses projetos buscou-se viabilizar sementes, fertilizantes, ferramentas, máquinas e implementos agrícolas, créditos agrícolas, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF)²¹, Fundo Constitucional de Financiamento do Norte (FNO)²² e até o perdão de dívidas²³ a agricultores (GHEDIN, 2012).

No entanto, os incentivos criados pelos governos ainda são poucos, e, quase sempre são usufruídos somente pelos grandes produtores, muitas vezes bem organizados. É provável que,

[...] a inexistência de políticas de desenvolvimento nacional se dê em função do histórico atrelamento do País aos ditames internacionais, com a priorização do mercado externo quanto ao fornecimento de matéria-prima bruta e de produtos agropecuários, aliado à fraca integração nacional pela infraestrutura precária e ao privilégio dos Estados do Sudeste e do Sul. Esse fato impediu as demais regiões, principalmente Nordeste e Norte, de receber a mesma atenção dada aos demais (GHEDIN, 2012, p. 174).

No bojo da discussão e de conhecimento dessa problemática, é importante compreender que a educação do campo não nasce do vazio e nem da vontade dos governantes, e sim,

[...] de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Nesse processo, a Educação do Campo confronta a lógica da Educação Rural que visa uma educação criada pela iniciativa governamental, pensada a partir das referências da cidade e do capital, sendo usada como meio de submissão dos povos do campo à lógica da produtividade e da exploração da força de trabalho.

A ideologia da educação rural está presente na maioria das escolas públicas do campo brasileiro; essa lógica impõe um modelo de educação baseado nos valores da cultura urbana, desvalorizando a cultura e a identidade da população do campo (SOUZA, 2011). Diferentemente, a educação do campo considera a realidade, os interesses, e valoriza os diferentes grupos identitários. Dentre esses grupos, estão os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os assentados da reforma agrária, os agricultores e os assalariados rurais, sendo

²¹ Destina-se ao apoio financeiro de atividades agropecuárias e não agropecuárias exploradas mediante o emprego direto da força de trabalho do núcleo familiar (GHEDIN, 2012).

²² Tem como objetivo a promoção do desenvolvimento econômico e social da região Norte do país, por meio de programas de financiamentos (GHEDIN, 2012).

²³ Tal ação não é uma política pública, no entanto, foi destinada a agricultores.

o que os particulariza é a prática social e cultural e o que os une são as relações de trabalho com a terra e a pertença à classe trabalhadora, em oposição à classe latifundiária (SOUZA, 2010).

Assim, a educação do campo une a luta por educação ao conjunto das lutas pela transformação das condições de vida do campo, articulando com a ciência, a cultura, a experiência e o trabalho (CALDART, 2004b).

Diante disso, pode surgir o questionamento: a escola do campo é diferente das demais? Caldart (2003) sinaliza um caminho para pensar na definição de escola pública do campo. Para a autora, a escola do campo não é diferente, mas um espaço que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora, valorizando seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura, admitindo que esses sujeitos possam intervir e modificar as relações sociais de seu grupo. No entanto, a escola não provocará isto; pelo contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão o seu novo projeto educativo.

Deste modo, a educação do campo traz a sociedade um projeto social e educacional do campo e para o campo, isto a partir das suas mobilizações e enfrentamentos inseridos em suas lutas e demandas dentro do espaço público, nas ações governamentais, principalmente na construção de políticas públicas educacionais.

Dentre as principais políticas voltadas para a Educação do Campo na legislação brasileira, algumas se destacam, conforme o quadro 2:

Quadro 2: Principais Políticas na legislação brasileira relativas a Educação do Campo.

POLÍTICA	DISPÕE SOBRE
Parecer nº 36 de 04/12/2001	- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002	- Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 1 de 02/02/2006	- Institui dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB nº 3 de 18/02/2008	- Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008	- Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da

	Educação Básica do Campo.
Lei nº 11.947 de 16/06/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências.
Decreto nº 7.352 de 04/11/2010	- Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Lei nº 12.695 de 25/07/2012	- Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
Decreto nº 8.752 de 09/05/16	- Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Fonte: Adaptado de Brasil (2016; 2012; 2010; 2009; 2008; 2006; 2002), Kolling, Cerioli e Caldart (2002); Henriques et al (1997).

Uma das conquistas mais importantes a favor de uma Educação que respondesse aos interesses dos povos do campo foi a aprovação em abril de 2002, do Parecer nº 36/2001 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, como um grande passo na garantia de direitos. O Parecer nº 36/2001 trata do texto-base do projeto que fixa as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, provocado pelo artigo 28 da LDBEN ao propor a adequação da escola à vida do campo (GHEDIN, 2012). Já a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, ao ser instituída, reconhece o modo, “[...] próprio de vida social e de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (GHEDIN, 2012, p. 318).

A aprovação das Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo reconhece este como lugar de vida, onde a escola é essencial para o desenvolvimento humano, algo evidenciado nos argumentos de Silva (2002, p. 92) ao afirmar que o campo é lugar de,

[...] vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. [...] é lugar de vida e, sobretudo, de educação.

O Parecer nº 3/2008 definiu orientações para o atendimento da Educação do Campo e estabeleceu uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo. A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica. Entre os aspectos relevantes desta lei se destaca a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica e o incentivo para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos (BRASIL, 2012).

Outro marco na consolidação da educação do Campo foi a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Decreto destaca os princípios da educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2012).

Ressalta-se também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC) em novembro de 2007, cuja finalidade é de auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento dessa política. Esta Comissão se constituiu de representantes de todas as Secretarias do MEC, do INEP, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (conversão da MP 562/2012), passou a admitir para efeito de distribuição dos recursos previstos em seu artigo 13, parágrafo 1º, inciso II, em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas na educação do campo oferecida em instituições credenciadas que tenham como proposta

pedagógica a formação por alternância, observado o disposto em regulamento (BRASIL, 2012).

Já no Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, ao dispor sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em seu artigo 12, inciso VI, assegura que o Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos (BRASIL, 2016).

Essas legislações elencadas são resultados das lutas e debates promovidos nas últimas décadas muitos dele em eventos ocorridos para o alcance de políticas públicas, realizados pelos movimentos sociais em parceria com outras instituições em prol da Educação do Campo do país, conforme destaca Molina (2003) e apontado no quadro 3. Segundo a autora, tais eventos foram de fundamental importância para o desencadeamento de outros movimentos relacionados que aconteceram e vem acontecendo no país.

Quadro 3: Eventos realizados na defesa por Uma Educação do Campo.²⁴

LOCAL/DATA	EVENTO
Brasília (1997)	I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária
Luziânia (1998)	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
Luziânia (2004)	II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo

Fonte: Adaptado de Molina (2003).

Além desses eventos elencados, em novembro de 2002, em Brasília, ocorreu o *II Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo*²⁵, que objetivou:

- Dar continuidade ao debate e ampliar a articulação nascida na Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998.
- Aprofundar a discussão sobre políticas públicas a partir do estudo das novas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do Conselho Nacional de Educação, e da situação geral do campo hoje em nosso país.

²⁴ Molina (2003) deixa claro que em sua concepção estes eventos foram muito importantes para a consolidação da Educação do Campo do país, porém, não foram os únicos.

²⁵ Promovido por várias instituições, dentre elas: Universidade de Brasília (UnB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (GHEDIN, 2012).

- Avaliar os impactos produzidos pelo Pronera na Educação do Campo.
- Socializar práticas e reflexões sobre a construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo.
- Consolidar compromissos e definir propostas de ação do conjunto das organizações participantes deste seminário.

Das ações realizadas para o fortalecimento da Educação do Campo podemos elencar:

Quadro 4: Principais ações criadas para o fortalecimento da Educação do Campo.

POLÍTICA	CRIAÇÃO	PROPOSTA
Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo	1998/CNBB/MST/UNB/ UNESCO e UNICEF	Promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional.
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	1998/MDA/INCRA	Fortalecer a educação em áreas de Reforma Agrária.
Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo/Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002	2002/ Conselho Nacional de Educação	Reconhecer o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira.
Grupo permanente de trabalho de Educação do Campo (GPT)	2003/ Ministério da Educação (MEC)	Apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação de ações direcionadas a Educação do Campo.
Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC) e criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD ²⁶	2004/ Ministério da Educação (MEC)	Instâncias federais responsáveis, especificamente, pelo atendimento da demanda por Educação do Campo a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Fonte: Adaptado de Brasil (2004; 2003; 2002; 1998), de Kolling, Cerioli e Caldart (2002) e Henriques et al. (1997).

Das experiências que se encontram consolidadas e que tendem a oferecer possibilidades de atendimento escolar no campo, cabe destacar também a Pedagogia da Alternância, que conta com reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação. Com módulos

²⁶ A princípio a sigla para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade foi SECAD e depois passou a ser SECADI.

escolares definidos de forma a articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário, esta metodologia teve o tempo destinado a atividades comunitárias normatizadas por meio do Parecer nº 01/2006 (BRASIL, 2012).

2.2 A Pedagogia da Alternância

O termo Alternância possui origens no vocábulo em latim *alternare*, proveniente de *alter*, que significa outro. Assim, a Pedagogia da Alternância se constituiria como um ensino que parte do princípio da alternância de espaços e territórios.

A expressão *alternância* voltada para a educação foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos em 1906 com a designação de “ritmo apropriado” e buscava uma relação entre a formação profissional do estudante com sua formação geral (NASCIMENTO, 2007). O objetivo era propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico para lidar com os desafios sociais reais do espaço ao qual ele estava inserido.

Todavia, a Pedagogia da Alternância voltada para o campo tem suas raízes na década de 1930 em uma comunidade rural da França, a *Lot-et-Garone*, ocorrendo a partir de um processo de mobilização de um pequeno grupo de agricultores que intencionavam buscar alternativas de formação para seus filhos (SILVA, 2003).

Assim, a Pedagogia da Alternância,

[...] surgiu na década de 1930, na França, nas casas Familiares Rurais, estendendo-se na Europa pela Bélgica e pela Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina, em países como a Argentina, o Brasil, o Chile, a Guatemala, o México, a Nicarágua e o Paraguai, e fundamenta-se no método científico que tem como pilares: observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar, agir ou questionar, procurar, responder às questões e experimentar (GHEDIN, 2012, p. 259).

Em cada novo espaço que a proposta chegou e/ou foi trazida – tanto na Europa (muito difundida depois de 1945, principalmente na França) quanto em outros países como o próprio Brasil (década de 1960, no Espírito Santo) –, adaptações foram realizadas pelas instituições devido às especificidades locais, sem, no entanto, perder sua essência.

A proposta é assentada em uma metodologia que combina formação na escola e formação na comunidade do aluno, possibilitando, assim, uma flexibilização da organização

do trabalho pedagógico e uma adequação mais aproximada de sua realidade (GHEDIN, 2012).

Ainda, é entendida como uma política para os povos do campo ao inventar uma escola própria e que atenda aos anseios fundamentais dos seus sujeitos. Os pequenos agricultores, “[...] fora de estruturas escolares e sem referência pedagógica, inventaram uma forma de escola que seus filhos não recusariam por que ela responderia às suas necessidades fundamentais” (GIMONET, 1999, p. 40).

Tal perspectiva de ensino possibilita a formação técnica e social a partir da realidade e das necessidades dos filhos dos agricultores familiares, contribuindo por meio de conhecimentos adquiridos para o aumento de condições de resistência ante ao modelo de produção capitalista que a cada dia avança sobre o campo; bem como, colabora para o desenvolvimento e sustentabilidade das suas propriedades (ARAÚJO; NASCIMENTO, 2009).

Em vista disso, a Pedagogia da Alternância tem sido vista no cenário da educação brasileira como uma forma de escolarização dos povos do campo, que lhes possibilita simultaneamente ao acesso escolar, estar junto de suas famílias e de seu meio sociocultural.

Ao ser aceita e implementada pelos agentes governamentais, esta forma de organização do ensino escolar passa a compor o rol de políticas públicas para os povos que vivem no e do campo, o que pode possibilitar financiamento e estrutura para sua efetivação.

Há diversas pesquisas e autores que se debruçam a definir e descrever o conceito de alternância e seus diferentes tipos. Dentre eles, temos os precursores Girod de l’ Ain (1974 apud SILVA, 2003) – que propôs dois modelos, denominados alternância **externa** e **interna**, e Malglaive (1979) – trazendo três tipos de alternâncias que são praticadas: a **falsa alternância**, a **alternância aproximativa** e a **alternância real**.

Bourgeon (1979), Gimonet (1982), Bachelard (1994), Queiroz (2004) e outros autores, retomam as classificações/nomenclaturas de alternância propostas por Malglaive (1979) e as readaptam com outras nomenclaturas. Segundo Queiroz (2004), há três tipos de alternância nos Centros de Formação por Alternância - CEFFAs:

Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles. **Alternância associativa**, quando ocorre uma associação entre a formação geral e profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e atividade profissional, mas ainda como uma simples adição. **Alternância integrativa real ou copulativa**, com a compenetração efetiva dos meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. (p. 41-2)

No Brasil, o tipo de alternância comumente utilizado nas escolas do campo é a integrativa ou real copulativa, pois estas buscam a formação completa do educando, garantindo-lhe a dinamização de saberes em tempos e espaços alternados, rompendo com a dicotomia entre a teoria e a prática, ligando o seu saber ao fazer (GHEDIN, 2012).

Para Ghedin (2012), construir conhecimento a partir da Pedagogia da Alternância vai do concreto ao abstrato, pois prioriza e valoriza-se a experiência do estudante, os conhecimentos socialmente transmitidos ou culturalmente construídos. Em relação aos princípios que regem a Pedagogia da Alternância, estes

[...] reconhecem que há especificidades no modo de vida, cultura e organização social dos povos do campo, e que a Educação do Campo deve ser construída a partir da realidade de seus sujeitos, com escolas que sejam vinculadas política e pedagogicamente à história, à cultura, à organização social e humana destes povos, devendo ser adequada aos tempos e espaços em que eles fazem parte (GHEDIN, 2012, p. 261).

No regime de alternância, o aluno, o meio/comunidade e a escola estão interligados entre si por instrumentos pedagógicos que facilitam o acompanhamento e a avaliação dos educadores que atuam no campo. Estevam (2003) elenca alguns desses instrumentos que assim são sintetizados por Ghedin (2012, p. 264):

- **Caderno de Acompanhamento da Alternância:** é utilizado para os questionamentos iniciais, da mesma forma que é usado para anotar as dificuldades encontradas pelo jovem na propriedade. É uma forma de privilegiar as áreas de interesse desse jovem antes de adentrar e formular teorias que, sem esse recurso, poderiam ser desvinculadas de sua realidade. Além de ser um instrumento que propicia o diálogo e a interação entre o jovem pesquisador e a sua família;
- **Plano de Estudo:** este instrumento está integrado ao Caderno de Acompanhamento da Alternância, ou seja, todas as anotações sobre questionamentos e dificuldades darão suporte para o Plano de Estudo, e posteriormente formarão o referido caderno a partir dos diversos planos de estudos e suas comparações durante o processo de formação;
- **Visitas de Estudo:** também conhecidas como visitas de propriedade, são um instrumento pedagógico que visa responder às indagações dos jovens antes de eles visitarem uma propriedade. Na ocasião, eles são orientados pelos seus monitores a obterem maior quantidade de informações que puderem, para serem feitas mais indagações e comparações com as suas experiências pessoais e de seus colegas.

Mesmo considerando que a Pedagogia da Alternância existe no Brasil há mais de quarenta anos, ainda são poucos os estudos acadêmicos relacionados; e os poucos que se tem, se dão de forma desproporcional aos locais onde se fazem e se publicam as pesquisas. A

região Norte, por exemplo, possui o maior índice de Centros de Formação por Alternância (CEFFAS), e é nela, a menor produção acadêmica relacionada (GHEDIN, 2012).

Ao se referirem à Pedagogia da Alternância, Arroyo, Caldart e Molina (2004), destacam que esta vem para romper com o paradigma da Educação Rural, que nega a cultura identitária e reflete o modelo educacional urbano que ainda se faz atuante nas escolas e está associado a interesses economicistas e políticos e que, ainda, envolve relações de poder e beneficiam apenas aqueles que pertencem a determinados grupos, causando o esquecimento e desvalorização dos demais.

2.3 O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública voltada para a educação de trabalhadores das áreas de assentamentos, assumida pelo Governo Federal, instituições educacionais, movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores, e governos estaduais e municipais (GHEDIN, 2012). Criado em 16 de abril de 1998 – por meio da Portaria nº 10 de 1998 – estava vinculado ao Ministério de Política Fundiária, em 2001 e passou a compor a estrutura do INCRA (GHEDIN, 2012).

Desse modo, o PRONERA é o resultado de um processo de

[...] luta constante em prol do reconhecimento da Educação do Campo nas áreas de assentamento, buscando e exigindo o acesso ao direito à Educação. Teve início em julho de 1997, na realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) em parceria com a Universidade de Brasília, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (GHEDIN, 2012, p. 320).

Em outubro de 1997 foram discutidas também questões sobre a participação das instituições de ensino superior no processo educacional das áreas de assentamento. E, inicialmente, deu-se prioridade para o analfabetismo de jovens e adultos.

O PRONERA é regido por alguns princípios políticos e pedagógicos, sendo eles:

- **Inclusão:** indicação de demandas educativas, a forma de participação e gestão, cujos projetos devem ampliar o acesso à Educação como direito social para a construção da cidadania.
- **Participação:** a indicação das demandas educativas é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária que, os parceiros, tomam as decisões e acompanham a execução dos projetos.

- **Interação:** são as ações realizadas com as diversas parcerias, órgãos governamentais, instituições públicas de ensino e movimentos sociais em que os sujeitos, por meio da educação continuada da profissionalização do campo, estabelecem uma permanente relação entre si.
- **Multiplicação:** é a ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também do número de educadores e de técnicos nas áreas de reforma agrária (GHEDIN, 2012, p. 321).

E o programa tem como objetivo

[...] fortalecer a Educação nas áreas de assentamento da reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e condenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (GHEDIN, 2012, p. 322).

O fundamento do PRONERA se baseia na formação humana como condição e possibilidade do estudante ser o autor da sua própria história. E, a partir da criação desse programa, os avanços foram muito significativos, pois ele,

- Considera a diversidade cultural de cada região e a organização política, econômica e social de cada assentamento, contribuindo para fortalecer parcerias em regime de coparticipação, nas diversas fases do desenvolvimento dos projetos;
- Propõe e estimula a participação de diferentes sujeitos sociais como protagonistas das práticas educativas;
- Colocou no âmbito do Estado a importância de implementação de políticas de educação articuladas com outras políticas de saúde, do meio ambiente, do trabalho, da cultura, entre outros; [e],
- Inseriu a Educação do Campo na agenda política de alguns Estados (GHEDIN, 2012, p. 323).

Molina e Jesus (2002) ao analisarem o Pronera, reforçam uma questão a ser pensada na formação de políticas voltadas para a Educação do Campo como um todo que é a *necessidade imprescindível da participação dos movimentos sociais na construção de políticas públicas para os povos que vivem do e no campo*, uma vez que estas devem ser construídas com os sujeitos sociais e não para os sujeitos sociais.

2.4 As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC)

Uma das frentes de expansão da Educação Superior do Brasil está na formação de educadores do campo, com a implementação de 42 (quarenta e dois) cursos de graduação de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) em várias instituições do país. Tal ampliação

[...] faz parte de uma das mais recentes políticas de Estado [...] e intitulada Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que objetiva oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da Política Nacional de Educação do Campo, devendo atender Escolas do Campo e Quilombolas, a partir de quatro eixos de ação: 1. Gestão e Práticas Pedagógicas; 2. Formação de Educadores; 3. Educação Profissional e Tecnológica; e 4. Infraestrutura. (MOLINA, 2015, p. 146-7)

É no seio do segundo eixo (formação de educadores) em que esteve localizada a ação do Estado em apoiar e fazer acontecer a implantação desses quarenta e dois novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA, 2015), listados na tabela a seguir com suas datas de abertura de turmas ou editais de aprovação:

Tabela 1: Criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil.

UF	INSTITUIÇÃO	EDITAIS/ANOS
AP	Universidade Federal do Amapá	2008/2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará – <i>Campus</i> Abaetetuba	2012
PA	Universidade Federal do Pará – <i>Campus</i> Altamira	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará – <i>Campus</i> Camisa	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará – <i>Campus</i> Marabá	2012
RO	Universidade Federal de Rondônia	2012
RR	Universidade Federal de Roraima	2012
TO	Universidade Federal do Tocantins – <i>Campus</i> de Arraias	2012
TO	Universidade Federal do Tocantins – <i>Campus</i> de Tocantinópolis	2012
DF	Universidade de Brasília	2008/2009/2012
GO	Universidade Federal de Goiás – <i>Campus</i> Catalão	2012
GO	Universidade Federal de Goiás – <i>Campus</i> Cidade de Goiás	2012
MS	Universidade Federal da Grande Dourados	2012
MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2012
MT	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia – <i>Campus</i> São Vicente Serra	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo – <i>Campus</i> São Mateus	2012
MG	Universidade Federal de Viçosa	2012
MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012
MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e MUCURI	2012
MG	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas	2008/2012

Gerais		
RJ	Universidade Federal Fluminense	2012
RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2012
MA	Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/2012
MA	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão	2009/2012
PB	Universidade Federal da Paraíba	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – <i>Campus</i> Cinobelina Elvas	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – <i>Campus</i> Floriano	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – <i>Campus</i> Picos	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – <i>Campus</i> Teresina	2012
RN	Universidade Federal do Semiárido	2012
PR	Universidade Federal do Paraná – <i>Campus</i> Litoral Sul	2012
PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2009/2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul	2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – <i>Campus</i> Erechim	2012
RS	Universidade Federal do Pampa	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande	2012
RS	Instituto Federal de Farroupilha	2012
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	2008/2009/2012
SC	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarinaiana – Canoinhas	2012

Fonte: Adaptado de Molina (2015).

No entanto, apesar do crescimento de 283% das matrículas da Educação Superior do Brasil entre os anos de 1995-2011, e do surgimento de cursos como a LEdoC na última década, a necessidade de expansão deste nível de ensino ainda permanece, vez que, somente 14,8% da população na faixa etária de dezoito a vinte e quatro anos frequentaram algum tipo de curso superior. Mais grave ainda é a falta de qualidade desta expansão, que caminha em ritmo acelerado na direção da rede privada que já cobre 74% das matrículas na educação superior (MANCEBO; BITTAR; CHAVES, 2012).

Importante salientar que incentivos para crescimento da rede pública foram lançados, a exemplo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.096/2007; investimentos estes que

mostraram inferiores aos volumes necessários (MOLINA, 2015). Ou, como bem pontuam Mancebo, Bittar e Chaves (2012, p. 20):

[...] a contrapartida financeira tem sido insuficiente, de modo que a expansão da rede pública federal tem ocorrido com forte racionalização de recursos humanos e tem remetido à precarização e intensificação do trabalho docente, configurando uma expansão sem garantias de qualidade, que longe de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de uma educação superior elitista e excludente.

Diante desse panorama, a expansão das LEdoC não pode ser compreendida em separado dos conflitos em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo. Ao movimento da Educação do Campo faz-se necessário compreender que a escola do campo pode ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses (MOLINA, 2015).

O Movimento da Educação do Campo na sua primeira década de existência teve forte contribuição na elaboração do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica, conhecidos como Residência Agrária/MEC e Saberes da Terra/MDA (MOLINA, 2015).

Molina (2015) destaca que o protagonismo dos movimentos sociais nesse processo de construção de políticas públicas para os povos do campo foi sendo substituído aos poucos por mera representação formal, “sem uma efetiva participação na concepção e no ‘modus operandi’ das políticas públicas, à medida que foram se intensificando as mudanças do modelo de desenvolvimento no campo, a partir da consolidação do agronegócio no país” (p. 149-50).

E, como bem analisa o próprio Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) de 2012, o período inicial do Movimento da Educação do Campo coincide com a crise do latifúndio e a consolidação do agronegócio, sendo este período de relativa fragilidade da aliança das classes dominantes que possibilitou o avanço das lutas pelos direitos no campo.

Não tínhamos como analisar naquele momento, mas hoje, com um pouco mais de retrovisão histórica, é possível afirmar que ocupamos um “vácuo” de transição de modelos (ajustes no modelo macro-econômico brasileiro, capitalista, neoliberal): [...] *entre a crise do latifúndio e a emergência do agronegócio os movimentos sociais de luta pela terra e pela Reforma Agrária ganharam ímpeto, conquistamos o Pronera e constituímos a Educação do Campo* (FONEC, 2012, p. 5 grifos do autor).

Assim, como parte daquela conjuntura, a Política de Formação de Educadores (PROCAMPO) foi conquistada

[...] a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação do Campo – CNEC, realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para dar suporte e garantir a formação de educadores do próprio campo vai se consolidar como uma das prioridades requeridas pelo Movimento, ao término da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo” (MOLINA, 2015, p. 150).

A partir da intensa cobrança pelos movimentos sociais para o atendimento das pautas da II CNEC, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de elaborar uma proposta de formação de educadores do campo que subsidiasse a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a ser submetida ao Ministério da Educação (MEC). Depois de vários encontros e criação de uma proposta, o MEC aprovou o desenho das Licenciaturas em Educação do Campo, iniciando-se com experiências piloto realizadas na implantação de quatro cursos em instituições convidadas pelo Ministério ou de indicação pelos movimentos sociais ligados à Educação do Campo. Essas instituições, conforme elenca Molina (2015) foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Molina (2015, p. 151) destaca que esse é um detalhe relevante a ser observado uma vez que, com as experiências piloto foram adotados alguns critérios na escolha das instituições, o que não ocorreu na ampliação recém realizada desta modalidade de curso, isso porque

[...] da época do início do Procampo, foram convidadas a integrar a proposta universidades que já tinham experiências na oferta de cursos de Educação do Campo e parcerias com os movimentos sociais e sindicais, o que não se repetiu nesta ampliação dos 42 cursos, havendo, entre eles IES que nunca desenvolveram projetos de ensino, pesquisa ou extensão nesta área de conhecimento.

Com as experiências piloto ainda em execução, e com a grande demanda de formação de educadores do campo, além da pressão dos movimentos sociais, o MEC lançou nos anos de 2008 e 2009 editais para a abertura de cursos LEdoC em outras instituições, e outras 32 (trinta e duas) universidades passaram a também ofertar o curso. Todavia, sem

nenhuma garantia de continuidade e permanência, uma vez que estes são projetos especiais e com delimitação de turmas a serem formadas (MOLINA, 2015).

A não garantia da continuidade de tais cursos foi alvo de muitos questionamentos pelos movimentos sociais, tendo em vista que a demanda pela formação de educadores do campo deveria ser capaz de suprir o enorme passivo já existente e ainda, deveria ser permanente para garantir o direito à educação aos sujeitos do campo a partir de suas especificidades. Com a assinatura do Decreto 7.352 de 2010 (que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo), impôs-se a exigência de elaboração de um programa para dar materialidade às ações nele previstas. Assim, foi criado outro GT em 2012, que contou com a participação dos movimentos sociais para conceber as ações que integrariam o referido programa (MOLINA, 2015).

De acordo com Molina (2015), uma meta “audaciosa” de formação de educadores do campo foi estabelecida pelo PRONACAMPO para os três primeiros anos de sua vigência: formar em três anos quarenta e cinco mil educadores do campo. Tal quantitativo deveria ser distribuído entre três estratégias de formação: I. os próprios cursos do Procampo; II. os cursos desenvolvidos via Plataforma Freire, com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); e, III. por meio da Educação à Distância, via Universidade Aberta do Brasil (UAB). Houve grande crescimento da oferta via PARFOR, no entanto, não houve início ainda da oferta dos cursos à distância em função de muitas críticas feitas pelo Movimento da Educação do Campo.

O curso de LEdoC possui como área de futura atuação a escola da Educação Básica e busca preparar educadores para, além da docência, atuarem na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários. Prevendo etapas presenciais (equivalente a semestres de cursos regulares), ofertadas em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, visam uma articulação entre a educação e a realidade específica das populações do campo (MOLINA, 2015).

O currículo deste curso prevê uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizado a partir de quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e, Ciências Agrárias. O objetivo da organização em áreas do conhecimento intenciona a contribuição na lógica de produção e utilização de conhecimento no campo (MOLINA, 2015).

Com a ampliação de tais cursos é preciso compreender que algumas dificuldades e potencialidades serão geradas. Dentre as dificuldades, Molina (2015) destaca:

- **Estratégias de ingresso dos sujeitos camponeses nas licenciaturas:** é importante atentar que as Licenciaturas em Educação do Campo devem garantir o ingresso dos sujeitos camponeses. Isto a partir de um vestibular específico e não universal, o que manterá a sua condição de política afirmativa;
- **O protagonismo dos movimentos sociais:** ainda que os docentes que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo se comprometam na oferta de uma educação crítica e emancipatória, é a vinculação concreta com as lutas sociais e coletivas que irão promover uma educação diferenciada aos educadores que dela participam;
- **Vinculação com as escolas do campo:** deve-se garantir que a ampliação das Licenciaturas em Educação do Campo se faça vinculada às escolas existentes nos territórios de origem dos educandos que a estão cursando;
- **A concepção de alternância a ser implementada nas Licenciaturas em Educação do Campo:** os riscos percebidos se referem à prática do Tempo Comunidade que se tem materializados nestas graduações. Uma vez que se tem praticado somente os processos formativos do Tempo Escola e ignorado o Tempo Comunidade (que torna evidente as condições de vida e trabalho no campo). A alternância é capaz de ressignificar os processos de produção de conhecimento na troca de tempos e espaços de aprendizagem e por outro lado, quando desconsiderados seus pressupostos de valorização dos saberes dos sujeitos e a não presença da universidade nas atividades do Tempo Comunidade ela perde o seu sentido.

No que se refere às potencialidades para a ampliação concreta da oferta de formação de educadores, Molina (2015, p. 161-2) aponta 3 (três):

- **Consolidação da Educação do Campo como área de produção do conhecimento:** está em curso um rico processo de criação de grupos de pesquisa em diversas instituições que ofertam esta licenciatura com grande potencial de produção de conhecimentos e criação de estratégias de ensino, o que gerará novas possibilidades de trabalho nas escolas do campo;
- **Acúmulo de forças para conquista de novas políticas públicas:** as licenciaturas em educação do campo podem vir a ser apoio para a conquista de novos cursos superiores para camponeses, necessários à construção de uma nova matriz tecnológica de produção no campo;
- **Ampliação do uso e acesso a novas tecnologias nas escolas do campo:** as demandas decorrentes dos trabalhos acadêmicos requeridos nestas graduações exigem que os educadores incorporem em suas formações o uso das novas tecnologias nas suas atividades.

Diante dos elementos apontados, podemos perceber que um longo caminho já foi percorrido e ações desencadeadas pelos movimentos sociais que, por muitas vezes, acabaram

em conquistas para os povos do campo. Tais conquistas ressignificaram e ressignificam diariamente o espaço da escola, os livros, as comunidades e a vida camponesa. Por esses e outros motivos, a luta pela Educação do Campo se estende a cada dia na busca da abertura de novos caminhos para a melhoria das condições de vida dos povos que vivem no e do campo.

3 CONHECENDO A TERRA EM QUE PISAMOS

Ao buscar conhecer a terra em que pisamos, desafiamo-nos neste capítulo a apresentar um pouco do chão de onde fazemos referência, o Estado do Tocantins, trazendo dados que ilustram a situação campesina neste espaço.

3.1 O *lócus* da pesquisa – o Estado do Tocantins

Objetivamos aqui trazer dados e informações de um *lócus* específico, o Tocantins, que possui singularidades tanto no que tange a sua formação histórica, quanto a sua localização geográfica e demarcação territorial. Dessa forma, para entendermos algumas particularidades dessa região, faz-se oportuno trazer dados de sua constituição que possui nuances que elucidam a atual situação do ensino nesse espaço, e principalmente no rural.

Localizado na região Norte do país e sendo o mais novo Estado da Federação, o processo de sua criação percorreu um longo trajeto, envolvendo antecedentes econômicos, políticos e estratégicos do povoamento do território nacional. Antes pertencente à área que integrava o Estado de Goiás, o seu processo de criação teve início com o descontentamento de mineradores ainda no período áureo da mineração no Brasil em relação aos altos tributos taxados à região norte pela então Capitania de Goiás (NASCIMENTO, 2009). Assim, sua história de criação perpassa pelos períodos da extração do ouro, agropecuária, navegação, extração de cristal de rocha, construção da rodovia Belém-Brasília (BR 153), entre outros.

Em 1987, iniciam-se a criação de ações com vistas a criar o Estado, isto por meio do Comitê Pró-Tocantins. E, a primeira vitória pró-criação do Tocantins ocorreu em 29 de junho de 1988 com a emenda No. ES 20.793-8, por meio do destaque 0001. A consagração do Estado veio com a promulgação da Constituição Federal do país no dia 05 de outubro de 1988, no artigo 13 do capítulo referente ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (NASCIMENTO, 2009).

Constituído por 139 (cento e trinta e nove) municípios, o Tocantins possui uma área²⁷ de 277.720, 567 km², com população estimada em 1.532.902 (hum milhão quinhentos e trinta e dois mil novecentos e dois) habitantes²⁸, densidade demográfica²⁹ de 4,98

²⁷ IBGE (2015).

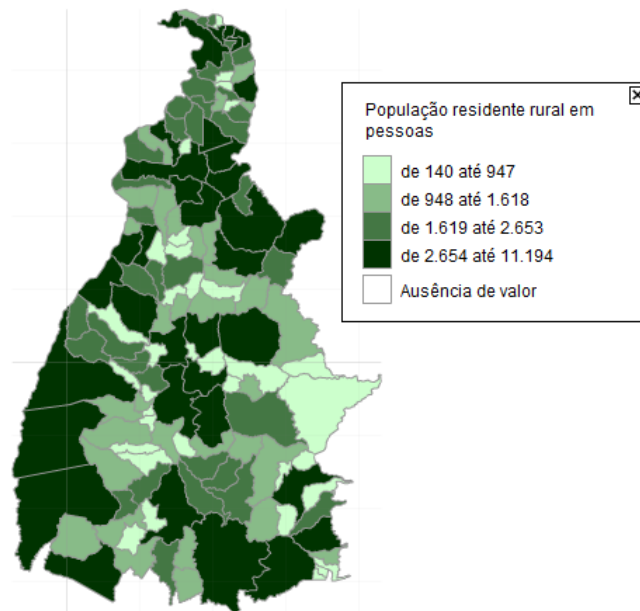
²⁸ IBGE (2016).

²⁹ IBGE (2010).

habitantes/km² e rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população estimado em R\$ 863,00 (oitocentos e sessenta e três reais)³⁰.

O Tocantins possui uma população residente rural bastante significativa, com maiores expressões nos municípios de Araguatins (11.194 habitantes), São Miguel do Tocantins (7.934 habitantes), Araguaína (7.559 habitantes), Goiatins (7.115), Palmas (6.590 habitantes), Paranã (5.618 habitantes), Peixe (5.149 habitantes) e Formoso do Araguaia (5.094 habitantes). Com os menores números estão Rio da Conceição (140 habitantes), Pugmil (365 habitantes) e Taipas (388 habitantes). Esse índice demográfico pode ser observado na figura 2:

Figura 2: População Residente Rural do Tocantins.



Fonte: IBGE (2010)³¹.

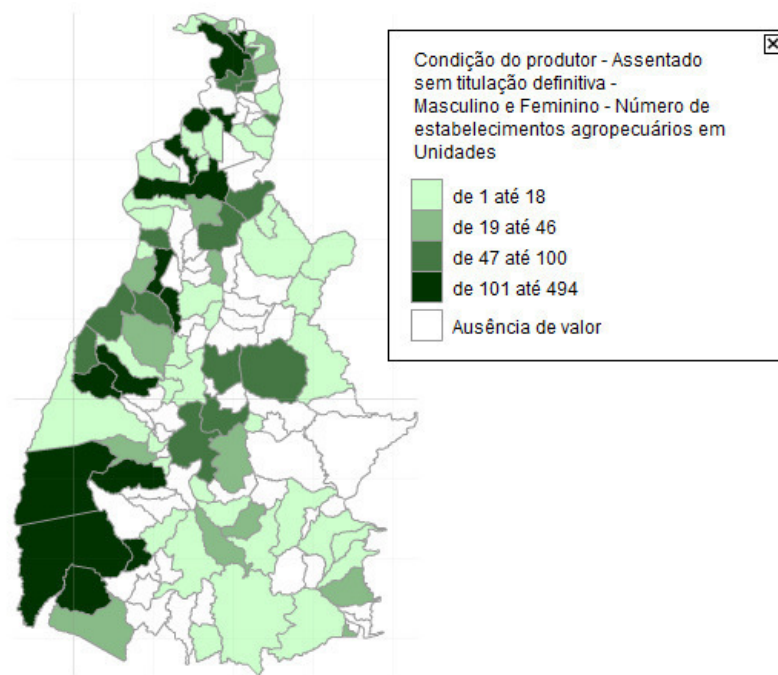
O maior número de estabelecimentos agropecuários que tem como produtores indivíduos assentados sem titulação definitiva está nos municípios Aragominas de (494 estabelecimentos), Formoso do Araguaia (339 estabelecimentos), Riachinho (255 estabelecimentos), Marianópolis do Tocantins (187 estabelecimentos), Cariri do Tocantins (165 estabelecimentos), Xambioá (157 estabelecimentos), Araguatins (120 estabelecimentos) e Sandolândia (109 estabelecimentos). E em menor número em Esperantina (01 estabelecimento), Sítio Novo (01 estabelecimento), Tocantinópolis (01 estabelecimento),

³⁰ IBGE (2016).

³¹ Na intenção de buscar contextualizar a situação campesina no *lôcus* deste estudo, trazemos informações que em alguns casos são de anos anteriores, porém, são os últimos dados divulgados pelos órgãos de estatística do país, não deixando de ilustrar a condição desses povos no Estado.

Darcinópolis (01 estabelecimento), Araguaã (01 estabelecimento), Miracema do Tocantins (01 estabelecimento), Lizarda (01 estabelecimento) e São Sebastião do Tocantins (01 estabelecimento). Esses dados podem ser visualizados na figura 3:

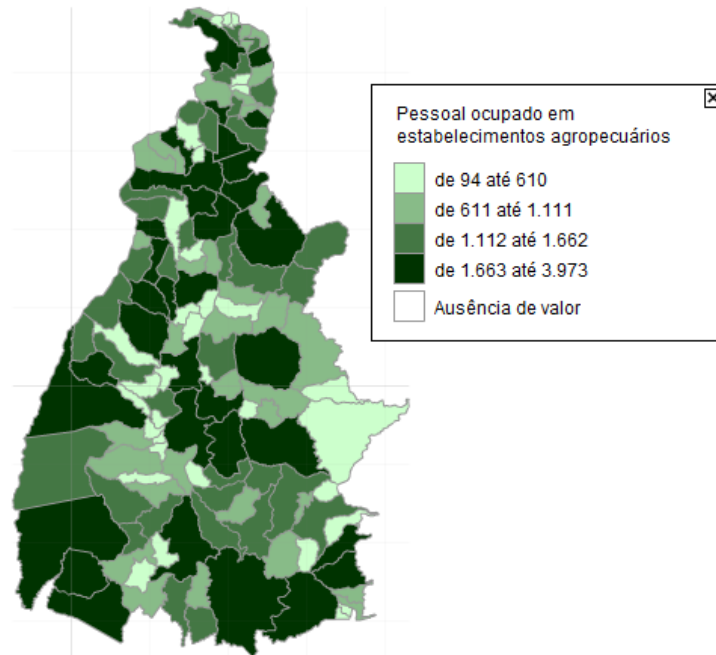
Figura 3: Estabelecimentos agropecuários – condição de produtor assentado sem titulação definitiva.



Fonte: IBGE (2006).

O maior número de pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários estão nos municípios de Paranã (3.973 pessoas), Arraias (3.943 pessoas), Araguatins (3.789 pessoas), Araguaína (3.757 pessoas), Formoso do Araguaia (3.480 pessoas), Goiatins (3.336 pessoas), Porto Nacional (3.230 pessoas) e Dois Irmãos (3.040 pessoas). E em menor número em Fortaleza do Tabocão (156 pessoas), Taipas (211 pessoas), Oliveira de Fátima (216 pessoas), Tupirama (242 pessoas), Materios (317 pessoas), Novo Alegre (321 pessoas), Combinado (335 pessoas), Carrasco Bonito (355 pessoas), Pugmil (367 pessoas) e Carmolândia (387 pessoas). Essa situação está ilustrada na figura 4:

Figura 4: Pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários.



Fonte: IBGE (2006).

Antes de iniciar a apresentação de dados referentes aos objetivos específicos deste trabalho relacionados ao Tocantins, faz-se oportuno caracterizar os sujeitos que vivem do e no campo no Estado, momento este em que estaremos tratando de assentados, índios, colonos, ribeirinhos, seringueiros, quilombolas, caiçaras, agricultores familiares, dentre outros, que possuem sonhos, necessidades e que há muito tempo vem buscando o reconhecimento de seus direitos.

3.1.1 Os Indígenas no Tocantins

A população indígena do Tocantins é composta pelas etnias Apinajé, Xambioá, Javaé-Karajá, Krahô, Xerente e Krahô-Kanela, já reconhecidas e com suas terras já demarcadas.

No quadro a seguir foram elencadas as etnias, municípios de localização desses povos e quais aldeias as compoem:

Quadro 5: Indígenas no Tocantins.

Etnia	Municípios abrangidos	Aldeias
Apinajé	Cachoeirinha	Cocalinho
	Maurilândia	Buticá
	Tocantinópolis	Bonito, Riachinho, São José, Patizal, Mariazinha
Xambioá	Santa Fé	Kuererre e Xambioá
Javaé-Karajá	Pium	Macaúba e Boto Velho
	Formoso do Araguaia	Cachoeirinha, Canuanã, Barreira Branca, Mirindiba, Nova Titemã, São João e Txuri
	Lagoa da Confusão	Axwe, Boa Esperança, Fontoura, JK, Santa Izabel, Twodê, Wari-wari e Wataú.
Krahô	Goiatins	Branca, Cachoeira, Bacuri, Nova, Pedra Furada e Rio Vermelho
	Itacajá	Forno Velho, Galheiros, Água Fria, Riozinho, Lagoinha, Morro do Boi, Santa Cruz e Serra Grande
Xerente	Tocantínia	Bela Vista, Brejo Comprido, Cercadinho II, Serrinha I, Terra Nova ou Baixa Funda, Posto Funil, Aparecida, Boa Esperança, Boa Fé, Bom Jardim, Brejão, Brejinho, Bruprê, Cabeceira Verde, Fortaleza, Karehú, Lajeado, Mato do Coco, Morinho, Nova, Novo Horizonte, Paraíso, Porteira, Recanto Krité, Rio Sono, Riozinho, Salto, Sangradouro, Santa Cruz, Santa Fé, Santo Antônio, São Bento, Traíra, Vão Grande, Varjão, Zé Brito e Mirassol
Krahô-Kanela	Lagoa da Confusão	Krahô-Kanela

Fonte: Adaptado de Nascimento (2009).

O número de indígenas no Tocantins é de 14.118 pessoas, sendo que 11.560 ainda residem em reservas³². O quadro a seguir traz alguns números no que diz respeito a residência de homens e mulheres e as faixas etárias desses indivíduos:

³² IBGE (2010).

Quadro 6: Quantidade de indígenas no Tocantins/faixa etária.

Condição	População (pessoas)
Pessoas indígenas residentes em terras indígenas (homens)	5.988
Pessoas indígenas residentes em terras indígenas (mulheres)	5.572
Pessoas indígenas fora de terras indígenas	2.558
Indígenas residindo em terras indígenas - 0 a 4 anos de idade	2.048
Indígenas residindo em terras indígenas - 5 a 9 anos de idade	1.831
Indígenas residindo em terras indígenas - 10 a 14 anos de idade	1.590
Indígenas residindo em terras indígenas - 15 a 24 anos de idade	2.210
Indígenas residindo em terras indígenas - 25 a 49 anos de idade	2.790
Indígenas residindo em terras indígenas - 50 anos de idade ou mais	1.091

Fonte: Adaptado de IBGE (2010).

Os números apontam para uma população com muitas crianças residindo nas terras indígenas (de 0 a 9, total: 3.879), o que sugere que o número de indivíduos dessas tribos pode aumentar, oposto do que ocorreu em décadas anteriores. Esse fato traz uma nova perspectiva, pois o temor da extinção de muitos povos tradicionais é latente.

Sobre as características desses povos, podemos elencar algumas: O povo Karajá destaca-se por suas tradições e celebrações realizadas na época de abundância alimentar, entre elas, os Aruanãs e Heteroky e a Festa da Casa Grande. Os Apinajés em suas tradições realizam a Mêkrapí (ritual para fazer o espírito voltar ao corpo do doente) e a Parkapé (ritual que homenageia os mortos) e a chamada festa da Tora Grande. O povo Krahô possui como símbolo sagrado uma machadinha de pedra a qual chamam de Khoyré, pois acreditam que ela mantém a harmonia e o respeito dentro das comunidades. Os Xerentes por sua vez praticam a agricultura de subsistência, o artesanato e a caça (NASCIMENTO, 2009).

3.1.2 Os Quilombolas no Tocantins

Quilombolas são grupos de negros que vivem em áreas rurais, tendo sido trazidos ao Estado como mão de obra para garimpo e outras atividades. Como em outras regiões do país, alguns escravos inconformados com as situações às quais eram submetidos, fugiam para lugares distantes e isolados e ali formavam comunidades chamadas de quilombos (NASCIMENTO, 2009).

O Tocantins possui uma população predominantemente negra, com 72,25% em relação à população geral do Estado. A tabela a seguir compara os percentuais de pessoas negras e brancas nos municípios onde maior é o número de negros:

Tabela 2: População residente por cor/raça no Tocantins.

Cidade	% Negros	% Brancos
Arraias	88,52	11,48
Esperantina	86,41	13,59
Monte do Carmo	85,85	14,15
Chapada da Natividade	85,47	14,53
Conceição do Tocantins	84,74	15,26
Almas	84,74	15,26
Natividade	84,36	15,64
Araguatins	77,26	22,74
Porto Nacional	74,78	25,22
Tocantinópolis	71,40	28,60

Fonte: Adaptado de IBGE (2010).

Os dados ilustrados na tabela anterior demonstram o quanto a constituição da população tocantinense tem como base a raça/cor negra e grande parcela dessa população ainda se encontra em espaços rurais.

Na zona rural encontramos um grande número de comunidades quilombolas; algumas já certificadas pela Fundação Cultural Palmares e outras ainda em situação de reconhecimento (TOCANTINS, 2012) – processo necessário para acesso a políticas públicas específicas.

Em 2010 foi criado o Fórum Permanente de Acompanhamento da Questão Quilombola no Tocantins, constituído como um espaço de negociação entre as comunidades quilombolas e o Governo. O evento se configurou como um momento de discussão principalmente de assuntos relacionados à regularização dos territórios quilombolas.

O Estado do Tocantins possui 29 (vinte e nove) comunidades quilombolas já certificadas pela Fundação Cultural Palmares e mais 12 (doze) em processo de regularização. O número total de comunidades quilombolas existentes no Tocantins ainda é desconhecido (TOCANTINS, 2012). Dentre as comunidades que já estão regularizadas temos:

Quadro 7: Comunidades Quilombolas do Tocantins certificadas pela Fundação Cultural Palmares.

Comunidade	Município
Barra do Aroeira	Santa Tereza
São Joaquim	Porto Alegre do Tocantins
Kalunga do Mimoso	Arraias e Paranã
Fazenda Lageado	Dianópolis
Povoado do Prata	São Félix do Tocantins
Morro do São João	Santa Rosa do Tocantins
Cocalinho	Santa Fé do Araguaia
Projeto da Baviera	Aragominas
Redenção	Natividade
Mumbuca	Mateiros
Laginha	Porto Alegre do Tocantins
Lagoa da Pedra	Arraias
São José	Chapada da Natividade
Córrego Fundo	Brejinho de Nazaré
Grotão	Filadélfia
Água Branca	Conceição do Tocantins
Matão	Conceição do Tocantins
Mata Grande	Monte do Carmo
Santa Maria das Mangueiras	Dois Irmãos
Carrapato, Formiga e Ambrósio	Mateiros
Dona Juscelina	Muricilândia
Rio das Almas	Jaú do Tocantins
Currálio do Pontal	Brejinho de Nazaré
Manoel João	Nazaré
Pé do Morro	Aragominas
Ilha de São Vicente	Araguatins
Baião	Almas
Povoado de Boa Esperança	Mateiros

Fonte: Adaptado de Tocantins (2012).

Para além dessas comunidades, há outras em processo de certificação, conforme quadro 8:

Quadro 8: Comunidades Quilombolas do Tocantins em processo de certificação pela Fundação Cultural Palmares.

Comunidade	Município
Manganos	Santa Rosa
Maria Serra	Porto Alegre
Miradouro	Peixe
Mocambo	Paraná
Quilombo do Pombo	Axixá
Riachão	Natividade

Rio das Pedras	Arraias
São Salvador	Palmerópolis
Socavão	Santa Rosa
Ventura	Paraná
Poço D'Anta	Almas

Fonte: Adaptado de TOCANTINS (2012).

Nascimento (2009, p. 68) aponta um aspecto importante em relação ao Estado que vale a pena destacar, a

[...] origem das comunidades quilombolas, pois nem todas elas nasceram de quilombos, como a comunidade Mumbuca, situada na região do Jalapão, que foi originada pela fusão de negros e índios; e a Barra do Aroeira, em Santa Tereza do Tocantins, que é formada por negros que participaram da Guerra do Paraguai, e receberam, como mérito pela participação na guerra, algumas terras no antigo norte de Goiás, hoje Tocantins.

Diante desses dados e informações, podemos observar o quanto a população negra faz parte da constituição desse novo Estado da federação e sua importância para a cultura e a história locais.

3.1.3 A Agricultura Familiar no Tocantins

Para contextualização da situação da agricultura familiar, optou-se por trazer informações referentes aos municípios com maior expressividade desta atividade no Estado, integrantes das suas regiões Sul, Sudeste, Nordeste, Médio Araguaia, Jalapão e Cantão.

São nomeados agricultores familiares aqueles que praticam atividades no meio rural e que utilizam predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas de seu estabelecimento ou empreendimento. Também assim são considerados os silvicultores que cultivem florestas a partir do seu manejo sustentável, os pequenos aquicultores³³, extrativistas que exerçam atividade artesanal no meio rural (excluídos os garimpeiros), pescadores que pratiquem atividade pesqueira artesanal, povos indígenas e integrantes de comunidades quilombolas/tradicionais (BRASIL, 2006).

O quadro a seguir detalha a divisão das regiões e seus respectivos municípios de maior expressão da agricultura familiar no Estado:

³³ Aqueles que explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede (BRASIL, 2006).

Quadro 9: Regiões do Tocantins com maior número de agricultores familiares.

REGIÃO	MUNICÍPIOS INTEGRANTES
Sul (12 municípios)	Alvorada, Araguaçu, Brejinho de Nazaré, Cariri do Tocantins, Dueré, Figueirópolis, Formoso do Araguaia, Jaú do Tocantins, Peixe, Sandolândia, Sucupira e Talismã
Sudeste (21 municípios)	Almas, Arraias, Aurora do Tocantins, Chapada da Natividade, Combinado, Conceição do Tocantins, Dianópolis, Lavandeira, Natividade, Novo Alegre, Novo Jardim, Palmerópolis, Paranã, Pindorama do Tocantins, Ponte Alta do Bom Jesus, Porto Alegre do Tocantins, Rio da Conceição, São Salvador do Tocantins, São Valério, Taguatinga e Taipas do Tocantins
Nordeste (14 municípios)	Babaçulândia, Barra do Ouro, Bom Jesus do Tocantins, Campos Lindos, Centenário, Filadélfia, Goiatins, Itacajá, Itapiratins, Palmeirante, Pedro Afonso, Recursolândia, Santa Maria do Tocantins e Wanderlândia
Médio Araguaia (10 municípios)	Arapoema, Bandeirantes do Tocantins, Bernardo Sayão, Colméia, Couto Magalhães, Goaianorte, Itaporã do Tocantins, Juarina, Pau D'Arco e Pequizeiro
Jalapão (08 municípios)	Lagoa do Tocantins, Lizarda, Mateiros, Novo Acordo, Ponte Alta do Tocantins, Rio Sono, Santa Tereza do Tocantins e São Félix do Tocantins
Cantão (09 municípios)	Abreulândia, Araguacema, Caseara, Chapada de Areia, Divinópolis do Tocantins, Dois Irmãos do Tocantins, Marianópolis do Tocantins, Monte Santo do Tocantins e Pium
Bico do Papagaio (25 municípios)	Aguiarnópolis, Ananás, Angico, Araguatins, Augustinópolis, Axixá do Tocantins, Buriti do Tocantins, Cachoerinha, Carrasco Bonito, Darcinópolis, Esperantina, Itaguatins, Luzinópolis, Maurilândia do Tocantins, Nazaré, Palmeiras do Tocantins, Praia Norte, Riachinho, Sampaio, Santa Terezinha do Tocantins, São Bento do Tocantins, São Miguel do Tocantins, São Sebastião do Tocantins, Sítio Novo do Tocantins e Tocantinópolis

A figura 5 traz a localização de cada região no mapa do Estado:

Figura 5: Regiões do Tocantins conforme a agricultura familiar.

Fonte: Brasil (2015a).

Com o objetivo de melhor caracterizar a situação da agricultura familiar no Estado, a tabela 3 traz informações relativas ao número de famílias assentadas, número de estabelecimentos e percentual da população campezina envolvida com a agricultura familiar de cada região anteriormente mencionada:

Tabela 3: A agricultura Familiar no Tocantins.

Região	Nº Famílias assentadas	Nº Estabelecimentos de agricultura familiar	% da população campezina envolvida na agricultura familiar
Sul	2.806	3.674	36,24
Sudeste	980	6.376	53,25
Nordeste	888	5.131	39,02
Médio Araguaia	2.985	4.025	57,85
Jalapão	189	2.062	54,29
Cantão	2.820	2.913	39,33
Bico do Papagaio	6.099	7.202	34,29

Fonte: Brasil (2015a), Brasil (2015b), Brasil (2015c), Brasil (2015d), Brasil (2015e), Brasil (2015f), Brasil (2015g).

As informações trazidas expressam o papel da agricultura familiar tanto para a manutenção das pequenas famílias envolvidas, como para a economia do Estado, e, sobretudo na geração de recursos e empregos à parte da população campezina, com destaque para as regiões Sudeste, Médio Araguaia e Jalapão.

4 EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO NO ESTADO DO TOCANTINS: DISCUTINDO UM CENÁRIO

Busca-se nesta etapa do estudo alcançar os objetivos específicos estabelecidos relacionados ao Estado, sendo eles: realizar o mapeamento das escolas de educação básica localizadas no campo; verificar o quantitativo de unidades escolares e de matrículas na educação básica em escolas do campo; descrever as condições de ensino da educação básica em escolas do campo; e, identificar políticas públicas voltadas ao atendimento educacional dos campesinos.

Para tanto, coletou-se dados relativos aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016 nas redes estadual, municipal, federal e privada. Justifica-se que o intervalo anunciado foi escolhido em razão de ser o período em que houve divulgação de informações pelos órgãos de estatísticas educacionais do Tocantins em suas plataformas, e ainda, por se constituir em um momento posterior à edição das últimas políticas públicas relacionadas à Educação do Campo do país, intencionando-se assim, uma análise mais aprofundada do que se propõe.

Antes de iniciarmos a exposição das informações que atenderão aos nossos objetivos, faz-se oportuno discorrer sobre os sentidos da expressão “Escola do Campo” para os órgãos de estatística e para os sujeitos diretamente envolvidos (movimentos sociais, pesquisadores, alunos quilombolas, indígenas, agricultores familiares, entre outros) e para este estudo.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), as escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (BRASIL, 2007). Já para os sujeitos diretamente envolvidos com a Educação do Campo, assim como para este estudo, o entendimento de escola do campo é aquele onde esta é pensada e construída visando o reconhecimento e o trabalho com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, com suas formas singulares de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida (CALDART, 2012). Sentido este que difere do entendimento dos órgãos de levantamentos estatísticos do país, por isso: “[...] não podemos dizer que toda escola

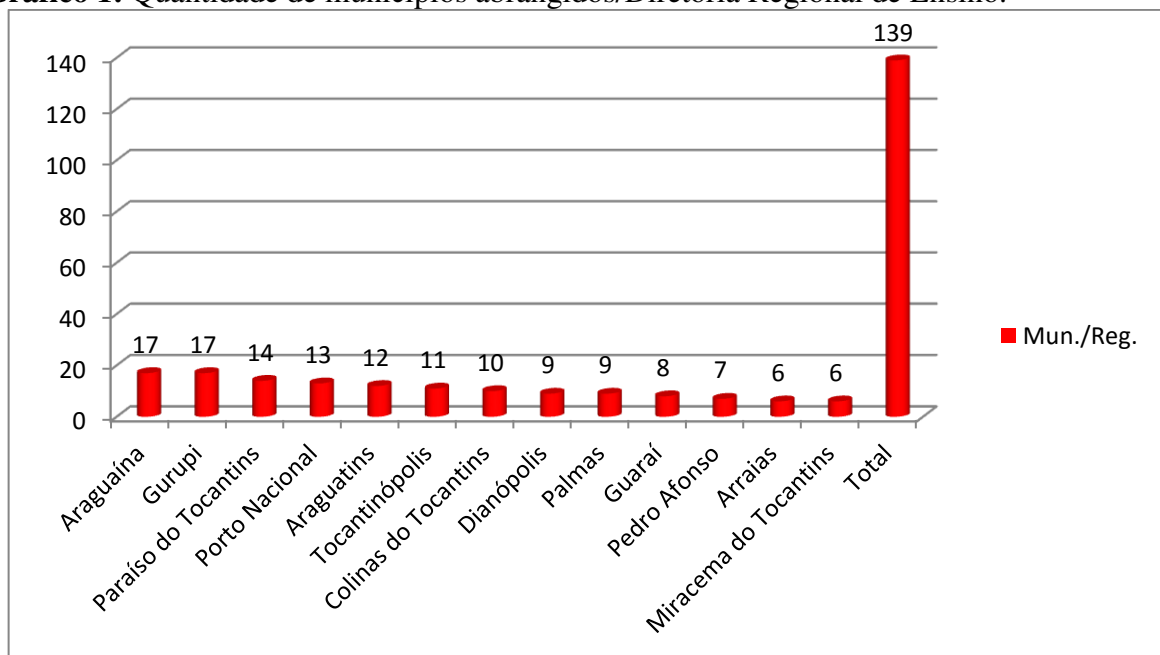
localizada na área rural tem como base a concepção da Educação do Campo” (GHEDIN, 2012, p. 217).

Considera-se que no Estado do Tocantins existem escolas “no campo” e “do campo”. Utilizaremos o termo “escolas do campo”, para aquelas pensadas e criadas pelos camponeses, seguindo um currículo diferenciado, estrutura adaptada e que reconheçam as suas singularidades. E o termo “escolas no campo”, para descrever aquelas que ainda que estejam localizadas no espaço rural e atendam a população camponesa, não seguem uma estrutura e currículo conforme o preconizado pelas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo.

4.1 Organização Administrativa da Educação no Estado do Tocantins

A Educação do Estado do Tocantins, administrativamente, está organizada em 13 (treze) Diretorias Regionais de Ensino (DRE), subordinadas à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), sendo elas: Palmas, Araguaína, Araguatins, Arraias, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Miracema do Tocantins, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional, Tocantinópolis, Colinas do Tocantins e Pedro Afonso. O gráfico 1 traz a quantidade de municípios a que compreende cada DRE, tendo as DRE de Araguaína e Gurupi o maior número de municípios vinculados e em menor número, as DRE de Arraias e Araguatins.

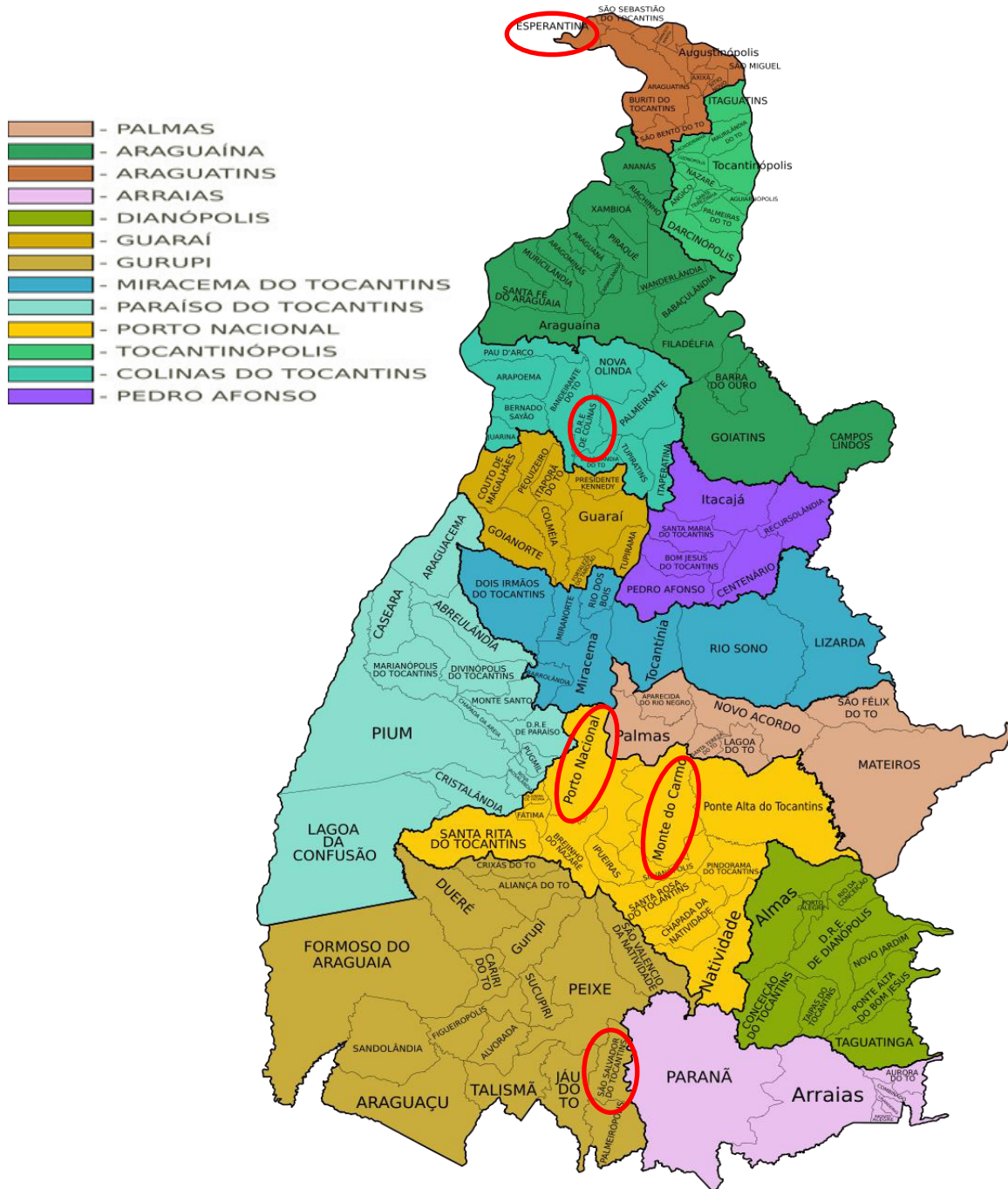
Gráfico 1: Quantidade de municípios abrangidos/Diretoria Regional de Ensino.



Fonte: Tocantins (2016a).

A figura 6 traz o mapa completo da divisão administrativa da Educação do Estado do Tocantins, a partir de suas Diretorias Regionais de Ensino, bem como aponta os municípios onde estão localizadas as escolas do campo do Tocantins:

Figura 6: Organização Administrativa das Diretorias Regionais de Ensino do Tocantins.³⁴

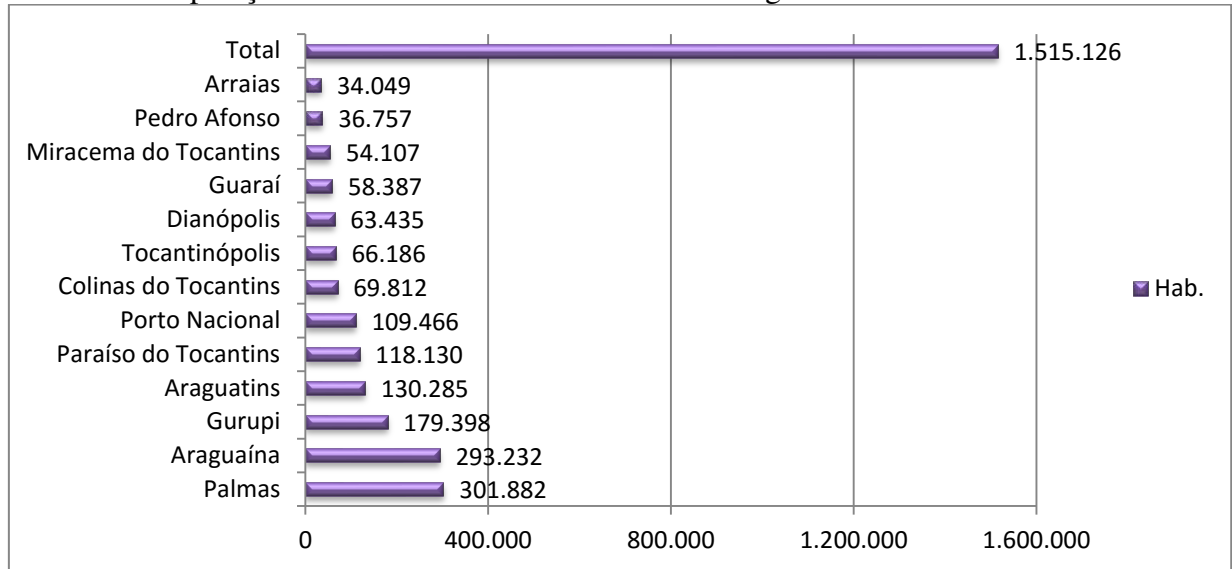


Fonte: Tocantins (2016a).

³⁴ Nos municípios destacados em vermelho localizam-se as escolas do campo do Tocantins.

As 13 (treze) Diretorias Regionais de Ensino do Tocantins atendem a uma população superior a 1.500.000 (Hum Milhão e Quinhentos Mil) habitantes, possuindo a menor população atendida a DRE de Arraias e a maior, a DRE de Palmas.

Gráfico 2: População total atendida e de cada Diretoria Regional de Ensino.



Fonte: Tocantins (2015a).

Em relação ao atendimento dos interesses dos camponeses, foram criadas as Gerências de Educação do Campo e Quilombola e a da Educação Indígena, ambas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação. A divisão realizada foi na intenção de melhorar o atendimento e, ainda, considerando as especificidades dos sujeitos envolvidos.

4.2 A Educação do Campo no Plano Estadual de Educação do Tocantins

O Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO) foi sancionado pela Lei estadual nº 2.977 de 08 de julho de 2015. A referida lei estabelece que compete aos municípios elaborarem seus respectivos planos de educação em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação. Neste sentido, referindo-se ao campo, o PEE/TO, em seu artigo 7º estabelece:

§ 1º Cabe aos municípios estabelecerem, nos respectivos planos de educação, estratégias que:
[...]

II – assegurem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (TOCANTINS, 2015).

Para o alcance de seus objetivos, o PEE/TO em seu Anexo Único, descreve as diretrizes específicas, metas e estratégias. No quadro 10 são sintetizadas as principais metas e estratégias relacionadas ao campo, que assim mencionam:

Quadro 10: Diretrizes, metas e estratégias do Plano Estadual de Educação (PEE/TO) relacionadas à Educação do Campo.

Meta/Estratégia	O que objetiva?
1.4	fomentar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas e itinerantes da educação infantil, em suas localidades, de forma a atender as especificidades, garantida consulta prévia e informada;
1.5	fomentar em regime de colaboração com a União e Municípios, a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos e alunas, de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, assegurando educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial, inclusive nas comunidades indígenas, quilombolas, itinerantes e populações do campo;
1.8	assessorar os Municípios, em regime de colaboração com a União, na realização e publicação do levantamento da demanda manifesta por educação infantil, em e pré-escolas, a cada ano, como forma de planejar e verificar o atendimento para as populações urbana e do campo, e das comunidades indígenas, quilombolas e itinerantes;
2.4	garantir e fomentar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, a alfabetização de crianças do campo, quilombolas e indígenas, com a produção de material didático específico e desenvolver instrumentos de acompanhamento pedagógico, que considerem o uso da identidade cultural e da língua materna das comunidades indígenas e identidade cultural das comunidades quilombolas
3.1	reformular, até o final do terceiro ano de vigência deste PEE/TO, o referencial curricular do ensino fundamental, em regime de colaboração com os Municípios, com base nas diretrizes curriculares nacionais e na implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da base nacional comum curricular do ensino fundamental e as especificidades sócio-histórico e geopolíticas tocantinenses, contemplando a identidade cultural e a realidade das populações do campo, dos povos indígenas e comunidades quilombolas, assegurada a perspectiva inclusiva, garantindo a revisão/adequação a cada 3 (três) anos;
3.5	garantir, em regime de colaboração com os Municípios, a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
3.8	desenvolver tecnologias e estratégias pedagógicas, para adequação dos calendários letivos que respeitem as atividades sócio-histórico/sociocultural e produtivas das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas.
4.2	revisar a proposta curricular e implantar, até o final do terceiro ano de vigência deste PEE/TO, o referencial curricular do ensino médio, com a participação de professores(as) regentes e gestores(as) da Seduc/TO, em parceria com as

	instituições de ensino superior, Agência Tocantinense de Ciência Tecnologia e Inovação e Secretaria de Cultura, tendo como base as DCNEM, contemplando a identidade cultural e as especificidades da educação escolar para as populações do campo, povos indígenas e comunidades quilombolas, assegurada a perspectiva inclusiva e a educação integral humanizada;
4.7	articular, junto às instituições de fomento, bolsa permanência (moradia, transporte e alimentação), visando a permanência dos(as) alunos(as) do campo, indígena, quilombola, com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação e alunos(as) em situação de vulnerabilidade social, nos cursos de ensino médio integrado, quando ofertado fora do domicílio;
4.8	fomentar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, programas de educação e de cultura, com qualificação social e profissional, para as populações urbana e do campo, jovens de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos de idade e adultos que estão fora da escola, e para aqueles que estão estudando porém, com defasagem no fluxo escolar;
5.1	ampliar a oferta, em parceria com os Municípios, de forma progressiva, de matrículas na educação em tempo integral, inclusive para as populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, com base em consulta prévia e informada, considerando as peculiaridades locais, com estrutura curricular própria, sendo: [...] d) construção de alojamentos em escolas do campo, indígenas e quilombolas para atender os(as) profissionais da educação de outras localidades;
6.1	6.1. Garantir, a partir do segundo ano de vigência deste PEE/TO, a implantação e a expansão, com qualidade, de salas de recursos multifuncionais, nas escolas urbanas, do campo, comunidades indígenas e quilombolas [...]
6.21	I – Implementação das políticas estaduais da educação do campo que adotem metodologias apropriadas, com currículo que contemple a diversidade regional e as especificidades dos(as) alunos(as) do campo, com a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagens, respeitados o tempo e as condições climáticas; II – garantia de oferta de educação do campo e quilombola com qualidade e equidade para o atendimento das demandas, valorizando a participação, mediante a articulação interfederativa e com os movimentos sociais, em defesa dos segmentos populacionais do campo, assegurando a oferta no próprio campo e, quando necessário, a nucleação e o regime da alternância, com transporte intracampo;
9.2	fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos, considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
9.5	implantar, até o final do terceiro ano de vigência deste PEE/TO, em parceria com as instituições públicas de ensino superior e com a participação dos segmentos educacionais, o referencial curricular da educação de jovens e adultos, contemplando, também, as populações do campo, as comunidades indígenas e quilombolas, articulado ao mundo do trabalho e estabelecendo inter-relação entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia, da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e os espaços pedagógicos adequados às características destes(as) alunos(as), com revisão periódica;
	fomentar e incentivar, em regime de colaboração com os Municípios, a produção orgânica e agro ecológica, para alimentação escolar e familiar nas

11.8.	comunidades indígenas e quilombolas, nas escolas urbana e do campo, sob a responsabilidade tripartite entre, Secretaria do Meio Ambiente e Recursos Hídricos – SEMARH, Instituto Natureza do Tocantins – Naturatins e Seduc/TO;
15.2	garantir, a partir do segundo ano de vigência deste PEE/TO, cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada, de acordo com a demanda local, na forma presencial, semipresencial e a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso e permanência à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade, abrangendo as populações do campo, e comunidades indígenas e quilombolas;
15.7	garantir a oferta com qualidade, a partir do quarto ano de vigência deste PEE/TO, do ensino médio integrado à educação profissional gratuita, para comunidades indígenas e quilombolas, população do campo e pessoas privadas de liberdade, que considere as peculiaridades e potencialidades específicas, contemplando nos planos de curso a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável;
18.4.	implementar ações para favorecer o acesso das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas aos programas de mestrado e doutorado, visando a redução das desigualdades étnico-raciais e regionais;
19.10	articular, junto às instituições públicas, a oferta de formação inicial específica para formação de profissionais da educação para atuar nas escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, priorizando os profissionais remanescentes dessas comunidades, com ampla divulgação, em regime de colaboração com a União e os Municípios;
20.10	promover e executar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, políticas e programas de formação continuada de professores(as) e demais profissionais da educação que atuam nas escolas quilombolas, indígenas, do campo e para aqueles que atuam em escolas regulares e recebem alunos(as) oriundos destas comunidades e alunos(as) com Deficiências Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, respeitando a legislação vigente;
20.17	promover e assegurar, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE/TO, a participação de todos(as) os(as) profissionais da educação básica, preferencialmente, por área de conhecimento, em programas de formação continuada presencial e/ou a distância, de aperfeiçoamento de novas técnicas e metodologias, contidas nas políticas nacionais e/ou estaduais, as especificidades da educação escolar para as populações do campo, povos indígenas e comunidades quilombolas;
21.7	assegurar quadro de pessoal específico às escolas em tempo integral e educação do campo em regime de alternância/internato;
21.19	garantir auxílio financeiro de 15% (quinze por cento), para os docentes lotados em escolas do campo de difícil acesso e localidades urbanas acima de 20 (vinte) quilômetros de sua residência;
22.1	regulamentar legislação específica, no âmbito do Estado, para a nomeação de gestor(a) de unidade escolar, que considere critérios técnicos de formação, experiência docente, desempenho e a participação da comunidade escolar, em todas as escolas públicas estaduais, considerando o princípio da gestão democrática, as especificidades locais e regionais das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando, formação, acompanhamento e avaliação de desempenho dos(as) gestores(as);
22.7	desenvolver e implementar, até o segundo ano de vigência deste PEE/TO, políticas de assessoramento aos Municípios, para a oferta da educação do

	campo com nucleação de escolas municipais, evitando o deslocamento dos(as) alunos(as) para as escolas urbanas;
23.19	consolidar a educação escolar no e do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: a) o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; b) a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; c) a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; d) a reestruturação, aquisição de equipamentos e implantação de laboratórios, bibliotecas e área de lazer e desporto;
23.20	desenvolver, com a participação dos segmentos sociais, currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar do campo, indígena e quilombola, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas populações, considerando o fortalecimento das práticas sócio-histórico/sociocultural da língua materna de cada povo indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos e de tecnologias assistivas, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiências;
23.28	elaborar, no primeiro ano de vigência deste PEE/TO, e manter programa que promova a utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação, manutenção e criação de bibliotecas, com espaços de leitura, acervos bibliográficos, voltados para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas, do campo e quilombolas, com materiais adaptados para alunos(as) com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/ Superdotação;
23.38	fomentar, em regime de colaboração com a União, o desenvolvimento de tecnologias aplicadas à educação, de maneira articulada à organização do tempo e das atividades didáticas entre escola e ambiente comunitário, de toda a educação básica, inclusive considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
23.45	desenvolver metodologias e instrumentos de avaliação que tenham como referência os saberes culturais, socioambientais e socioeconômicos dos povos indígenas, populações do campo e comunidades quilombolas.

Fonte: Adaptado de Tocantins (2015b).

Importante destacar que no Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), o termo “rural” não figura uma única só vez, sendo substituído pelo termo “campo” – tanto no que se refere às escolas quanto ao ensino, sinalizando para um entendimento de um processo que parece ter sido superado. Isso configura algo contraditório, tendo em vista o reconhecimento do próprio Estado da existência de formas de ensino que ainda estando no espaço rural não podem vir a ser entendidas como sendo “do campo”, aproximando-se mais de uma educação urbana e/ou rural.

Vale destacar que não é a nomenclatura que faz de uma escola localizada no campo, uma escola “do campo”. A simples substituição do termo não mudará os conceitos, as posturas e o ensino destinados a estes povos.

4.3 Escolas do e no Campo do Tocantins

Segundo dados do Senso Escolar (BRASIL, 2016), Estado do Tocantins possui em seu espaço rural com 566 (quinhentas e sessenta e seis) escolas, das quais, 132 (cento e trinta e duas) são mantidas pelo Governo Estadual, 02 (duas) pelo Governo Federal, 429 (quatrocentas e vinte e nove) pelos Governos Municipais e 03 (três) pela iniciativa privada.

Importante salientar que as escolas da rede federal e privada citadas neste estudo foram incluídas por possuírem seus terrenos localizados em áreas rurais, o que as colocam dentro da área de levantamento do presente trabalho. Possuem currículos urbanos e próprios e atendem quase que exclusivamente a população citadina, estando para este estudo classificadas como escolas “no campo”. Na rede federal são elas: IFTO – *Campus* de Araguatins (vinculado à DRE de Araguatins) e IFTO – *Campus* de Dianópolis (vinculado à DRE de Dianópolis); e, na rede privada: Colégio Dr. Dante Pazzanese e Escola Técnica Agrícola Nossa Senhora Auxiliadora (vinculadas à DRE de Gurupi), e, Escola Pingo de Gente (vinculada à DRE de Palmas).

O quadro 11 traz a quantidade de escolas no campo e do campo por regional e mantenedora:

Quadro 11: Escolas de Educação Básica do Campo e no Campo/Regional/Dependência Administrativa - 2016.

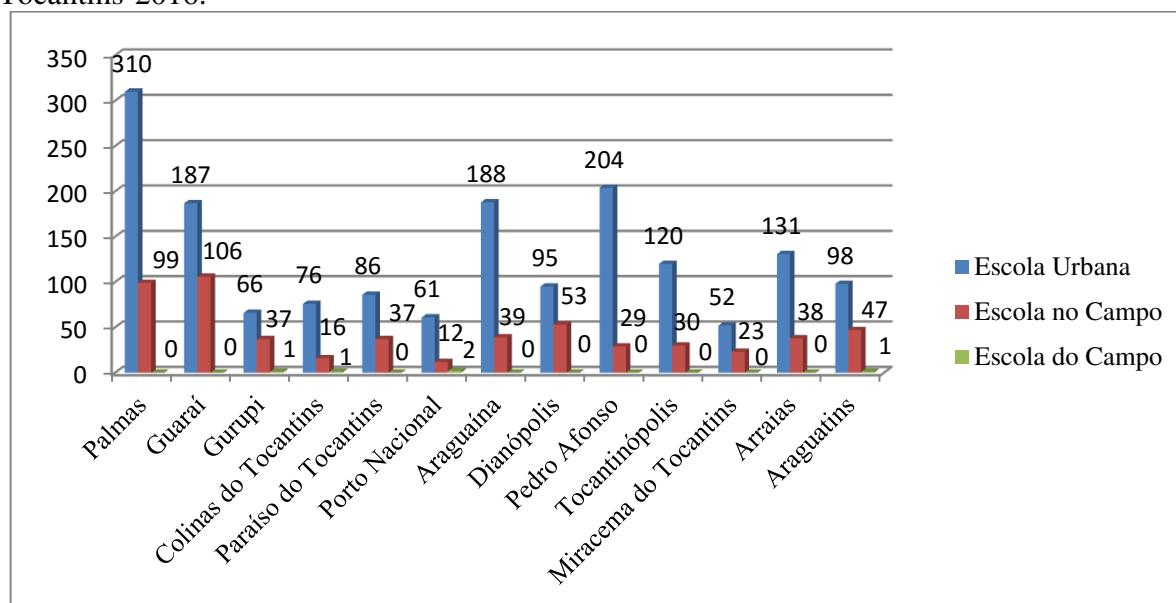
Regional	Estadual	Federal	Municipal	Particular	Total	Escolas no Campo	Escolas do Campo
Palmas	18	-	81	-	99	99	-
Guaraí	14	-	91	-	106	106	-
Gurupi	04	-	33	-	37	36	1
Colinas do Tocantins	1	-	15	-	16	15	1
Paraíso do Tocantins	3	-	33	-	37	37	-
Porto Nacional	2	-	10	-	12	10	2
Araguaína	15	-	22	02	39	39	-

Dianópolis	32	1	21	-	53	53	-
Pedro Afonso	05	-	23	01	29	29	-
Tocantinópolis	07	-	23	-	30	30	-
Miracema do Tocantins	12	-	11	-	23	23	-
Arraias	06	-	32	-	38	38	-
Araguatins	13	1	34	-	47	46	1
TOTAL	132	2	429	3	566	561	5
						(99,11%)	(0,89%)

Fonte: Tocantins (2016a).

Com o objetivo de melhor projetar a situação do número de escolas urbanas em relação ao número de escolas do campo e no campo, organizou-se os dados no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3: Quantidade de escolas urbanas, do campo e no campo/Regional de Ensino no Tocantins-2016.



Fonte: Tocantins (2016a).

A partir do entendimento anteriormente explicitado do sentido do que seja escola do e no campo, analisando-se o gráfico 3, percebe-se a existência de somente 5 (cinco) escolas consideradas “do campo” no estado do Tocantins. As demais, num total de 561 (quinhentas e sessenta e uma) escolas estão localizadas no espaço rural, mas não atendem o preconizado pelas Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo – portanto consideradas como escolas “no campo”, correspondendo a 99,11% do total.

Ainda, podemos notar que em algumas regionais (Guaraí e Palmas) há uma presença muito expressiva de escolas no campo, ao se comparar com os números de escolas na cidade, o que reforça a relação do Estado com a educação no campo e quanto ainda se está

distante da “educação do campo”, visto que quase a totalidade de escolas ainda precisa ser repensada para realmente atender a educação campestre.

O quadro 12 detalha quem são de fato as escolas do campo conforme entendimento do próprio Estado:

Quadro 12: Escolas do Campo no Estado do Tocantins³⁵

DRE	MUNICÍPIO	ENTIDADE	INÍCIO DAS ATIVIDADES
Porto Nacional	Porto Nacional	Escola Família Agrícola de Porto Nacional	1994
Porto Nacional	Monte do Carmo	Escola Estadual Brigadas Che Guevara	2000
Colinas	Colinas	Escola Família Agrícola Zé de Deus	2016 ³⁶
Araguatins	Esperantina	Escola Família Agrícola Pe. Josimo	2016
Gurupi	São Salvador	Colégio Estadual José Porfírio de Sousa	2016

Fonte: Tocantins (2016b).

Todas as 5 (cinco) escolas mencionadas no quadro 12 trabalham com a Pedagogia da Alternância, possuem currículo diferenciado para atender as necessidades dos campestres, incorporam prática das ciências agrárias às suas atividades e ofertam educação profissional integrada ao ensino médio. Os cursos ofertados estão constantes no quadro 13:

Quadro 13: Cursos ofertados pelas escolas do campo do Tocantins.

ENTIDADE	CURSO TÉCNICO OFERTADO
Escola Família Agrícola Pe. Josimo	Agroecologia
Escola Família Agrícola Zé de Deus	Agropecuária
Colégio Estadual José Porfírio de Sousa	Agropecuária
Escola Família Agrícola de Porto Nacional	Agropecuária, Agroecologia e Agroindústria
Escola Estadual Brigadas Che Guevara	Agropecuária

Fonte: Tocantins (2016b).

O estado do Tocantins, além das escolas do campo, reconhece outros tipos de escolas no rol das instituições mantidas com seus recursos. São elas, as escolas de tempo integral, escolas convencionais e as turmas de extensão – consideradas pelo presente estudo como escolas no campo.

O quadro 14 descreve a situação das turmas de extensão e escolas de tempo integral:

³⁵ Todas as 05 (cinco) escolas são mantidas pelo Governo do Estado.

³⁶ Anteriormente administrada pelo município, em 2016 passou a ser gerida pelo Governo do Estado.

Quadro 14: Escolas estaduais de tempo integral e turmas de extensão da rede estadual de ensino do Tocantins.

DRE	MUNICÍPIO	ENTIDADE/LOCALIDADE
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL		
Arraias	Distrito de Cana Brava	Esc. Est. Professora Zulmira Magalhães
Guaraí	Couto Magalhães	Escola Est. Último de Carvalho
Palmas	Palmas	Escola Estadual Entre Rios
Palmas	Porto Nacional	Escola Estadual Beira Rio
TURMAS DE EXTENSÃO		
Araguatins	Araguatins	Povoado Araguanópolis
	Praia Norte	Povoado Jatobal
Araguaína	Araguaína	PA ³⁷ Rio Preto
		PA Bavieira
	Aragominas	PA Reunidas
	Campos Lindos	Povoado Rancharia
	Filadélfia	Povoado Bielândia
		PA Alto Bonito
	Nova Olinda	PA Água Branca
Colinas do Tocantins	Palmeirante	Povoado Cicilândia
		Povoado São Pedro
		PA Paciência
	Pau D'arco	PA Filadélfia
Dianópolis	Dianópolis	Povoado Boa Sorte
	Taguatinga	Povoado Altamira
Guaraí	Guaraí	Beira Rio
Gurupi	Gurupi	Trevo
	Formoso do Araguaia	PA Lagoa da Onça
	Peixe	Via São Miguel
Miracema	Tocantínia	Povoado Palminha
	Miracema	PA Irmã Adelaide
Palmas	Palmas	PA São João
	Lajeado	Povoado Pedreira

³⁷ Ponto de Acesso (PA).

	Rio Sono	Povoado Brejo Fundo
Paraíso	Abreulândia	PA Vargem Dourada
	Araguacema	PA Baronesa
	Pium	PA Tarumã
		Café da Roça

Fonte: Tocantins (2016b).

As Turmas de Extensão estaduais atendem somente o Ensino Médio, desenvolvendo atividades nos turnos matutino, vespertino e noturno. O quadro 15 traz a situação de vinculação de cada turma de extensão:

Quadro 15: Turmas de Extensão/ Vinculação/Escolas urbanas.

Localidade	Escola urbana de vinculação da localidade
Povoado Araganópolis	Esc. Est. Prof ^a . Antônia Milhomem
Povoado Jatobal	Esc. Est. Genésio Gomes
PA Rio Preto	Esc. Est. Manoel Gomes da Cunha
PA Bavieira	
PA Reunidas	Esc. Est. Getúlio Vargas
Povoado Rancharia	Esc. Est. Manoel Alves Grande
Povoado Bielândia	Colégio Est. de Filadélfia
PA Alto Bonito	
PA Água Branca	Col. Est. Dr. Hélio de Souza Bueno
Povoado Cicilândia	
Povoado São Pedro	Esc. Est. João Aires Gabriel
PA Paciência	
PA Filadélfia	Esc. Est. Ulisses Guimarães
Povoado Boa Sorte	CEM ³⁸ Antônio Póvoa
Povoado Altamira	Col. Est. Prof. Aureliano
Beira Rio	Col. Est. Irineu Albano Hendges
Trevo	CEM Bom Jesus
PA Lagoa da Onça	Col. Est. Tiradentes
Via São Miguel	Col. Est. Dom Alano

³⁸ Centro de Ensino Médio.

Povoado Palminha	Col. Batista Prof ^a . Beatriz Rodrigues
PA Irmã Adelaide	CEM Santa Terezinha
PA São João	CEM de Taquaralto
Povoado Pedreira	Col. Est. N. Senhora da Providência
Povoado Brejo Fundo	Col. Est. Rio Sono
PA Vargem Dourada	
PA Baronesa	Col. Est. São Pedro
PA Tarumã	Col. Est. de Araguacema
Café da Roça	Col. Est. Bartolomeu Bueno

Fonte: Tocantins (2016b).

Além das elencadas, têm-se ainda as escolas indígenas, num total de 93 (noventa e três escolas), sendo: 31 (trinta e uma) vinculadas a DRE de Miracema, 23 (vinte e três) a DRE de Pedro Afonso, 11 (onze) a DRE de Gurupi, 10 (dez) a DRE de Paraíso, 08 (oito) a DRE de Araguaína e 10 (dez) a DRE de Tocantinópolis (TOCANTINS, 2015c).

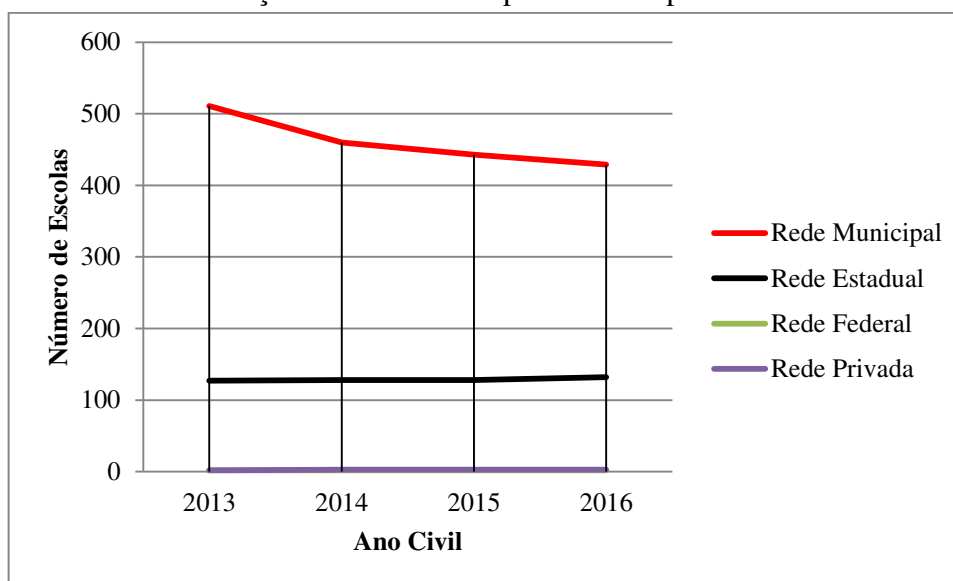
O quadro 16 descreve a situação da quantidade de escolas do e no campo do Tocantins nas esferas municipal, estadual, federal e privada no período de 2013 a 2016:

Quadro 16: Escolas de Educação Básica do Campo e no Campo do Tocantins.

Dependência Administrativa	2013	2014	2015	2016
	Quantidade de Escolas			
Municipal	511	460	443	429
Estadual	127	128	128	132
Federal	02	02	02	02
Privada	02	03	03	03

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Os números apresentados no quadro 16 podem ser melhor compreendidos e propiciar algumas reflexões pela projeção dos dados no gráfico 4, onde podemos observar a linha de acréscimo ou decréscimo no número de alunos matriculados nos anos que foram selecionados com base para coleta de dados da presente pesquisa:

Gráfico 4: Escolas de Educação Básica do Campo e no Campo do Tocantins.

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

A organização que vem sendo mantida em maior parte dos municípios do Estado segue a Constituição de 1988 e as normatizações da LDBEN (1996): a rede municipal de ensino atende prioritariamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, a rede estadual de ensino, as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que, a escolarização da população do campo para estes níveis de ensino, na maioria das vezes, se faz na sede da cidade e não no meio rural (NUNES, 2016).

Tal processo de organização foi iniciado desde 2002 e vem sendo acentuado nos anos seguintes, principalmente em 2013, devido à redistribuição das responsabilidades de atendimento das esferas estadual e municipal estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e Resolução CEB/MEC nº 001, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (NUNES, 2016).

Com processo de transferência de responsabilidade educacional ao município, a municipalização, surge então como uma forma de reduzir custos econômicos e assim atender às políticas neoliberais, via descentralização. A consequência natural foi a desativação das escolas da zona rural e a concentração dos alunos em escolas nucleadas na sede do município. Assim, duas ou mais escolas desativadas passaram a constituir uma única escola [...] (NUNES, 2016, p. 336).

Os números apontados no gráfico 4 ilustram o processo de reorganização de gestão das fases da Educação Básica. Percebe-se uma significativa queda no número de escolas do e no campo do Tocantins mantidas pelos municípios entre os anos de 2013-2016,

com um aumento do número de escolas mantidas pelo Governo do Estado. Como bem ressalta Nunes (2016, p. 337), “[...] para os municípios [...] é mais fácil reduzir o número de escolas isoladas, ou seja, fechar as escolas e transferir os alunos e alunas para outras escolas de preferência mais perto do centro urbano, do que mantê-las, onde estão [...]”.

Importante salientar que,

[...] tais medidas geram outros problemas como: o maior deslocamento dos alunos da casa para a escola, gerando risco de vida e aumento da evasão escolar; a descaracterização da educação do campo, devido a maior influência da educação urbana, sobre os alunos, e o despreparo dos professores, professoras e da escola como um todo para trabalharem com a realidade desses alunos (NUNES, 2016, p. 337).

Em relação ao número de escolas no campo das redes federal e privada, praticamente permaneceram inalterados no período de 2013 a 2016, com sobreposição no gráfico 4 das escolas privadas em relação às escolas federais em função do aumento de 01 (uma) escola entre os anos de 2014 a 2015. Essa pouca alteração pode ser em virtude de tais instituições não terem recebido influência do processo de municipalização, o que indica que este não foi um processo que respeitou as especificidades do campo, pelo contrário, pode ter desencadeado a desestruturação dessas instituições dificultando suas reativações.

4.4 Matrículas nas escolas do e no Campo do Tocantins

Para melhor compreender os números da educação do e no campo, é salutar conhecer e analisar os números no que se refere a matrículas por dependência administrativa, o que é feito no quadro 17, tendo como base os anos de 2013 a 2016:

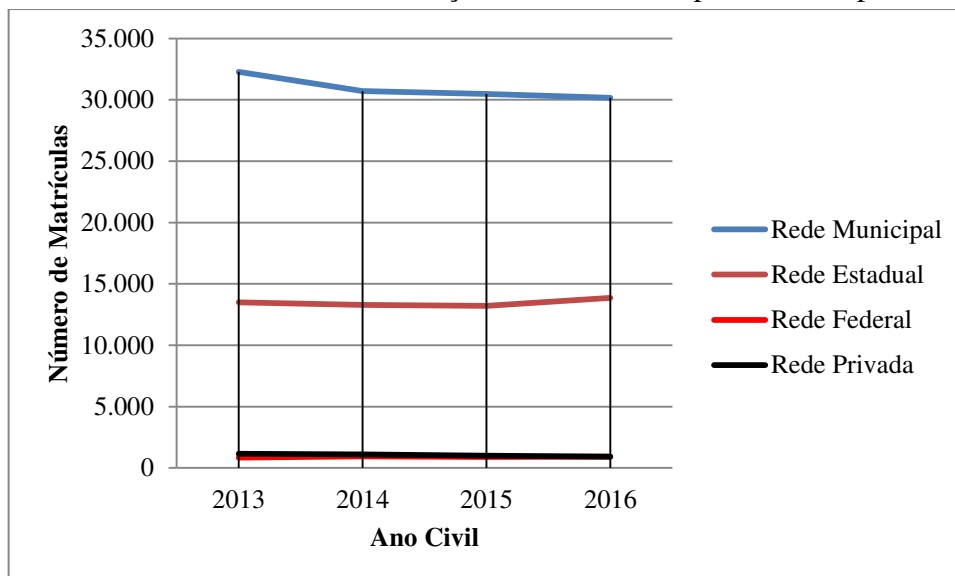
Quadro 17: Matrículas nas Escolas de Educação Básica do Campo e no Campo do Tocantins.

Dependência Administrativa	2013	2014	2015	2016
	Matrículas			
Municipal	32.282	30.701	30.472	30.167
Estadual	13.506	13.292	13.206	13.867
Federal	851	949	901	912
Privada	1.143	1.105	1.006	930

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

No intuito de visualizar de maneira mais detalhada essa realidade de matrículas, estabeleceu-se uma linha comparativa entre o período 2013-2016 no gráfico a seguir:

Gráfico 5: Matrículas nas escolas de Educação Básica do Campo e no Campo do Tocantins.



Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Ao verificar o gráfico 5 observa-se que a tendência do número de matrículas acompanhou a do número de escolas existentes, havendo uma queda progressiva nas matrículas na rede municipal e aumento no número de matrículas da rede estadual, sinalizando para um processo ocasionado em função do fechamento de escolas, nucleação e ou mesmo transferência de estudantes para a zona urbana.

Embora tenha havido uma redução do número de matrículas na rede municipal, os dados apontam que majoritariamente a educação do e no campo está sobre a tutela dos municípios, o que é um pouco preocupante visto que, são eles pertencentes à esfera com menos recursos financeiros, o que pode implicar em menos investimentos na educação.

Considerando-se o total de matrículas realizadas no Estado na educação urbana, a tabela 4 representa a porcentagem de matrículas realizadas na educação do e no campo em relação a estas:

Tabela 4: Percentual de matrículas na Educação Básica do Campo e no Campo em relação às matrículas realizadas na zona urbana.

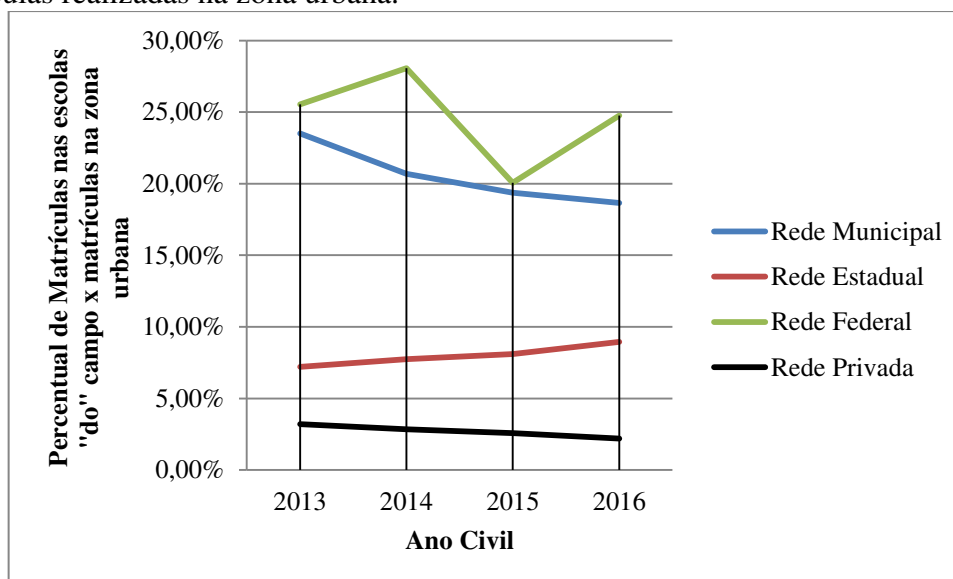
Dependência Administrativa	2013	2014	2015	2016
	% de matrículas na Educação Básica do Campo em relação à Educação Básica Urbana			
Municipal	23,50%	20,68%	19,36%	18,65%
Estadual	7,21%	7,75%	8,10%	8,96%
Federal	25,54%	28,06%	20,07%	24,77%
Privada	3,21%	2,84%	2,57%	2,19%

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Os dados novamente demonstram queda da porcentagem de matrículas das escolas do e no campo efetuadas pelos municípios, e em situação contrária, o aumento da porcentagem de matrículas realizadas pelas instituições mantidas pelo Governo do Estado, com oscilações moderadas nas matrículas das redes federal e privada.

Tal alteração pode ser ilustrada no gráfico 6:

Gráfico 6: Percentual de matrículas na Educação Básica do Campo e no Campo em relação às matrículas realizadas na zona urbana.



Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Os números apresentados neste item no que tange a matrículas das diversas esferas governamentais nos chamam a atenção para o cuidado com as políticas públicas para a educação dos povos do campo, visto que, quando se transfere instituições de uma rede/esfera para outra, nem sempre os recursos financeiros e de pessoal permanecem. Ou seja, muitas vezes os cursos/recursos que estavam sendo organizados e preparados podem ser

desconsiderados nesse processo de mudança. E, como os resultados das ações em prol da educação demoram a aparecer, muitos trabalhos e projetos são perdidos nessas transferências. Isso já ocorre em mudanças de governo (sejam eles municipais, estaduais ou federais), pois diretores, coordenadores, propostas de governos às vezes são alterados; já na mudança de esfera governamental, caso não haja parcerias, os recursos financeiros e de pessoal são quase em sua totalidade mudados.

4.5 Estrutura e Ambientes Escolares das escolas do e no campo do Tocantins

A estratégia/meta 4.7 do PEE/TO (TOCANTINS, 2015) no que concerne à estrutura das escolas do e no campo do Estado intenciona no seu item 5.1 a “d) construção de alojamentos em escolas do campo, indígenas e quilombolas para atender os(as) profissionais da educação de outras localidades”, bem como, cita no item 23. 19 a garantia de “[...] d) a reestruturação, aquisição de equipamentos e implantação de laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e desporto”.

Diante dessas proposições e da influência na infraestrutura na qualidade de ensino e de aprendizagem nos espaços escolares, serão apresentados a seguir as condições das escolas (existência de biblioteca, internet, banda larga, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes, dependências, ambientes adaptados) do e no campo do Estado nas suas redes municipal, estadual, federal e privada.

4.5.1 Rede Municipal

Ao realizar o levantamento dos dados sobre os ambientes/estruturas das escolas da rede municipal do e no campo do Tocantins do período de 2013 a 2016, podemos observar o quão distante estamos de ofertar uma infraestrutura mínima para a educação do e no campo. Os números apontam um grande desafio a ser enfrentado como ilustrado na tabela 5:

Tabela 5: Ambientes escolares/estrutura das escolas da rede municipal do e no campo do Tocantins.

Ambiente Escolar/Estrutura	2013	2014	2015	2016
Biblioteca	59 (11,54%)	59 (12,82%)	67 (15,12%)	66 (15,38%)
Internet	39 (7,63%)	47 (10,21%)	66 (14,89%)	151 (35,19%)

Banda Larga	16 (3,13%)	17 (3,69%)	31 (6,99%)	85 (19,81%)
Laboratório de Informática	130 (25,44%)	127 (27,60%)	113 (25,50%)	99 (23,07%)
Laboratório de Ciências	-	01 (0,21%)	-	-
Quadra de Esportes	21 (4,10%)	25 (5,43%)	25 (5,64%)	23 (5,36%)
Dependências - PNE	12 (2,34%)	17 (3,69%)	24 (5,41%)	33 (7,69%)

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Em relação ao número de bibliotecas nas escolas do e no campo na rede municipal do Estado, considerando os dados do ano de 2016, observamos que houve um pequeno aumento; todavia, os dados são preocupantes, pois a porcentagem de escolas que possuem esse espaço (tão importante para a formação cidadã) é muito ínfima, aquém da real necessidade.

A tabela 5 evidencia, ainda, a carência na rede municipal de laboratórios de informática, de ciências, de dependências para pessoas com necessidades especiais e de ambientes para lazer e desporto, sinalizando para a necessidade de real cumprimento da meta/estratégia do PEE/TO.

Em relação aos ambientes adaptados para pessoas com necessidades especiais (PNE), houve um leve aumento no número de dependências no período pesquisado. Porém, ainda demonstrando uma necessidade de maiores incentivos, tendo em vista o considerável número de matrículas, conforme podemos observar no quadro 18:

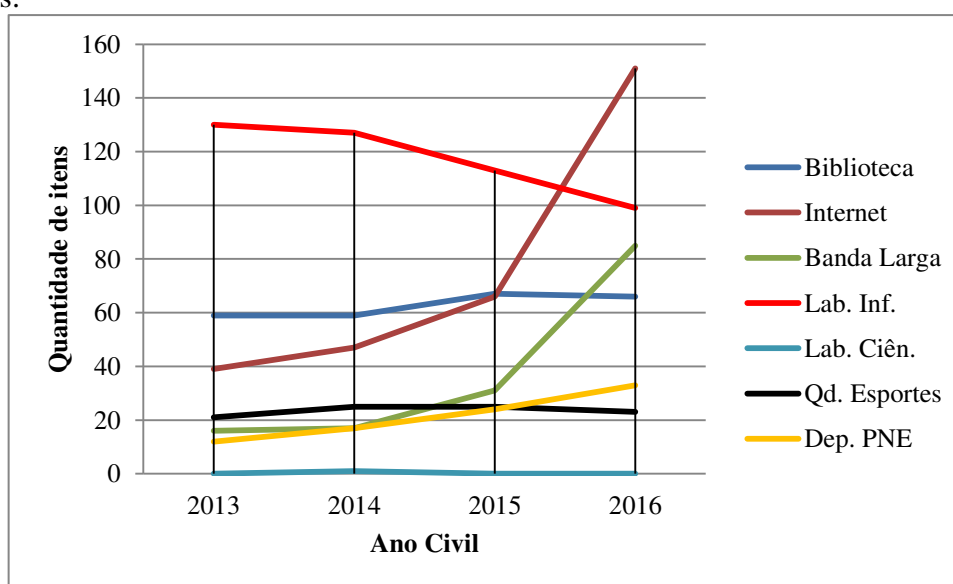
Quadro 18: Matrículas nas escolas do e no campo segundo o tipo de deficiência/alta habilidade do Tocantins – 2015.

Deficiência/alta habilidade	Quantidade de matrículas
Surdez	50
Baixa Visão	196
Cegueira	05
Necessidade Especial	1.561
Deficiência Auditiva	65
Deficiência Física	225
Deficiência Múltipla	180
Deficiência Intelectual	1.096
Autismo	37
Síndrome Asperger	15
Síndrome Rett	06
Transtorno Desintegrativo Infantil	99
Superdotação	12
Total de Registros	3.547

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2015a).

O gráfico 7 a seguir revela um leve aumento em alguns ambientes e estrutura analisados nas escolas municipais do e no campo, com exceção dos laboratórios de informática e quadras de esporte. Em relação aos ambientes e estruturas que sofreram aumento, estes decorreram em função do decréscimo do número de escolas, o que ocasionou uma maior distribuição do que já se tinha por escola.

Gráfico 7: Ambientes escolares/estrutura das escolas da rede municipal do e no campo do Tocantins.



Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Importante destacar que em 23 de abril de 2014 foi aprovada a lei 12.965, estabelecendo princípios, direitos, deveres e garantias para o uso da internet no Brasil (BRASIL, 2014). A lei representa um marco para o uso da internet, todavia, não podemos esquecer que é evidente na realidade digital brasileira a desigualdade nas condições de acesso e uso de recursos e dispositivos disponíveis na internet, configurando-se como uma réplica das desigualdades econômica e educacional presentes em todo o país (KENSKI, 2015).

4.5.2 Rede Estadual

A tendência no que tange aos ambientes escolares/estruturas das escolas do e no campo do Estado foi de leve aumento nos números, tendo em vista a criação de escolas no período analisado, com exceção do número de laboratórios de informática que se mantiveram em queda constante. Tal situação está detalhada na tabela 6:

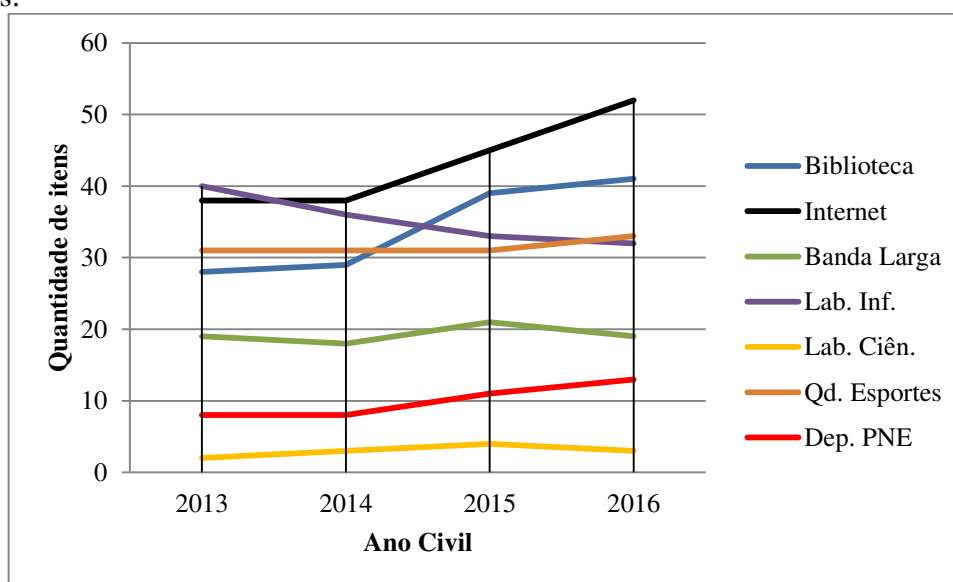
Tabela 6: Ambientes escolares/estrutura das escolas da rede estadual do e no campo do Tocantins.

Ambiente Escolar/Estrutura	2013	2014	2015	2016
Biblioteca	28 (22,04%)	29 (22,65%)	39 (30,46%)	41 (31,06%)
Internet	38 (29,92%)	38 (29,68%)	45 (35,15%)	52 (39,39%)
Banda Larga	19 (14,96%)	18 (14,06%)	21 (16,40%)	19 (14,39%)
Laboratório de Informática	40 (31,49%)	36 (28,12%)	33 (25,78%)	32 (24,24%)
Laboratório de Ciências	02 (1,57%)	03 (2,34%)	04 (3,12%)	03 (2,27%)
Quadra de Esportes	32 (25,19%)	31 (24,21%)	31 (24,21%)	33 (25%)
Dependências - PNE	08 (6,29%)	08 (6,25%)	11 (8,59%)	13 (9,84%)

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

O número de escolas com acesso à internet vem aumentando gradativamente, porém, o número laboratórios de informática vem decrescendo, como podemos observar no gráfico comparativo a seguir:

Gráfico 8: Ambientes escolares/estrutura das escolas da rede estadual do e no campo do Tocantins.



Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Para Kenski (2015), o fechamento ou inexistência de laboratórios nas escolas é algo preocupante, tendo em vista que muitos das classes C, D e E do país somente possuem

acesso à internet por meio dos telecentros e escolas, carecendo de políticas de manutenção desses ambientes a fim de garantir o uso e acesso de tecnologias digitais aos estudantes.

4.5.3 Rede Federal

A análise dos dados coletados no período de 2013 a 2016 sobre a quantidade de ambientes/espços e recursos da rede federal de ensino do e no campo do Estado evidencia que houve pouca alteração, e esta ocorreu apenas no item número de ambientes para pessoas com deficiência que sofreu decréscimo. Isto sinaliza duas questões: a *primeira*, preocupante no que tange a redução de espaços adaptados, demonstrando o não alcance na sua totalidade da meta/estratégia 1.5 do PEE/TO ao objetivar fomentar o atendimento especializado aos discentes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades; a *segunda* ilustra a importância dos recursos e da estrutura federal de ensino, pois os espaços/recursos já existiam em 2013 e manter é muitas vezes mais fácil do que adquirir, no que se refere a espaços que precisam de orçamento de construção.

Os números em tela podem ser visualizados na tabela 7:

Tabela 7: Ambientes escolares/estrutura das escolas da rede federal do e no campo do Tocantins.

Ambiente Escolar/Estrutura	2013	2014	2015	2016
Biblioteca	02 (100%)	02 (100%)	02 (100%)	02 (100%)
Internet	01 (50%)	02 (100%)	02 (100%)	02 (100%)
Banda Larga	01 (50%)	02 (100%)	02 (100%)	02 (100%)
Laboratório de Informática	02 (100%)	02 (100%)	02 (100%)	02 (100%)
Laboratório de Ciências	01 (50%)	02 (100%)	02 (100%)	02 (100%)
Quadra de Esportes	02 (100%)	02 (100%)	02 (100%)	02 (100%)
Dependências - PNE	02 (100%)	02 (100%)	01 (50%)	01 (50%)

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

4.5.4 Rede Privada

Na rede privada houve aumento do número de bibliotecas, escolas com internet e laboratórios de informática no período estudado, permanecendo-se inalterados o número de laboratórios de ciências e quadras de esportes.

Tabela 8: Ambientes escolares/estrutura das escolas da rede privada do e no campo do Tocantins.

Ambiente Escolar/Estrutura	2013	2014	2015	2016
Biblioteca	2 (100%)	3 (100%)	3 (100%)	3 (100%)
Internet	2 (100%)	3 (100%)	3 (100%)	3 (100%)
Banda Larga	2 (100%)	3 (100%)	3 (100%)	3 (100%)
Laboratório de Informática	1 (50%)	2 (66,66%)	2 (66,66%)	2 (66,66%)
Laboratório de Ciências	1 (50%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)
Quadra de Esportes	2 (100%)	2 (66,66%)	2 (66,66%)	2 (66,66%)
Dependências – PNE	1 (50%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Esses dados só reforçam as diferenças entre as escolas públicas e privadas; um exemplo claro é que todas as escolas privadas pesquisadas possuem bibliotecas e internet com banda larga. Quanto aos demais itens, mesmo não possuindo todos os ambientes e estrutura listados na tabela, a porcentagem é muito maior que nas instituições públicas.

4.6 Quantitativo do número de salas de aula existentes e utilizadas

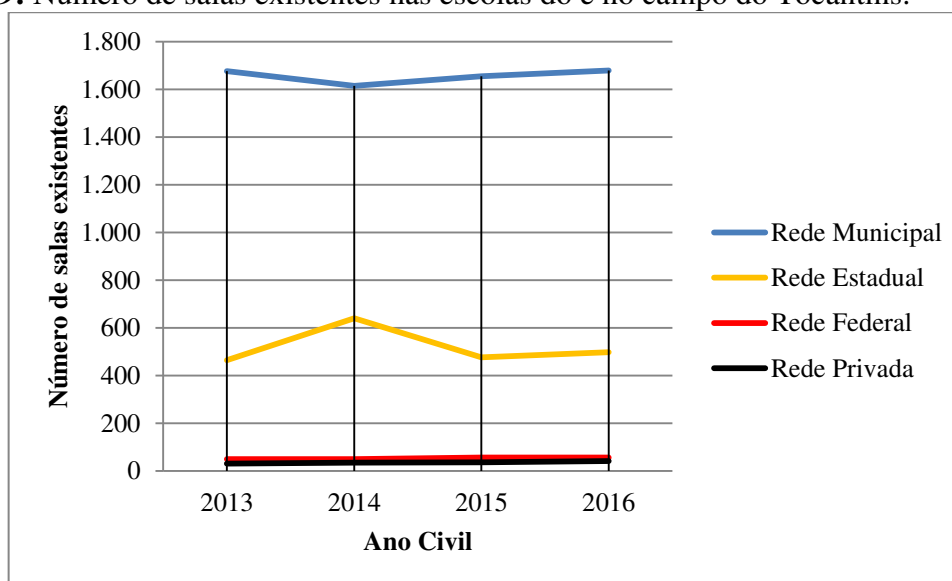
Analisando-se a quantidade de salas de aula existentes nas escolas do e no campo do Estado, houve aumento no número comparando diretamente o ano de início da coleta de informações (2013) para o ano final (2016), com leves alterações de decréscimo e acréscimo nos anos de interstício desse período.

Tabela 9: Número de salas existentes nas escolas do e no campo do Tocantins.

Rede de Ensino	2013	2014	2015	2016
	Salas de aula existentes			
Municipal	1.676	1.615	1.654	1.679
Estadual	465	640	476	498
Federal	50	50	56	56
Privada	31	35	37	42

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Podemos melhor visualizar essas alterações analisando o gráfico 9:

Gráfico 9: Número de salas existentes nas escolas do e no campo do Tocantins.

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Comparando o número de salas existentes ao de utilizadas, podemos observar algumas divergências, o que pode ter sido ocasionado pela ocupação de outros espaços além da escola (aluguel/cedência de salas de outros órgãos), bem como, pelo aumento ou decréscimo de alunos por turma, o que gera a ociosidade ou não de espaços.

Os números de salas utilizadas estão expostos na tabela 10, a seguir:

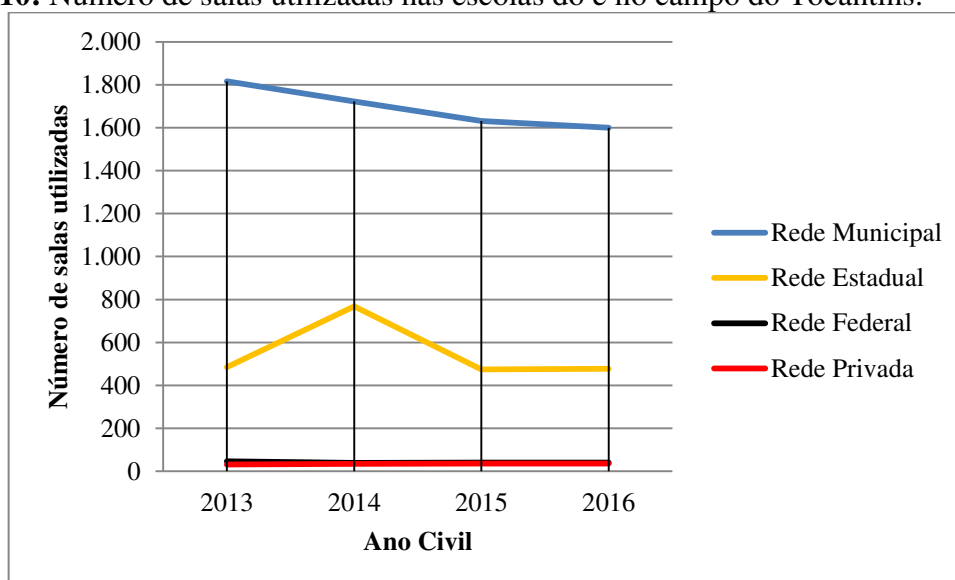
Tabela 10: Número de salas utilizadas nas escolas do e no campo do Tocantins.

Rede de Ensino	2013	2014	2015	2016
	Salas de aula utilizadas			
Municipal	1.816	1.722	1.631	1.600
Estadual	485	768	474	477
Federal	47	39	41	41
Privada	31	35	36	36

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

O gráfico 10 repete a tendência de decréscimo para a rede municipal no número de salas utilizadas decorrente das situações de fechamento de escolas, transferência de alunos para a zona urbana, entre outros, com leve aumento no número correspondente à rede estadual:

Gráfico 10: Número de salas utilizadas nas escolas do e no campo do Tocantins.



Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Um dado que merece reforço é referente a pouca alteração dos números referentes às redes federal e privada ao longo do período analisado, com leve sobreposição dos valores relativos à rede privada em função de pequenos acréscimos.

4.7 Quantidade de Docentes nas escolas do e no Campo do Tocantins

Dando continuidade a compreensão dos números da educação no e do campo no Tocantins, também se realizou um levantamento dos docentes que atuam nas escolas, conforme é apresentado no quadro 19:

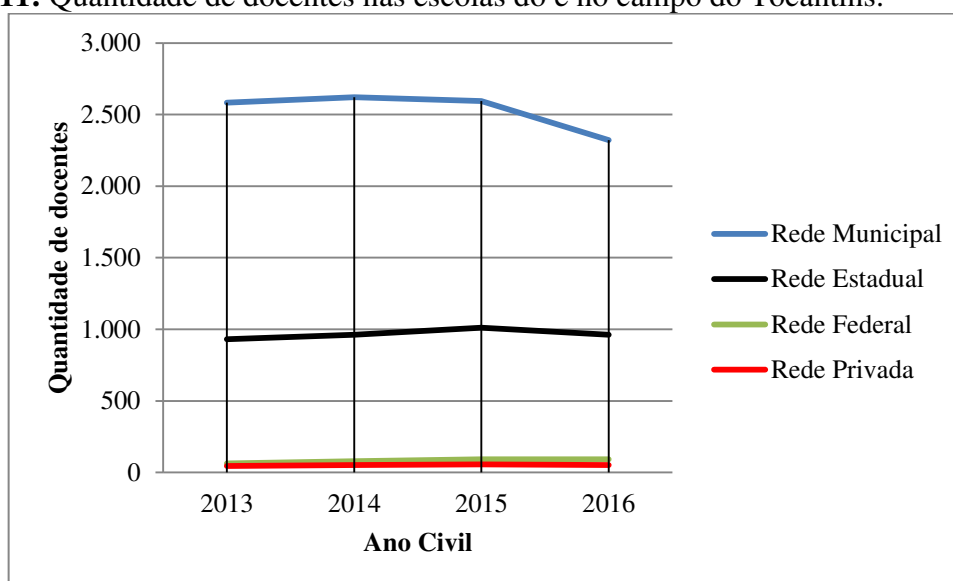
Quadro 19: Quantidade de docentes nas escolas do e no campo do Tocantins.

Rede de Ensino	2013	2014	2015	2016
	Quantidade de Docentes			
Municipal	2.584	2.622	2.595	2.322
Estadual	930	963	1012	963
Federal	62	78	93	93
Privada	45	51	56	53

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Percebe-se o acompanhamento da tendência constatada na análise do número de escolas e matrículas, uma vez que a quantidade de docentes das escolas do e no campo da rede municipal vem diminuindo, enquanto na rede estadual foi registrado aumento. Nas redes federal e privada houve poucas modificações no período analisado.

No gráfico 11 temos a referida situação:

Gráfico 11: Quantidade de docentes nas escolas do e no campo do Tocantins.

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Oportuno também se fez conhecer a formação dos docentes atuantes na educação básica do Estado, isso porque, espera-se que quanto mais formação o docente possuir, maior será a possibilidade de propiciar um ensino de qualidade. No entanto, o contrário também assombra, e, alguns dados coletados e expressos na tabela a seguir ilustram uma triste realidade:

Tabela 11: Formação dos docentes da educação básica no estado Tocantins³⁹.

Dep. Adm.	Fund. Imc.	Fund. Com.	Ens. Médio	Sup. Com.	Esp. Lato Sensu	Mestrado	Doutorado	S./ pós-graduação	Total de docentes em sala de aula
Mun.	10 (0,09%)	21 (0,20%)	2.953 (29,20%)	7.126 (70,48%)	2.089 (20,66%)	18 (0,17%)	-	5.023 (49,68%)	10.110
Est.	07 (0,09%)	39 (0,53%)	563 (7,75%)	6.655 (91,61%)	2.177 (29,96%)	41 (0,56%)	02 (0,02%)	4.452 (61,28%)	7.264
Fed.	-	-	02 (0,42%)	469 (99,57%)	184 (39,06%)	144 (30,57%)	25 (5,30%)	168 (35,66%)	471
Par.	-	03 (0,13%)	657 (29,74%)	1.549 (70,12%)	389 (17,60%)	28 (1,26%)	01 (0,04%)	1.137 (51,47%)	2.209

Fonte: Tocantins (2015a).

Os dados mostram que aproximadamente 30% dos docentes da rede municipal e 8% da rede estadual não possuem o ensino superior completo e a maior parcela desses profissionais está lotada em escolas no campo, conforme apontam diversas pesquisas.

Sobre essa questão, Alves (2009) destaca que a situação relativa à formação dos docentes que atuam nas escolas do e no campo ainda carece de cuidados, tendo em vista que no Brasil, apenas 9% dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental possuem formação superior; situação mais grave ainda na região Norte em que apenas 1% dos docentes nesse nível possui graduação concluída.

4.8 Saneamento Básico nas escolas do e no Campo do Tocantins

As condições de saneamento básico de uma escola ilustram a preocupação e o trato dado às pessoas que ali frequentam. Assim, para continuarmos desvelando a educação tocantinense do e no campo é providencial conhecer a estrutura escolar no que se refere a essa questão. Vale destacar que o Estado do Tocantins, em seu PEE, menciona na meta/estratégia 23.19 o objetivo de consolidar nestes espaços o desenvolvimento sustentável. Deste modo, apresentamos a seguir condições de cada rede.

4.8.1 Rede Municipal

Na rede municipal verifica-se existência significativa de escolas com água filtrada e energia pública. Em relação ao esgoto e destino do lixo produzido, constata-se ainda o uso de fossas comuns e queima de materiais, o que pode contribuir para a contaminação de

³⁹ Não encontramos pesquisas nem fonte de dados que apresentassem o perfil apenas dos docentes das escolas do campo.

mananciais e ainda produção de gases que geram aquecimento global, carecendo de práticas sustentáveis para a destinação de resíduos, uma vez que menos de 1% pratica a reciclagem. Os dados podem ser observados na tabela a seguir:

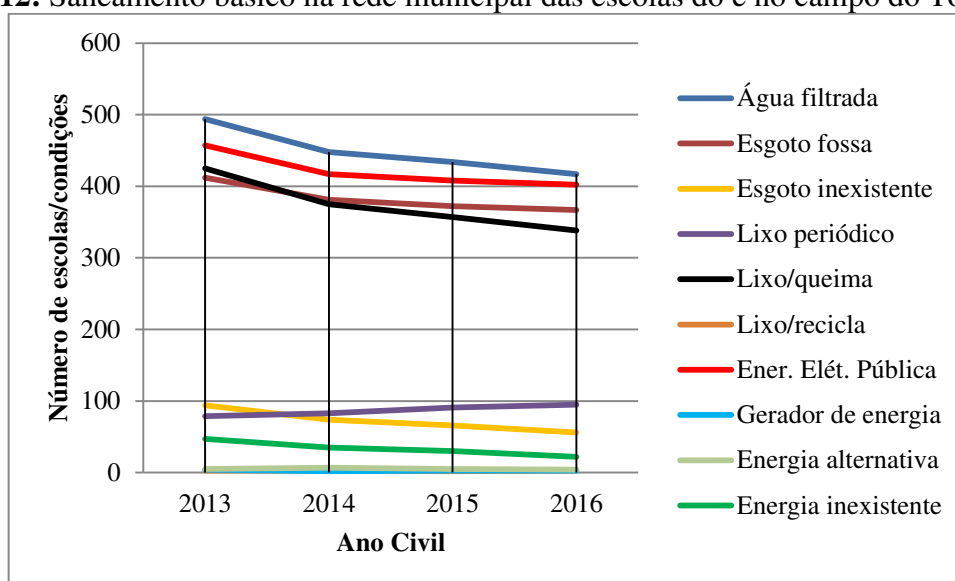
Tabela 12: Saneamento básico na rede municipal das escolas do e no campo do Tocantins.

Condições	2013	2014	2015	2016
Água Filtrada	494 (96,67%)	448 (97,39%)	434 (97,96%)	417 (97,20%)
Esgoto Fossa	412 (80,62%)	381 (82,82%)	372 (83,97%)	367 (85,54%)
Esgoto Inexistente	94 (18,39%)	74 (16,08%)	66 (14,89%)	56 (13,05%)
Lixo Periódico	79 (15,45%)	83 (18,04%)	91 (20,54%)	95 (22,14%)
Lixo/Queima	425 (83,17%)	375 (81,52%)	357 (80,58%)	338 (78,78%)
Lixo/Recicla	03 (0,58%)	03 (0,65%)	02 (0,45%)	03 (0,69%)
Energia Elétrica Pública	457 (89,43%)	417 (90,65%)	408 (92,09%)	402 (93,70%)
Gerador de Energia	04 (0,78%)	02 (0,43%)	03 (0,67%)	03 (0,69%)
Energia Alternativa	05 (0,97%)	07 (1,52%)	05 (1,12%)	04 (0,93%)
Energia Inexistente	47 (9,19%)	35 (7,60%)	30 (6,77%)	22 (5,12%)

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Observando os dados, é perceptível a redução dos números de esgoto inexistente, queima do lixo e energia inexistente. No entanto, a redução não foi total e isso é preocupante, pois se constata que escolas ainda não possuem nenhum tipo de energia elétrica, fazem uso de queima do lixo produzido por ela, bem como, não têm acesso à rede de esgoto nem fossa. E, mais uma vez a tendência segue a do número de escolas que é a de decréscimo em consequência de desativação de escolas em função de transferência dos discentes para outras redes de ensino.

Observemos a linha comparativa no gráfico a seguir:

Gráfico 12: Saneamento básico na rede municipal das escolas do e no campo do Tocantins.

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

4.8.2 Rede Estadual

A rede estadual acompanha as mesmas fragilidades da municipal, porém, contando com a inexistência de uso de energia alternativa no ano de 2016, mais uma vez revelando a necessidade de inserção de políticas sustentáveis nestes espaços.

Tabela 13: Saneamento básico na rede estadual das escolas do e no campo do Tocantins.

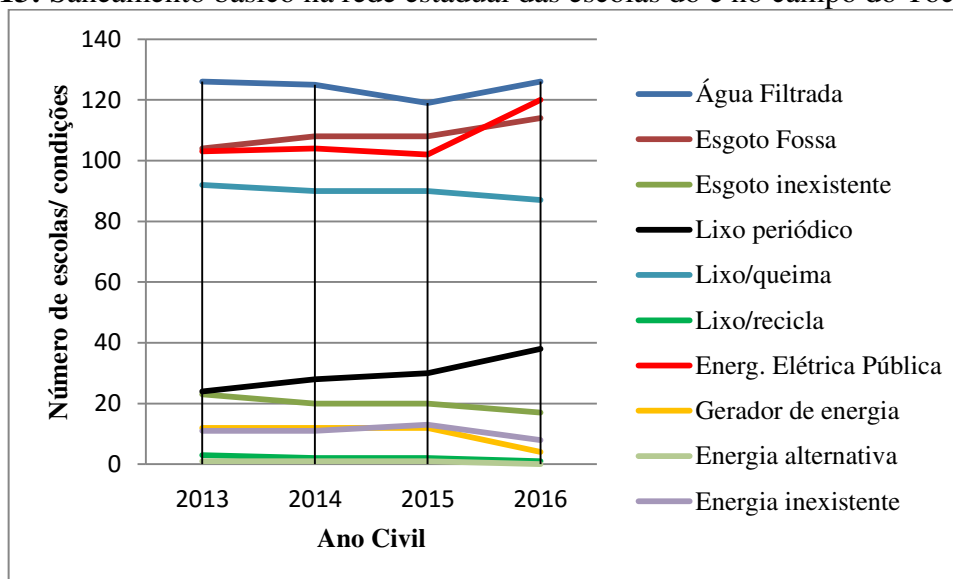
Condições	2013	2014	2015	2016
Água Filtrada	126 (99,21%)	125 (97,65%)	119 (92,96%)	126 (95,45%)
Esgoto Fossa	104 (80,35%)	108 (84,37%)	108 (84,37%)	114 (86,36%)
Esgoto Inexistente	23 (18,11%)	20 (15,62%)	20 (15,62%)	17 (12,87%)
Lixo Periódico	24 (18,89%)	28 (21,87%)	30 (23,43%)	38 (28,78%)
Lixo/Queima	92 (72,44%)	90 (70,31%)	90 (70,31%)	87 (65,90%)
Lixo/Recicla	03 (2,36%)	02 (1,56%)	02 (1,56%)	01 (0,75%)
Energia Elétrica Pública	103 (81,10%)	104 (81,25%)	102 (79,68%)	120 (90,90%)
Gerador de Energia	12 (9,44%)	12 (9,37%)	12 (9,37%)	04 (3,03%)
Energia Alternativa	01 (0,78%)	01 (0,78%)	01 (0,78%)	-
Energia Inexistente	11 (8,66%)	11 (8,59%)	13 (10,15%)	08 (6,06%)

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Os dados coletados ainda revelam a inexistência de energia elétrica em proporções maiores às escolas do e no campo de competência do Governo do Estado se comparadas com as da rede municipal, ainda que tenham ocorrido aumentos, revelando-se ainda uma realidade não superada que é encontrada em muitas regiões do país.

O gráfico 13 traz a linha comparativa dos números dos 4 (quatro) anos analisados:

Gráfico 13: Saneamento básico na rede estadual das escolas do e no campo do Tocantins.



Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Os números sugerem um aumento no número de serviços de coleta periódica de lixo, cabendo estudos posteriores a respeito da destinação desses resíduos a fim de verificar a prática ou não de métodos sustentáveis e/ou ambientalmente corretos.

4.8.3 Redes Federal e Privada

Em relação ao saneamento das redes federal e privada de ensino do e no campo, estes se mostram em maiores quantidades de serviços prestados, considerando-se até mesmo o número de instituições, diferindo-se das redes estadual e municipal ao não possuir espaços sem energia elétrica. Observemos os dados das escolas federais e particulares:

Tabela 14: Saneamento básico na rede federal das escolas do e no campo do Tocantins.

Condições	2013	2014	2015	2016
Água Filtrada	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Esgoto Fossa	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)

Esgoto Inexistente	-	-	-	-
Lixo Periódico	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Lixo/Queima	-	-	-	-
Lixo/Recicla	-	-	-	-
Energia Elétrica Pública	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)	2 (100%)
Gerador de Energia	01 (50%)	-	-	-
Energia Alternativa	-	-	-	-
Energia Inexistente	-	-	-	-

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Na rede privada os dados são os seguintes:

Tabela 15: Saneamento básico na rede privada das escolas do e no campo do Tocantins.

Condições	2013	2014	2015	2016
Água Filtrada	2 (100%)	3 (100%)	3 (100%)	3 (100%)
Esgoto Fossa	01 (50%)	02 (66,66%)	02 (66,66%)	02 (66,66%)
Esgoto Inexistente	-	-	-	-
Lixo Periódico	1 (50%)	2 (66,66%)	2 (66,66%)	2 (66,66%)
Lixo/Queima	01 (50%)	02 (66,66%)	02 (66,66%)	02 (66,66%)
Lixo/Recicla	1 (50%)	-	-	-
Energia Elétrica Pública	2 (100%)	3 (100%)	3 (100%)	3 (100%)
Gerador de Energia	1 (50%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)	1 (33,33%)
Energia Alternativa	-	-	-	-
Energia Inexistente	-	-	-	-

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Os números mostram que, em ambas as redes (privada e federal) não foram ainda adotadas práticas de reciclagem dos resíduos produzidos, sinalizando para a necessidade de adoção de práticas sustentáveis, algo em comum com as redes municipal e estadual do e no campo do Estado.

4.9 Transporte escolar nas escolas do e no Campo do Tocantins

A questão do transporte escolar nas escolas do e no campo do Tocantins é algo que apresenta muitas contradições. Enquanto uns lutam e defendem a fixação do homem do campo no campo, outros, na contramão deste objetivo, tentam buscar outros espaços que não

seja o campo. Por isso, o transporte escolar passa a ser alvo das políticas públicas que de um lado são canceladas pelas famílias que apoiam que seus filhos venham para as cidades em busca de uma educação entendida por alguns deles como tendo maior qualidade. Do outro, as prefeituras que, visando manter o custo-benefício de uma escola no campo, ofertam um ensino naquele espaço sem as devidas condições necessárias (NUNES, 2016).

Infelizmente (e muito compreensível), muitos alunos, pais e familiares pensam que “[...] a escola urbana é melhor para seus filhos, pois apresenta professores com uma sólida formação, escolas com uma boa infraestrutura, contam com laboratório de informática e biblioteca, quadra de esportes, entre outros” (NUNES, 2016, p. 337).

Outro fator, por ter um número de alunos reduzidos, o poder público local considera que seria a melhor solução transportar os alunos da escola do campo para a escola da cidade. Neste sentido, o transporte escolar acaba sendo o inverso do desejo de uns, pois levando o filho destes trabalhadores para as áreas urbanas, provoca sérios problemas, e objeto de desejo para outros, por se acreditar que é possível uma escola de qualidade para os que vivem da terra no e do campo (NUNES, 2016, p. 338).

Para Nunes (2016, p. 338), os alunos do e no campo do Tocantins são verdadeiros:

[...] alunos heróis, por justamente lutarem pelo seu direito de acesso a educação básica, mesmo que no percurso não seja possível ser concluída, por diversos fatores que são cruciais para a análise: fraco desempenho escolar, evasão e abandono, preconceito, o transporte que não é ofertado de forma assídua por problemas mecânicos, entre outros [...].

O quadro 20, a seguir, traz um diagnóstico dos problemas incrustados na questão de transporte dos alunos das escolas do e no campo do Estado, relatados por gestores e estudantes em uma pesquisa feita por Nunes (2016):

Quadro 20: Problemas relativos ao transporte escolar dos alunos das escolas do e no campo do Tocantins.

Situação Encontrada
<i>“Os alunos não estavam indo para a escola devido um problema de pagamento do transporte escolar por parte da prefeitura, ocasionando prejuízo para os alunos [...]”.</i>
<i>“Foi comentado por alguns professores da Escola B⁴⁰ que existem alunos que saem às 4h da manhã de suas casas para chegar na escola às 7h”.</i>
<i>“Alguns precisam sair de uma rota e ir para outra para depois chegar na escola. Os transportes geralmente estão parados por defeitos mecânicos, prejudicando os alunos que acabam não vindo para a escola. Existem casos que os alunos demoram a voltar para suas casas, ficando presos na</i>

⁴⁰ Para efeito de preservação da identidade da escola, foi atribuída uma letra pela autora.

cidade devido os problemas mecânicos do transporte. Esta escola apresenta 35% dos alunos provenientes da zona rural.

Fonte: Adaptado de Nunes (2016).

Para elucidar essa realidade traremos, a seguir, as condições de transporte das escolas do e no campo das redes municipal, estadual, federal e privada.

4.9.1 Rede Municipal

Dentre os meios de transporte mais utilizados pelos campesinos da rede municipal no deslocamento até a escola estão Van, Kombi, Micro-ônibus, ônibus, bicicletas (de propriedade própria dos alunos), animais (cavalos, jumentos, mulas) e barcos/embarcações (utilizadas principalmente no deslocamento de estudantes indígenas dentro de suas aldeias).

Na rede municipal, os meios de locomoção mais utilizados pelos estudantes são ônibus, Vans, Kombi e micro-ônibus, conforme dados expressos na tabela 16:

Tabela 16: Transporte da educação do e no campo da rede municipal do Tocantins.

Tipo de Transporte	2013	2014	2015	2016
Vans/Kombi	4847 (15,01%)	5680 (18,50%)	5706 (18,72%)	4834 (16,02%)
Micro-ônibus	4618 (14,30%)	5666 (18,45%)	5428 (17,81%)	4888 (16,20%)
Ônibus	8495 (26,31%)	8649 (28,17%)	9797 (32,15%)	7263 (24,07%)
Bicicleta	168 (0,52%)	84 (0,27%)	35 (0,11%)	13 (0,04%)
Animal	01 (0,003%)	-	-	-
Aquaviário	2297 (7,11%)	1267 (4,12%)	775 (2,54%)	285 (0,94%)

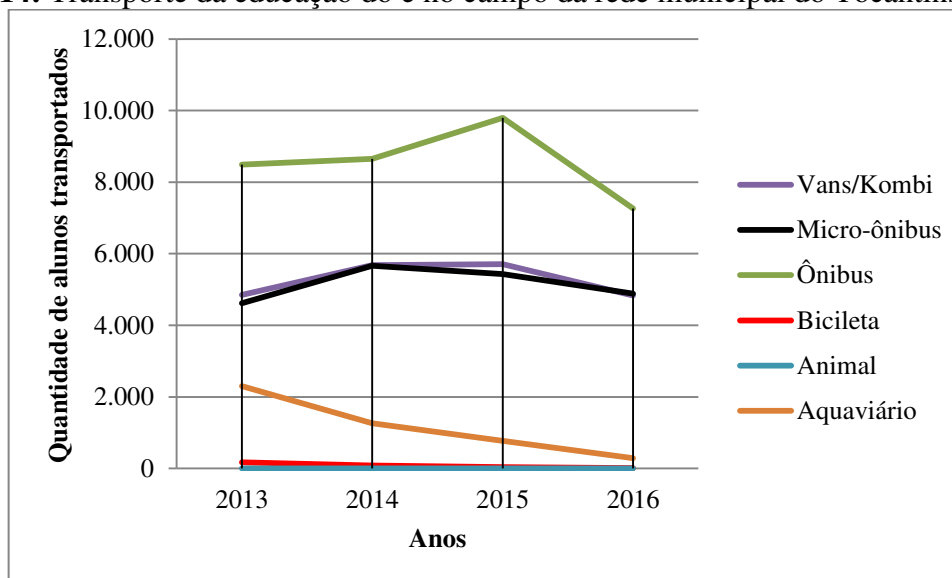
Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

À luz dos dados contidos na tabela 16, percebe-se que vem ocorrendo diminuição ao longo dos anos analisados em relação a todos os tipos de meio de transporte utilizados, o que provoca alguns questionamentos: Se está havendo um processo de diminuição do número de escolas municipais do e no campo nos municípios do Estado, por qual motivo está ocorrendo a queda no número de transportados? Considerando que muitas escolas estão sendo fechadas justamente para transferência destes estudantes para escolas da zona urbana,

estariam estes se transferindo em caráter definitivo para as cidades? Ou estariam ocorrendo desistências e evasão em grandes escalas ocasionadas pelas dificuldades encontradas?

Visualizemos a redução desses números no gráfico 14, a seguir:

Gráfico 14: Transporte da educação do e no campo da rede municipal do Tocantins.



Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Importante analisar que mesmo após mais de 15 (quinze) anos da edição das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, ainda que haja queda nos números, encontramos situações de transporte de alunos por meio de bicicletas e no “lombo” de animais; situações estas que os submetem a perigos diariamente na busca por escolarização.

4.9.2 Rede Estadual

Quanto ao transporte da educação do e no campo da rede estadual do Tocantins, fizemos uso da mesma tabulação da rede municipal. Vejamos os números:

Tabela17: Transporte da educação do e no campo da rede estadual do Tocantins.

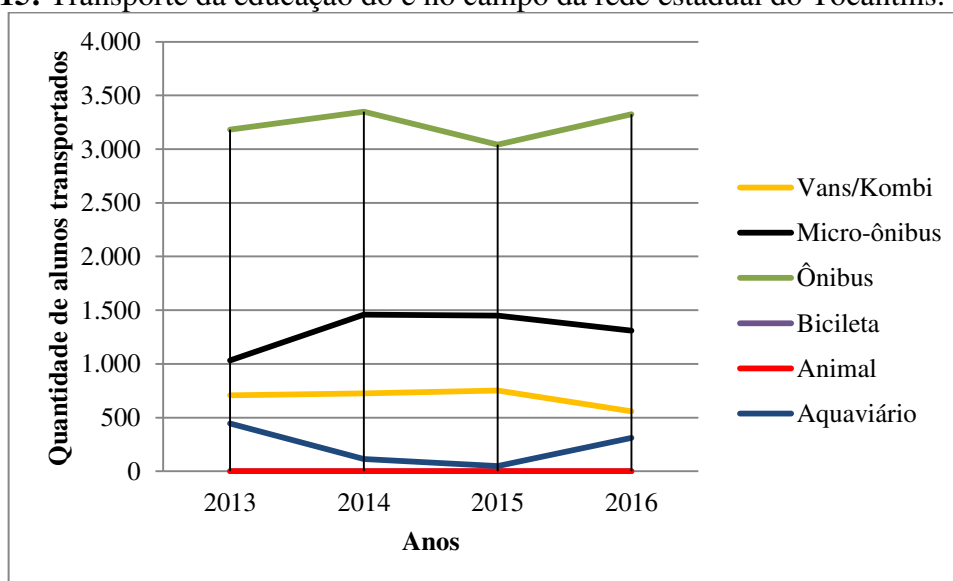
Tipo de Transporte	2013	2014	2015	2016
Vans/Kombi	708 (5,24%)	725 (5,45%)	751 (5,68%)	559 (4,03%)
Micro-ônibus	1.031 (7,63%)	1.458 (10,96%)	1.450 (10,97%)	1.311 (9,45%)
Ônibus	3.181 (23,55%)	3.348 (25,18%)	3.041 (23,02%)	3.326 (23,98%)

Bicicleta	02 (0,01%)	02 (0,01%)	01 (0,007)	-
Animal	-	-	-	-
Aquaviário	444 (3,28%)	114 (0,85%)	48 (0,36%)	311 (2,24%)

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

Nos levantamentos feitos na rede estadual de ensino do e no campo do Estado não foi constatado discentes que fazem ou fizeram uso de animais para se deslocarem até as escolas, porém perdurou até o ano de 2015 o uso de bicicletas como meio de transporte, situação ainda encontrada na rede municipal. Existem, também, grandes quantidades de discentes ainda transportados por meio de embarcações. A linha comparativa do período analisado está no gráfico 15:

Gráfico 15: Transporte da educação do e no campo da rede estadual do Tocantins.



Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013); Tocantins (2014); Tocantins (2015a); Tocantins (2016a).

4.9.3 Redes Federal e Privada

Na rede federal de ensino só foram registrados casos de discentes que se valeram de transporte até a escola no ano de 2013, inexistindo registros para os anos seguintes, como se pode observar na tabela a seguir:

Tabela 18: Transporte da educação do e no campo da rede federal do Tocantins.

Tipo de Transporte	2013
Vans/Kombi	-
Micro-ônibus	53 (6,22%)
Ônibus	74 (8,69%)
Bicicleta	-
Animal	-
Aquaviário	21 (2,46%)

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2013).

Em relação à rede privada de ensino do e no campo do Estado não foram realizados registros de discentes transportados, isso pode ser em função da proximidade da escola do espaço urbano e/ou pelo fator sócio econômico de muitos pais.

4.10 Um olhar sobre as escolas do campo do Tocantins

Considerando-se os dados coletados nessa pesquisa, o Tocantins possui 566 (quinhentos e sessenta e seis) escolas localizadas no espaço rural, 561 (quinhentos e sessenta e uma) são escolas no campo, e, apenas 5 (cinco) são escolas do campo, o que corresponde a 99,11% e 0,89%, respectivamente. Ou seja, o Tocantins conta com menos de 1% de escolas do campo.

As 5 (cinco) escolas do campo foram criadas a partir do que preconiza as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Ressalta-se que a primeira a entrar em exercício foi a Escola Família Agrícola de Porto Nacional em 1994. Após, a Escola Estadual Brigadas Che Guevara (Monte do Carmo), em 2000, seguida das escolas Família Agrícola Zé de Deus, Família Agrícola Pe. Josimo e Colégio Estadual José Porfírio, em 2016.

Assim sendo, a segunda escola foi implantada no Estado após 06 (seis) anos de exercício da primeira; as demais, só iniciaram suas atividades 10 (dez) anos depois da escola inicial.

Considerando o distanciamento temporal do início de funcionamento das escolas do campo do Estado, faz-se a seguir uma análise da real situação educacional dos camponeses a partir dos últimos dados divulgados pelos órgãos de estatística do Tocantins.

Em relação ao número de matrículas, os dados estão contidos na tabela 19:

Tabela 19: Matrículas nas Escolas de Educação Básica do Campo do Tocantins.

Instituição	2016
Escola Família Agrícola de Porto Nacional	350
Escola Estadual Brigadas Che Guevara	153
Escola Família Agrícola Zé de Deus	91
Escola Família Agrícola Pe. Josimo	144
Colégio Estadual José Porfírio de Sousa	123
Total	861

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2016a).

Tendo em vista que neste período as escolas localizadas no espaço rural (estaduais, municipais, federais e privadas) realizaram um total de 45.876 (quarenta e cinco mil oitocentos e setenta e seis) matrículas, as realizadas nas escolas do campo do Estado representam um percentual de apenas 1,74% desse montante.

No que concerne aos ambientes escolares, a situação é a seguinte:

Tabela 20: Ambientes escolares/estrutura das escolas do e no campo do Tocantins - 2016.

Ambiente Escolar/Estrutura	Percentual das Escolas Estaduais do e no Campo/2016	% do campo
Biblioteca	31,06%	4 (80%)
Internet	39,29%	3 (60%)
Banda Larga	14,39%	-
Laboratório de Informática	24,24%	3 (60%)
Laboratório de Ciências	2,27%	1 (20%)
Quadra de Esportes	25%	3 (60%)
Dependências – PNE	9,84%	-

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2016a).

Ao se comparar os dados de todas as escolas localizadas no campo com os das escolas do campo, especificamente, é possível perceber que, proporcionalmente, as 5 (cinco) escolas possuem uma estrutura superior à média das demais escolas. Um exemplo claro é que 80% delas possui biblioteca, e, 60% internet, laboratório de informática e quadra de esportes.

No entanto, um dos elementos de infraestrutura que não condiz com as orientações de funcionamento escolar é a inexistência de dependências para pessoas com necessidades especiais, situação constatada nas redes municipal e estadual. Isso demonstra que ainda são poucas e frágeis as políticas que tratam dessas situações não só nas escolas “no campo” do Estado, mas que permanece inalterada nas escolas “do campo” também.

Em relação ao número de docentes das escolas do campo do Tocantins, estes representam um percentual de 1,89% do total, considerando o número de professores atuantes em todas as esferas de ensino do espaço rural. O quadro 21 traduz os últimos dados relativos ao número de professores das escolas do campo do Estado:

Quadro 21: Quantidade de docentes nas escolas do campo do Tocantins.

Instituição	2016
Escola Família Agrícola de Porto Nacional	32
Escola Estadual Brigadas Che Guevara	10
Escola Família Agrícola Zé de Deus	8
Escola Família Agrícola Pe. Josimo	9
Colégio Estadual José Porfírio de Sousa	6
TOTAL	65

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2016a).

Em relação ao saneamento, as escolas do campo do Tocantins não realizam a queima de resíduos, porém, ainda não dispõem de sistemas e processos de reciclagem, necessitando ainda de políticas que prevejam a realização de técnicas sustentáveis e/ou ambientalmente corretas.

Vejamos os dados expressos na tabela 21:

Tabela 21: Saneamento básico nas escolas do campo do Tocantins – 2016.

Condições	Percentual das Escolas Estaduais do e no Campo/2016	% do campo
Água Filtrada	95,45%	05 (100%)
Esgoto Fossa	86,36%	05 (100%)
Esgoto Inexistente	12,87%	-
Lixo Periódico	28,78%	05 (100%)
Lixo/Queima	65,90%	-
Lixo/Recicla	0,75%	-
Energia Elétrica Pública	90,90%	05 (100%)
Gerador de Energia	3,03%	-
Energia Alternativa	-	-
Energia Inexistente	6,06%	-

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2016a).

No que tange ao transporte escolar, o uso de ônibus para locomoção dos discentes ainda se destaca, não existindo registros de transporte via animais e bicicletas. O transporte aquaviário também é registrado, sobretudo dentro das aldeias integrantes do espaço em que as escolas do campo do Estado se situam. A tabela 22 traz essas informações:

Tabela 22: Transporte da educação do campo do Tocantins – 2016.

Tipo de Transporte	Percentual das Escolas Estaduais do e no Campo/2016	Qtde de alunos/ % do campo
Vans/Kombi	4,03%	20 (2,49%)
Micro-ônibus	9,45%	252 (31,46%)
Ônibus	23,98%	386 (48,18%)
Bicicleta	-	-
Animal	-	-

Aquaviário	2,24%	75 (9,36%)
Total	-	733 (85,13%)

Fonte: Elaborado a partir de Tocantins (2016a).

Como já estudado no decorrer deste trabalho, ao longo da história, a Educação do Campo em nosso país sempre foi prejudicada em decorrência da não consideração do lugar onde vivem os educados e seus modos de vida. Contrariando essa lógica, os movimentos sociais desencadearam e desencadeiam ações com vistas a pressionar o Estado na formulação de políticas públicas para os povos que vivem no e do campo. Considerando que o campo também é lugar de vida, de trabalho, de cultura etc., exigem-se políticas públicas voltadas para esta realidade (FERNANDES, 2014).

A proposta dos movimentos sociais intenciona construir a partir de suas lutas, de maneira compartilhada uma política que amplie o sentido da educação com vista às diferenças existentes entre o campo e cidade, como um projeto construído coletivamente pelo povo e com o Estado politicamente identificado como Educação do Campo (FERNANDES, 2014, p. 125).

Somente os movimentos sociais possuem a capacidade de reinventar e reorientar o Estado e suas políticas na intenção da superação da relação de submissão destes às situações contrárias aos interesses de uma sociedade e de um povo. Pois, é o Estado o detentor do poder e autoridade para reconhecer e fazer valer para toda uma população de um território as políticas que se processam (RODRIGUES, 2010).

Dentre as últimas políticas criadas para a Educação do Campo do Tocantins está o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, existente no Estado desde o ano de 2009, tendo sua última edição iniciada em abril de 2015 e encerrada em abril de 2017, que teve por objetivo:

Art. 2º [...] à promoção de ações para a elevação da escolaridade e para a qualificação profissional e social de jovens agricultores familiares que saibam ler e escrever, mas não tenham concluído o ensino fundamental e que, no ano da matrícula no curso, tenham entre dezoito e 29 anos de idade (BRASIL, 2014).

E ainda:

§ [...] o desenvolvimento de ações para elevação da escolaridade dos jovens agricultores, propiciando a conclusão do ensino fundamental, por meio de sua formação integral na modalidade educação de jovens e adultos, integrando a qualificação social e a formação profissional, em regime de alternância entre períodos de tempo-escola e tempo-comunidade (BRASIL, 2014).

No âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Estado (SEDUC), em relação às escolas do e no campo sob sua responsabilidade, por meio das resoluções 11 e 160/2017 do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE/TO), inseriu ao currículo destas escolas a disciplina de Saberes e Fazeres do Campo. A intenção foi de aproximar o ensino à realidade dos campesinos atendidos.

Ademais, também há as formações continuadas ofertadas pela Gerência de Educação do Campo e Quilombola do Estado, promovidas anualmente, com o objetivo de promover a formação com as equipes das escolas do campo a respeito da sua concepção e histórico, realizando estudos da legislação que regem os processos de formação, visando a reestruturação dos seus currículos (TOCANTINS, 2016c).

5 CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS

Diante das informações e discussões aqui tecidas, constata-se que a Educação do Campo no Tocantins ainda se encontra em processo de construção. É grande o número de escolas que ainda que estejam no espaço rural não podem ser consideradas como sendo escolas “do campo” e sim “no campo”. Em sua grande maioria, são instituições não pensadas e criadas pelos movimentos sociais e pelos povos que vivem do e no campo, seguem um currículo urbano, não cumprindo o que preconizam as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo.

Dentre o rol das escolas estaduais no espaço rural, identifica-se além das do campo, as convencionais, integrais e turmas de extensão – que se traduzem em escolas rurais. Porém, como já dito, o termo “rural” não figura uma única vez no Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO), o que é algo a ser revisto, uma vez que ainda que ele somente elenque metas, estas devem partir do real a fim de revelar situações e condições concretas na intenção de tentar transformar realidades. Deste modo, é necessário que o conteúdo contido neste documento se torne realidade, do contrário, continuar-se-á a reproduzir uma educação urbanizada, em condições precárias e sem o interesse dos sujeitos diretamente envolvidos.

Não podemos aqui desconstruir a educação rural e/ou escolas no campo do Estado, tendo em vista que estas não deixam de dar a sua contribuição para a escolarização dos sujeitos deste espaço. Porém, almeja-se uma escola que seja um espaço permanente para a promoção de discussões dos sujeitos do campo como pertencentes a uma classe social que possa construir seu próprio futuro, tomar posse de sua realidade e que conscientemente possa transformá-la. No entanto, isso só será possível quando as escolas do espaço rural do Estado vierem a se constituir realmente como “escolas do campo”.

Diversas são as dificuldades encontradas no Tocantins no que tange a educação do e no campo, que serão superadas a partir do empenho dos governos no desenvolvimento deste espaço. Importante salientar que este desenvolvimento não pode ser visto apenas sob a ótica econômica e política, mas também, humana e social. O desenvolvimento que se espera:

[...] para o campo tocantinense é aquele que permite ao camponês ter a posse da terra, terra de trabalho e não de negócio. Permite ao camponês ter autonomia sobre seu trabalho e alcançar a emancipação pelo auto-sustento. É aquele que permite ao camponês ter orgulho de sua identidade cultural, sem que para isso abra mão dos múltiplos conhecimentos que a tecnologia pode

proporcionar. Um desenvolvimento que proporcione ao camponês ser historicamente o que sempre foi sem abrir mão das suas tradições, inclusive tradições de uma classe revolucionária, que nasce e renasce na luta pela reforma agrária em todas as partes do mundo. Ser ouvido e atendido em todas as necessidades, em especial, no que se refere ao respeito à terra e aos recursos naturais que à terra pertencem (SCHULTZ; LIRA, 2011, p. 123-124).

Portanto, o poder público e os movimentos sociais não podem se eximir da criação e execução de políticas que de fato consolidem as escolas do campo do Estado, que sinaliza para uma situação em que se parece não ter “[...] clareza sobre quais tipos de políticas públicas o governo está efetivamente desenvolvendo para que a autonomia do campo no Tocantins não seja apenas um sonho impossível de ser realizado” (SCHULTZ; LIRA, 2011, p. 122).

Estão enraizados ainda nas escolas no campo do Tocantins problemas como analfabetismo, crianças e jovens fora da escola, sem escolas, conteúdos inadequados as suas realidades, baixos salários dos profissionais que atuam neste espaço, insuficiência e precariedade de instalações, falta de um sistema adequado de transporte, predomínio de classes multisseriadas, calendários escolares inadequados e inexistência de políticas públicas específicas considerando as suas singularidades.

Mesmo diante de tantos desafios, é preciso entender que a Educação do Campo (enquanto modalidade) é capaz de refletir questões relativas a trabalho, moradia, sustentabilidade, entre outras, ao destacarem o equilíbrio entre os seres vivos e o ecossistema. No entanto, as políticas até então criadas são quase sempre documentos muito bem estruturados, que quando em contato com as realidades locais mostram suas fragilidades, uma vez que, quase sempre são pensadas por pessoas que não possuem nem trabalho e nem vivência no campo. Logo, é imprescindível a participação dos movimentos nestes processos de construção, dando corpo as ideias e ajudando a delinear-las.

Tratando-se das questões de saneamento, embora tenhamos avançado em termos de esgoto, coleta de lixo, existência de fossas, ainda são praticadas ações nas escolas do e no campo do Estado que vão de encontro à sustentabilidade tão discutida no projeto de educação de que se trata, a exemplo da incineração de resíduos.

Outro desafio a ser enfrentado diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes atuantes nas escolas. É evidente a necessidade de se estabelecer políticas que valorizem os docentes atuantes neste espaço, criando ações efetivas que aumentem os quadros, promovam uma formação adequada e continuada, melhores salários e estímulos para

atuação de profissionais qualificados. Embora o PEE/TO preveja um adicional de 15% aos professores que lecionem distantes de suas residências, isto ainda não saiu do projeto.

No bojo dessas intenções, as Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)⁴¹ se configuram como um importante começo, pois têm buscado um ensino em regime de alternância, o que supõe uma articulação entre os sujeitos, seus espaços e os movimentos sociais

Outra questão de debate intenso tem sido o transporte escolar, alvo de diversas contradições. Enquanto os movimentos sociais e algumas políticas públicas tentam promover a fixação do homem do campo no seu espaço, o transporte escolar tem agido de forma contrária ao conduzir os estudantes camponeses para os espaços citadinos em busca de escolarização. Isto se dá em decorrência do fechamento de escolas conforme ilustrado ao longo deste trabalho. Em função dessas transferências surgem diversos outros problemas além do transporte, tais como, discriminação, sujeição a perigos (considerando que muitos saem para os pontos de ônibus ainda pela madrugada), problemas de rendimento escolar, evasão, entre outros.

No que se refere à estrutura, tanto das escolas do e no campo do Estado, os dados trazidos revelam debilidades e carências já conhecidas na oferta de ensino às populações que vivem do e no campo do país. Ademais, no espaço camponês ainda se encontram incrustados diversos problemas educacionais que figuram no espaço citadino, porém em menores proporções.

Ainda são insuficientes nas escolas do e no campo do Tocantins o número de bibliotecas, laboratórios de ciências, de informática e espaços para atividades de lazer, o que certamente dificulta nos processos de ensino e de aprendizagem desses estudantes. Escolas sem energia elétrica e alunos que fazem uso de bicicletas para se deslocarem à escola ainda fazem parte desse contexto.

Importante destacar também a necessidade de investimento em dependências com as devidas adaptações para pessoas com necessidades especiais das escolas do e no campo, uma vez que a demanda vem sendo registrada, porém, quase sempre são negadas as condições mínimas de atendimento, conforme dados anunciados nesta pesquisa. Tal realidade também; componente reproduzido nas escolas no campo privadas e federais suscitadas neste estudo.

O Estado do Tocantins sinaliza um esforço de tentar aproximar-se do que de fato seja a educação do campo, inclusive acrescentando-se ao seu currículo disciplinas que

⁴¹ Para melhor entendimento, consultar Gomes (2015).

promovam a vinculação dos estudantes ao lugar onde vivem. Esforços estes que ainda são bastante relativos, considerando-se que a Educação do Campo é um projeto para além disso. A fim de acompanhar o processo de construção e consolidação das escolas do campo já existentes no Estado, sugere-se estudos futuros que verifiquem seus processos de construção, ensino, instrumentos, entre outros; com o objetivo de chegar ao entendimento se são de fato “escolas do campo” ou estejamos apenas reproduzindo uma escolarização com traços da educação urbana.

Aires (2015), ao analisar *in loco* duas escolas Família-Agrícola do Tocantins, chegou ao entendimento que os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das instituições estão fundamentados na Pedagogia da Alternância, cujas práticas evidenciam contribuições importantes à educação e à vida dos camponeses envolvidos. Situação esta que carece de novos estudos em razão do aumento do universo do número das escolas definidas como “do campo”.

Recomenda-se, ainda, ampliação de estudos acerca da educação do campo nas 13 (treze) regionais de ensino do Estado, detentoras de suas peculiaridades em termos de localização geográfica, formação, economia, entre outros, que muito podem revelar a respeito do tema inclusive para a formulação de políticas públicas para a educação dos camponeses do Estado.

REFERÊNCIAS

AIRES, Helena Quirino Porto. *Um estudo sobre a Pedagogia da Alternância em escolas Família Agrícola no Estado do Tocantins*. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas.

ALBUQUERQUE; David Beatriz de Albuquerque; WANIEZ, Philippe; BRUSTLEIN, Violette. Atlas dos beneficiários da Reforma Agrária, IEA-USP. *Estudos Avançados* 31, v. 11, p. 62, set./dez.1997.

ALVES, Gilberto Luiz (org.). *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ANTÔNIO, Clésio Acilino; LUCINI, MARIZETE. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n.72, p. 177-195, mai/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso e: 15 de mar. de 2016.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de; NASCIMENTO, Antônio Dias. *Agricultura Familiar e Educação do Campo: Marginalização e Resistência: Um estudo sobre a Escola Família Agrícola de Angical – Bahia*. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo – Círculo de Produção do Conhecimento: educação do campo e Desenvolvimento. 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Alessandro Augusto de. Traçando caminhos e descaminhos de um processo de educação no meio rural: reflexões a partir de uma experiência do PRONERA no Rio Grande do Norte. *Revista Faced*, Salvador, n. 5, out. 2004.

BACHELARD, Paul. *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan, 1994.

BOURGEON, Gil. *Sócio-pédagogie de l'alternance*. Paris: Messonance, Éditions UNMFREO, 1979.

BRASIL. *Resolução nº 11, de 16 de abril de 2014*. Estabelece os critérios e normas para a transferência de recursos financeiros ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios para o desenvolvimento de ações do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Campo – Saberes da Terra para o ingresso de estudantes a partir de 2014. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015a). *Caderno Territorial – Bico do Papagaio/CGMA*. Brasília.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015b). *Caderno Territorial – Cantão/CGMA*. Brasília.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015c). *Caderno Territorial – Jalapão/CGMA*. Brasília.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015d). *Caderno Territorial – Médio Araguaia do Tocantins/CGMA*. Brasília.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015e). *Caderno Territorial – Nordeste do Tocantins/CGMA*. Brasília.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015f). *Caderno Territorial – Sudeste do Tocantins/CGMA*. Brasília.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (2015g). *Caderno Territorial – Sul do Tocantins/CGMA*. Brasília.

BRASIL. Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006. *Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais*. Brasília, DF.

BRASIL. Parecer CEB nº 1, de 01 de fevereiro de 2006. *Dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*. Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016. *Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica*. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas (Cadernos SECAD 2)*. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei 12.965, de 23 de abril de 2014. *Estabelece princípios, direitos, deveres e garantias para o uso da internet no Brasil*. Brasília, DF.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 03 de 03 de abril de 2002. Brasília: CNE/MEC, 2002.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pró-Posições*. v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004a. v. 5.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 147-158.

_____. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

_____. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

_____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, v. 15, nº, 43, p. 207-224, 2001.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Científica Aplicada*, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, Sem II. 2008.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa familiar rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. Florianópolis: Insular, 2003.

FERNANDES, Ivana Leila. A Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo através das lutas dos movimentos. sociais. *Revista Lugares de Educação*, v. 4, n. 8, p. 125-135, jan./jun., 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/viewFile/16559/pdf> >. Acesso em: 15 de mar. de 2017.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

- GHEDIN, Evandro (Org.). *Educação do Campo*. Epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.
- GIOMONET, Jean Claude. Nascimento e Desenvolvimento de um movimento educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e de Reorientação. *I Seminário Internacional da Pedagogia em Alternância*. Salvador, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONEC. Notas para análise do momento atual da educação do campo. In: Seminário Nacional, 2012, Brasília. *Anais...* Brasília, 2012. (digitalizado).
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação – Um estudo introdutório*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GHEDIN, Evandro (Org.). *Educação do Campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Darlene Araújo. *Percursos e desafios da Licenciatura em Educação do Campo na UFT*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas. 164 f.
- HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD. Brasília, 1997.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Censo Demográfico 2016.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Censo Demográfico 2015.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Censo Agropecuário 2010.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Censo Demográfico 2006.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e Internet no Brasil. *Cadernos Adenauer XVI*, p. 133-150, 2015.
- KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- _____; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação básica do campo (memória)*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (Orgs.). *Educação Superior: expansão e reformas educativas*. Maringá: Eduem, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. Brasília, DF; Articulação Nacional, 2004.

_____. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar: 2015.

_____. *A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável*. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

NASCIMENTO, Júnio Batista do. *Tocantins: história e geografia*. Goiânia: Bandeirante, 2009.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. *Educação do Campo e Políticas Públicas Para Além do Capital: Hegemonia em Disputa*. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2009.

_____. *Pedagogia da Resistência: alternativa de educação para o meio rural*. Gurapari-ES. EX Libris, 2007.

NUNES, Klivia de Cássia Silva. Cenário da Educação do Campo no Estado do Tocantins. *Espaço do Currículo*, v. 9, n. 2, p. 328-340, mai./ago., 2016.

OLIVEIRA, Mary Carneiro Paiva. Educação do campo: concepção, contribuições e contradições. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 140, jan. 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos Avançados* 15, v. 43, p, 185-206, 2001.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. *Educação Básica do Campo*. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo; Camp, 2001.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. *Construção das Escolas Família Agrícolas na Brasil: Ensino médio e educação profissional*. Tese de Doutorado. Brasília: UNB, 2004.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*.

Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha, 2010.

ROSSI, Rafael. Geografia em debate. *Okara*, v.8, n.2, p. 249-270, 2014.

SCHMIDT, Irineu Aloisio. John Dewey e a Educação para uma Sociedade Democrática. *Revista Contexto e Educação*, Ano 24, n. 82, p. 135-154, jul./dez. 2009.

SCHULTZ, Erna Augusta Denzin; LIRA, Elizeu Ribeiro. Educação e desenvolvimento do campo no estado do Tocantins: uma realidade possível? *Campo Território: revista de geografia agrária*, v. 6, n. 12, p. 104-133, ago., 2011.

SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes operacionais para educação do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA; Naidison de Quintella (Orgs.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. 2. ed. Feira de Santana: Movimento de Organização Comunitária, Universidade Federal de Feira de Santana; Pernambuco: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2005.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2002.

SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

SILVA FILHO, Antônio Mendes da. Educação: necessidade corporativa e determinante humano. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 13, n. 155, p. 48-50, abr. 2014.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, Maria Antônia de et al. Escola Pública do Campo: Exclusão e Desigualdade em questão. In: XXVIII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia - ALAS, 2011, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2011. p. 1-20. Disponível em: <http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/alas_GT25_Mara_Antônia_de_Souza_pdf>. Acesso em 15 de dez. 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007*. Curitiba: UFPR, 2010.

STEDILE, João Pedro (org.) **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TOCANTINS. Alternativas para Pequena Agricultura (APA). *Os Territórios Quilombolas no Tocantins*. Palmas, 2012 (cartilha).

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Gerência de Dados e Estatísticas (2013). *Dados Educacionais*. Palmas.

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Gerência de Dados e Estatísticas (2014). *Dados Educacionais*. Palmas.

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Gerência de Dados e Estatísticas (2015a). *Dados Educacionais*. Palmas.

TOCANTINS. Lei nº 2.977 (2015b). *Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2015), e adota outras providências*. Palmas.

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Gerência de Educação Indígena (2015c). *Relação de escolas indígenas*. Palmas.

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Gerência de Dados e Estatísticas (2016a). *Dados Educacionais*. Palmas.

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Gerência de Educação do Campo e Quilombola (2016b). *Relação de escolas do campo*. Palmas.

TOCANTINS. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Gerência de Educação do Campo e Quilombola (2016c). *Plano de formação*. Palmas.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.

VIZOLLI, Idemar; GOMES, Darlene Araújo; PINHO, Maria José; AIRES, Helena Quirino Porto. Educação do campo e contemporaneidade: transgredindo o paradigma da educação do campo. In: *Revista Sodebras*: v. 10, n. 110, p. 97-101, 2015.

ANEXOS

ANEXO A: ESTRUTURA, SANEAMENTO, TRANSPORTE E MATRÍCULAS DAS ESCOLAS DO E NO CAMPO 2013. *

REGIONAL	ENTIDADE	MUNICÍPIO	DEP ADM	FORMA OCUPAÇÃO	ÁGUA FILTRADA	BIBLIOTECA	ENERGIA PÚBLICA	GERADOR ENERGIA	ENERGIA ALTERNATIVA	ENERGIA INEXISTENTE	ESGOTO PÚBLICO	ESGOTO INEXISTENTE	ESGOTO FOSSA	INTERNET	BANDA LARGA	LAB INFORMÁTICA	LAB CIÊNCIAS	LIXO PERIÓDICO	LIXO QUEIMA	LIXO OUTRA ÁREA	LIXO RECICLA	LIXO ENTERRA	LIXO OUTROS	QUADRA ESPORTES	COZINHA	DEPENDÊNCIAS PNE	SALAS EXISTENTES	SALAS UTILIZADAS	PRÉDIO COMPARTILHADO	QUANT MATRÍCULAS	TRANSP VANS/KOMBI	TRANSP MICRO-ONIBUS	TRANSP ONIBUS	TRANSP BICICLETA	TRANSP ANIMAL	TRANSP ROD OUTRO	TRANSP AQUAVIÁRIO EMBARCAÇÃO	QUANT TURMAS	QUANT DOCENTES				
ARAGUAINA	ESC EST PRESIDENTE COSTA E SILVA	Ananás	ESTADUAL	PRÓPRIO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	5	5	NÃO	156	0	33	0	0	0	0	0	0	7	6			
ARAGUAINA	ESC MUL D SEBASTIAO TOMAZ	Ananás	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4	3	NÃO	50	0	33	0	0	0	0	0	0	5	4			
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO NEVES	Riachinho	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	8	4	5	105	0	33	0	0	0	0	0	0	28	29			
ARAGUAINA	ESC MUL AVANI GALDINO	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	1	14	23	10	105	0	0	0	0	0	0	2	1			
ARAGUAINA	ESC MUL DIVINO PAI ETERNO	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	3	1	1	23	10	0	0	0	0	0	0	2	1				
ARAGUAINA	ESC MUL DONA BELINHA	Araguaina	MUNICIPAL	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	1	1	14	3	5	0	0	0	0	0	2	1				
ARAGUAINA	ESC MUL DUQUE DE CAXIAS	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	1	2	16	86	12	23	10	0	0	0	0	4	1			
ARAGUAINA	ESC MUL JOSE DIAS CARNEIRO	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	2	1	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUL JOSE NOGUEIRA	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	2	1	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUL JOSE RIBEIRO DOS SANTOS	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	2	1	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUNICIPAL CANDIDO BARREIRA GUIMARAES	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	1	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUL PEDRO SEGUNDO DA ROCHA	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	1	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUL SANTA TEREZA	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	2	2	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUL SANTOS DUMONT	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	2	2	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUL STA ROSA	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	2	2	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUL UNIAO	Araguaina	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	3	2	2	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL JOSE DE ALENCAR	Araguanã	MUNICIPAL	PRÓPRIO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	3	2	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL BENJAMIM DE SOUSA PARENTE	Babaçulândia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	6	1	6	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL JOSE BONIFACIO	Babaçulândia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	3	6	2	6	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL SAO FRANCISCO	Babaçulândia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4	6	3	6	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL SANTA PAZ	Babaçulândia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4	6	3	6	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUL ABRAHAO VALADARES	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	2	7	10	5	6	1	3	2	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUL ABRAO BRAGA DA LUZ	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	2	2	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUL NOVA ALEGRIA	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	3	2	3	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUL CRIANCA ALEGRE	Filadélfia	MUNICIPAL	NÃO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	1	1	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUL JOAQUIM DIAS RIBEIRO	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	2	1	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUL JOSE RODRIGUES	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	3	1	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUNICIPAL PROFESSORA MADIAN LOPES LUZ	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	3	1	3	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUL ROSENO FERREIRA DE SOUSA	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	1	1	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUL PEDRO PEREIRA DE ALMEIDA	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	2	1	3	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1
ARAGUAINA	ESC MUL RAIMUNDO JOSE MEDEIROS	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	1	1	1	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUL SAO FRANCISCO DE ASSIS	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4	1	1	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUL TENENTE COSTA LEITE	Filadélfia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	2	2	2	2	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUL D PEDRO I	Muricilândia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	5	2	4	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1		
ARAGUAINA	ESC MUL EMANUEL	Santa Fé do Araguaia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	4	5	2	4	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	
ARAGUAINA	ESC MUL SAO PAULO	Santa Fé do Araguaia	MUNICIPAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	8	5	2	4	1	8	1	2	1	2	1	4	1	2	8	1	

* Linhas coloridas em amarelo representam as Escolas do Campo.

ANEXO B: ESTRUTURA, SANEAMENTO, TRANSPORTE E MATRÍCULAS DAS ESCOLAS DO E NO CAMPO 2014. *

REGIONAL	ENTIDADE	MUNICIPIO	DEP ADM	LOCALIZAÇÃO	FORMA OCUPAÇÃO	ÁGUA FILTRADA	BIBLIOTECA	ENERGIA PÚBLICA	GERADOR ENERGIA	ENERGIA ALTERNATIVA	ENERGIA INEXISTENTE	ESGOTO PÚBLICO	ESGOTO INEXISTENTE	ESGOTO FOSSA	INTERNET	BANDA LARGA	LAB INFORMÁTICA	LAB CIÊNCIAS	LIXO PERIÓDICO	LIXO QUEIMA	LIXO OUTRA ÁREA	LIXO RECICLA	LIXO ENTERRA	LIXO OUTROS	QUADRA ESPORTES	COZINHA	DEPENDENCIAS PNE	SALAS EXISTENTES	SALAS UTILIZADAS	PREDIO COMPARTILHADO	QUANT MATRÍCULAS	TRANS VANS K OMBI	TRANS MICRO-ONIBUS	TRANS ONIBUS	TRANS BICICLETA	TRANS ANIMAL	TRANS ROD OUTRO	TRANS AQUAVIÁRIO EMB	QUANT TURMAS	QUANT DOCENTES
ARAGUAINA	ESC EST PRESIDENTE COSTA E SILVA	Ananás	ESTADUAL	RURAL	PRÓPRIO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	5	4	5	239	0	42	0	0	0	0	0	10	10
ARAGUAINA	ESC MUL D SEBASTIAO TOMAZ	Ananás	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	3	6	14	76	0	0	0	0	0	0	6	6	
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO NEVES	Riachinho	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	8	1	1	499	0	79	0	0	0	0	24	25	
ARAGUAINA	ESC MUL AVANI GALDINO	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	1	1	11	0	0	0	0	0	0	2	1	
ARAGUAINA	ESC MUL DIVINO PAI ETERNO	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	3	1	1	20	0	0	0	0	0	0	2	2	
ARAGUAINA	ESC MUL DONA BELINHA	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	1	1	8	0	0	0	0	0	0	2	1	
ARAGUAINA	ESC MUL DUQUE DE CAXIAS	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	1	2	16	0	0	0	0	0	0	3	2	
ARAGUAINA	ESC MUL JOSE DIAS CARNEIRO	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	2	1	16	0	0	0	0	0	0	2	1	
ARAGUAINA	ESC MUL JOSE NOGUEIRA	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	5	1	1	259	0	41	0	0	0	0	12	12	
ARAGUAINA	ESC MUL JOSE RIBEIRO DOS SANTOS	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	2	1	31	0	0	0	0	0	0	4	1	
ARAGUAINA	ESC MUNICIPAL CANDIDO BARREIRA GUIMARAES	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	1	2	11	0	0	0	0	0	0	2	1	
ARAGUAINA	ESC MUL PEDRO SEGUNDO DA ROCHA	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	1	2	46	0	0	0	0	0	0	3	3	
ARAGUAINA	ESC MUL SANTA TEREZA	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	2	2	69	0	0	0	0	0	0	3	2	
ARAGUAINA	ESC MUL SANTOS DUMONT	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	2	2	71	0	0	0	0	0	0	3	2	
ARAGUAINA	ESC MUL STA ROSA	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	3	2	3	69	0	0	0	0	0	0	3	2	
ARAGUAINA	ESC MUL UNIAO	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	3	2	3	28	0	0	0	0	0	0	3	2	
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL JOSE DE ALENCAR	Araguaína	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	3	2	26	0	0	0	0	0	0	3	2	
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL BENJAMIM DE SOUSA PARENTE	Babaçulândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	6	2	6	228	0	53	0	0	0	0	12	12	
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL JOSE BONIFACIO	Babaçulândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	3	6	3	41	0	0	0	0	0	0	4	3	
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL SAO FRANCISCO	Babaçulândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	6	10	2	191	0	19	0	0	0	0	13	21	
ARAGUAINA	ESC MUL ABRAHAO VALADARES	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	2	1	38	0	0	0	0	0	0	3	1	
ARAGUAINA	ESC MUL NOVA ALEGRIA	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	2	1	17	0	0	0	0	0	0	1	1	
ARAGUAINA	ESC MUL CRIANÇA ALEGRE	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	1	2	7	0	0	0	0	0	0	1	1	
ARAGUAINA	ESC MUL JOAQUIM DIAS RIBEIRO	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	1	2	44	0	0	0	0	0	0	4	4	
ARAGUAINA	ESC MUNICIPAL PROFESSORA MADIAN LOPES LUZ	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	3	2	1	37	0	0	0	0	0	0	3	3	
ARAGUAINA	ESC MUL ROSENO FERREIRA DE SOUSA	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	3	1	12	0	0	0	0	0	0	1	2	
ARAGUAINA	ESC MUL PEDRO PEREIRA DE ALMEIDA	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	1	2	27	0	0	0	0	0	0	2	2	
ARAGUAINA	ESC MUL RAIMUNDO JOSE MEDEIROS	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	1	1	1	15	0	0	0	0	0	0	1	1	
ARAGUAINA	ESC MUL SAO FRANCISCO DE ASSIS	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	4	1	4	8	0	0	0	0	0	0	1	1	
ARAGUAINA	ESC MUL TENENTE COSTA LEITE	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	4	1	4	43	0	0	0	0	0	0	4	4	
ARAGUAINA	ESC MUL D PEDRO I	Muriciulândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	4	2	9	0	0	0	0	0	0	26	4	
ARAGUAINA	ESC MUL EMANUEL	Santa Fé do Araguaia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	5	2	5	96	0	0	0	0	0	0	1	7	
ARAGUAINA	ESC MUL SAO PAULO	Santa Fé do Araguaia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	4	5	4	8	0	0	0	0	0	0	8	10	
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL CANDIDO ARAUJO	Wanderlândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	5	8	5	292	0	34	0	0	0	0	14	15	
ARAGUAINA	ESC MUL CORACAO DE JESUS	Wanderlândia	MUNICIPAL	RURAL	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	2	5	6	56	0	0	0	0	0	0	20	19	
ARAGUAINA	ESCOLA MUL ENGENHEIRO BERNARDO SAYAO	Wanderlândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	6	2	5	12	0	0	0	0	0	0	1	15	

* Linhas coloridas em amarelo representam as Escolas do Campo.

ANEXO D: ESTRUTURA, SANEAMENTO, TRANSPORTE E MATRÍCULAS DAS ESCOLAS DO E NO CAMPO 2016. *

REGIONAL	ENTIDADE	MUNICÍPIO	DEP ADM	LOCALIZAÇÃO	FORMA OCUPAÇÃO	ÁGUA FILTRADA	BIBLIOTECA	ENERGIA PÚBLICA	GERADOR ENERGIA	ENERGIA ALTERNATIVA	ENERGIA INEXISTENTE	ESGOTO PÚBLICO	ESGOTO INEXISTENTE	ESGOTO FOSSA	INTERNET	BANDA LARGA	LAB INFORMÁTICA	LAB CIÊNCIAS	LIXO PERIÓDICO	LIXO QUEIMA	LIXO OUTRA ÁREA	LIXO RECICLA	LIXO ENTERRA	LIXO OUTROS	QUADRA ESPORTES	COZINHA	DEPENDÊNCIAS PNE	SALAS UTILIZADAS	SALAS EXISTENTES	PREDIO COMPARTILHADO	QUANT MATRICULAS	TRANSP VANSKOMBI	TRANSP MICRO-ONIBUS	TRANSP ONIBUS	TRANSP BICICLETA	TRANSP ANIMAL	TRANSP ROD OUTRO	TRANSP AQUAVIÁRIO EMBARCAÇÃO	QUANT TURMAS	QUANT DOCENTES		
ARAGUAINA	ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE COSTA E SILVA	Ananás	ESTADUAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6	
ARAGUAINA	ESC MUL D SEBASTIAO TOMAZ	Ananás	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL TANCREDO NEVES	Riachinho	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL DIVINO PAI ETERNO	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL DUQUE DE CAXIAS	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL JOSE DIAS CARNEIRO	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL JOSE NOGUEIRA	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL JOSE RIBEIRO DOS SANTOS	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUNICIPAL CANDIDO BARREIRA GUIMARAES	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL PEDRO SEGUNDO DA ROCHA	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL SANTA TEREZA	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL SANTOS DUMONT	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL STA ROSA	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL UNIAO	Araguaina	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL JOSE DE ALENCAR	Araguainá	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL BENJAMIM DE SOUSA PARENTE	Babaçulândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL SAO FRANCISCO	Babaçulândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL SANTA PAZ	Babaçulândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL ABRAHAO VALADARES	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL ABRAO BRAGA DA LUZ	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL NOVA ALEGRIA	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL CRIANCA ALEGRE	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL JOAQUIM DIAS RIBEIRO	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUNICIPAL PROFESSORA MADIAN LOPES LUZ	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL ROSENO FERREIRA DE SOUSA	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL PEDRO PEREIRA DE ALMEIDA	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL RAIMUNDO JOSE MEDEIROS	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL SAO FRANCISCO DE ASSIS	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL TENENTE COSTA LEITE	Filadélfia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL D PEDRO I	Muriciândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL EMANUEL	Santa Fé do Araguaia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL SAO PEDRO	Nova Olinda	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL SAO PAULO	Santa Fé do Araguaia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESCOLA MUNICIPAL CANDIDO ARAUJO	Wanderlândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESC MUL CORACAO DE JESUS	Wanderlândia	MUNICIPAL	RURAL	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESCOLA MUL ENGENHEIRO BERNARDO SAYAO	Wanderlândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6
ARAGUAINA	ESCOLA MUL JOSE HENRIQUE DOS SANTOS	Wanderlândia	MUNICIPAL	RURAL	PRÓPRIO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	SIM	SIM	NÃO	5	5	NÃO	154	9	45	14	0	0	0	0	7	4	6

* Linhas coloridas em amarelo representam as Escolas do Campo.

