

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: APONTAMENTOS EM  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE PORTO NACIONAL – TO****CHALLENGES OF FIELD EDUCATION: BRIEF REMARKS AT  
MUNICIPAL SCHOOLS IN PORTO NACIONAL – TO****DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: APUNTES EN  
ESCUELAS MUNICIPALES DE PORTO NACIONAL – TO****Luziane Miranda da Silva<sup>1</sup>**[luzianems@hotmail.com](mailto:luzianems@hotmail.com)**Atamis Antônio Foschiera<sup>2</sup>**[foschiera@uft.edu.br](mailto:foschiera@uft.edu.br)**José Pedro Cabrera Cabral<sup>3</sup>**[josepedro@uft.edu.br](mailto:josepedro@uft.edu.br)

**RESUMO:** É importante compreender como a política pública de educação do campo tem se desenvolvido nos municípios, de maneira que ela seja afirmada como direito do povo e não mercadoria. Por isso, esse trabalho objetivou identificar a situação e os desafios das escolas municipais do campo no município de Porto Nacional – TO, 2018. Como metodologia de coleta de dados primários realizou-se: entrevista, observação e aplicação de questionários. Dados secundários foram obtidos através da análise de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional e de textos acadêmicos relacionados ao tema. Os resultados mostram que os desafios em destaque são: insuficiência de recursos financeiros destinados às escolas; predominância de um ensino tradicional com ausência e/ou fragilidade de princípios, políticas e práticas da educação do campo; falta de formação continuada de professores e incentivos financeiros que diminua a rotatividade desses profissionais nas escolas; quebra e atraso no transporte escolar; estrutura física limitada e fechamento de escolas.

**Palavras Chaves:** Educação do Campo; Desafios; Perspectivas; Porto Nacional.

**ABSTRACT:** It's important to understand how the public field education politics has been developed in the municipalities so that it can be affirmed as a right of the people and not merchandise. Thus, this paper aimed to identify the situation and the challenges of the municipal schools in the fields of Porto Nacional, Tocantins state, 2018. As a methodology of primary data survey, we've accomplished: interviews, observations, and surveys applications. Secondary data were obtained through the analysis of documents enabled by the Municipal Education Office of Porto Nacional, and academic texts related to the theme. The results show that the highlighted challenges are: insufficiency of financial resources destined for schools; predominance of traditional teaching with absence and/or fragility of principles, policies, and education practices of field education; lack of continuous education for teachers and financial incentives that decrease the

---

<sup>1</sup> Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins e Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Educação em Porto Nacional, TO.

<sup>2</sup> Doutor em Geografia, Professor do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins/Campus de Porto Nacional.

<sup>3</sup> Doutor em História, Professor do Curso de Relações Internacionais e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins/Campus de Porto Nacional.

rotativity of these professionals in schools; collapse or delay in public transportation; limited physical structure and schools closing.

**Keywords:** Field Education; Challenges; Perspectives; Porto Nacional.

**RESUMEN:** Es importante comprender como la política pública de educación del campo se ha desarrollado en los municipios, de forma que ella se afirme como derecho del pueblo y no como una mercadería. Por ese motivo, este trabajo tuvo por objetivo identificar la situación y los desafíos de las escuelas municipales del campo en el municipio de Porto Nacional – TO, 2018. Como metodología de colecta de informaciones primárias se realizaron entrevistas, observaciones, además de aplicar cuestionários. Las informaciones secundárias fueron obtenidas através del análisis de documentos disponibles por la Secretaria Municipal de Educación de Porto Nacional y de textos académicos relacionados al tema. Los resultados mostraron que los desafíos en destaque fueron: insuficiencia de recursos financieros destinados a las escuelas; predominio de una enseñanza tradicional con ausencia y/o fragilidad de principios, políticas y prácticas de educación del campo; falta de formación continuada de profesores e incentivos financieros que disminuya la rotatividad de estos profesionales en las escuelas; atraso del transporte escolar; estructura física limitada y cierre definitivo de escuelas.

**Palavras llave:** Educación del Campo; Desafíos; Perspectivas; Porto Nacional.

## INTRODUÇÃO

Caldart (2012, pg. 259) afirma que a Educação do Campo é um conceito em construção, vinculado a uma *práxis* social que “configura-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações”.

Molina (2014) afirma que a educação do campo é um movimento que surge da luta pela terra, e que o processo de escolarização se torna nesse contexto uma estratégia de resistência dos camponeses para continuarem existindo e reproduzindo seu modo de vida, a partir do trabalho na terra. A escola do campo tem se constituído como um instrumento de apoio essencial para a formação e emancipação de seus sujeitos, sendo assim, considera-se importante compreender como essa política pública tem se desenvolvido nos municípios, afim de que ela seja efetivada.

Para Arroyo & Fernandes (1999) a educação do campo é definida como forma de combater desigualdades sociais, é um movimento prático com objetivos e finalidades práticas, que constrói concepções teóricas fundamentadas na crítica frente a determinadas visões de educação e de políticas públicas de educação. O problema é que o atual modelo de educação rural, apoiado em valores e conteúdos próprios da cidade, faz com que o jovem não veja o potencial que o campo pode oferecer para sua permanência na comunidade.

A escola do campo precisa trabalhar para além da perspectiva de mercado e da

competitividade, isso significa trabalhar os interesses dos camponeses, sua cultura, sua forma de produção, os conhecimentos populares, costumes e hábitos. Os conteúdos devem emergir do contexto social. Essa percepção defende o estudo a partir da problematização da vida prática dos educandos, inseridos num determinado contexto social.

A educação, porém, é apenas um dos itens deficitários no campo brasileiro, existem outras necessidades. Quando se conquista a terra começa a luta por saúde, estradas, assistência técnica, transporte e outros. Por isso é pertinente destacar a questão agrária: existe no Brasil uma realidade cruel que é a concentração de terras. Segundo o Censo Agropecuário-IBGE de 2017, o índice de Gini – indicador da desigualdade no campo – registrou 0,867 pontos, patamar mais elevado em relação aos dados verificados nas pesquisas anteriores: 0,854 (2006), 0,856 (1995-1996) e 0,857 (1985). Cabe observar que quanto mais perto essa medida está do número 1, maior é a concentração na estrutura fundiária. O senso revelou que os estabelecimentos rurais a partir de mil hectares concentram 45% de toda a área de produção agrícola. Por outro lado, pequenos proprietários, donos de terras com até 10 hectares, ocupam somente 2,3% do total.

Ao latifúndio, não é característico apenas o monopólio das terras e a improdutividade, mas também seu modo de produção pautado no desmatamento dos biomas, degradação do solo, assoreamento dos rios, envenenamento das águas e outras ações que esgotam os recursos naturais de todos em função da acumulação do capital de poucos.

Nunes (2008, p.38) aponta que:

o projeto de desenvolvimento para o campo adotado no país nas últimas décadas se orienta apenas pelo objetivo de consolidar o agronegócio, demonstrando que, todas as políticas adotadas são construídas na relação do mercado capitalista, com o objetivo da maximização dos lucros.

O paradigma presente na educação rural traz um modelo de educação que carrega os ideais da agricultura patronal; importa-se primordialmente em formar mão de obra para atuar na produção; prega a utilização das técnicas em nome da alta produtividade; explora, expropria e exclui o que não venha a contribuir com a geração de lucros e acúmulo de capital (MOLINA, 2002).

Pensando nesse cenário esse artigo apresenta os desafios das escolas do campo em Porto Nacional- TO, tendo como referência o ano de 2018, apresentando a situação das escolas por meio da verificação das estruturas pedagógicas de ensino e a existência de políticas, princípios e práticas necessários à construção da identidade de uma escola do

campo. Para melhor identificação dos desafios e considerando que são diversos os fatores que influenciam a estrutura pedagógica, fez-se uma caracterização das escolas levando em consideração aspectos estruturais, alimentação, a existência de práticas agrícolas e como ocorre a dinâmica do transporte escolar.

## METODOLOGIA

Para obtenção dos dados primários fez-se observação *in loco*, entrevistas e aplicação de questionários no período entre março e setembro de 2018. Porto Nacional tinha nesse ano, 12 escolas localizadas na zona rural e quatro constituem nosso objeto de estudo (Figura 1), a saber: Escola Faustino Dias dos Santos (EFDS)<sup>4</sup>, localizada na Comunidade Matança; Escola Antônio Benedito Borges (EABB)<sup>5</sup>, presente no Assentamento São Francisco; Escola Pau D'Arco (EPD)<sup>6</sup>, situada no Assentamento Pau D'Arco; e Escola Ercina Monteiro Pereira, localizada no Assentamento Córrego do Prata (EEMP)<sup>4</sup>.

A escolha dessas escolas se deu por acreditar que as mesmas trariam a representação mais fiel da realidade municipal da educação do campo, uma vez que duas são as escolas com melhor funcionamento e as duas com mais dificuldades no funcionamento, conforme apontado pelo coordenador municipal de educação do campo. Além disso, as escolas da amostra estão espacialmente bem distribuídas geograficamente no município, sendo que duas ficam a margem esquerda do rio Tocantins, a aproximadamente 23 e 80 km de Porto Nacional, e as outras duas a aproximadamente 50 e 30 km a margem direita do referido rio.

O fator geográfico foi levado em consideração devido a questão da distância da cidade que pode influenciar no funcionamento das escolas, uma vez que as escolas mais próximas têm mais acessibilidade a insumos, livros, supervisão e o corpo docente chega mais facilmente. Durante visitas nessas escolas foram observados: aspectos estruturais, de organização escolar, rotina, se existem práticas agrícolas, existência de políticas, práticas e princípios de fortalecimento da educação do campo, como ocorria a dinâmica do transporte dos alunos, entre outros.

Os questionários foram constituídos de perguntas abertas e fechadas, sendo aplicados a 12 educadores das quatro escolas e a 80 alunos, que representou 20% do total

---

<sup>4</sup> Atende alunos da Educação Infantil (Pré-escola- 4 e 5 anos) e Primeira Fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

<sup>5</sup> Atende alunos da Educação Infantil (Pré-escola- 4 e 5 anos) e Primeira Fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

<sup>6</sup> Atende alunos da Primeira (1º ao 5º ano) e Segunda Fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

que era de 398. Cada educador foi identificado numericamente para preservar a identidades dos mesmos.

Os sujeitos entrevistados foram: um integrante da gestão atual da educação do campo do município de Porto Nacional (2016 a 2020), um ex-gestor (2005 a 2009), uma liderança da comunidade (presidente de associação), pais de alunos e professores das escolas do campo pesquisadas. A quantidade amostral nas entrevistas foi determinada a partir da proposta de Minayo (2015, p. 48) chamada inclusão progressiva “sem demarcar *a priori* o número de participantes, que é interrompida pelo critério da saturação, ou seja, quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de apresentação”.

Para a obtenção dos dados secundários ocorreu análise de documentos que caracterizaram a realidade da educação do campo no município de Porto Nacional. Dentre esses documentos foram analisados: ofícios, relatórios de avaliações anuais, memorandos, avaliações de desempenho dos alunos, relatórios de formação continuada, Projeto Político Pedagógico de escolas e outros dados estatísticos disponibilizados pela na Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional- TO.

## O CONTEXTO ESTUDADO

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional (SEMED), no ano de 2018, a mesma atendia a 6.537 alunos, incluindo o I e II período da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Desse total, 2.038 alunos estudavam na zona rural e estavam distribuídos em 12 escolas (Tabela 1). Para atender a todas essas escolas existem 131 professores.

**Quadro 1:** Relação de escolas municipais e quantidade de alunos do campo no município de Porto Nacional- SEMED, 2018.

Nome da escola	Localização	Nº alunos	Turmas ofertadas	Turmas multisseriadas
Antônio Benedito Borges	Reassentamento São Francisco	42	I e II período 1º ao 5º ano	Sim
Antônio Poincaré	Comunidade Jacotinga	43	I e II período 1º ao 5º ano	Sim
Carmecita Matos Maia	Reassentamento Flor da Serra	111	I e II período 1º ao 9º ano	Sim

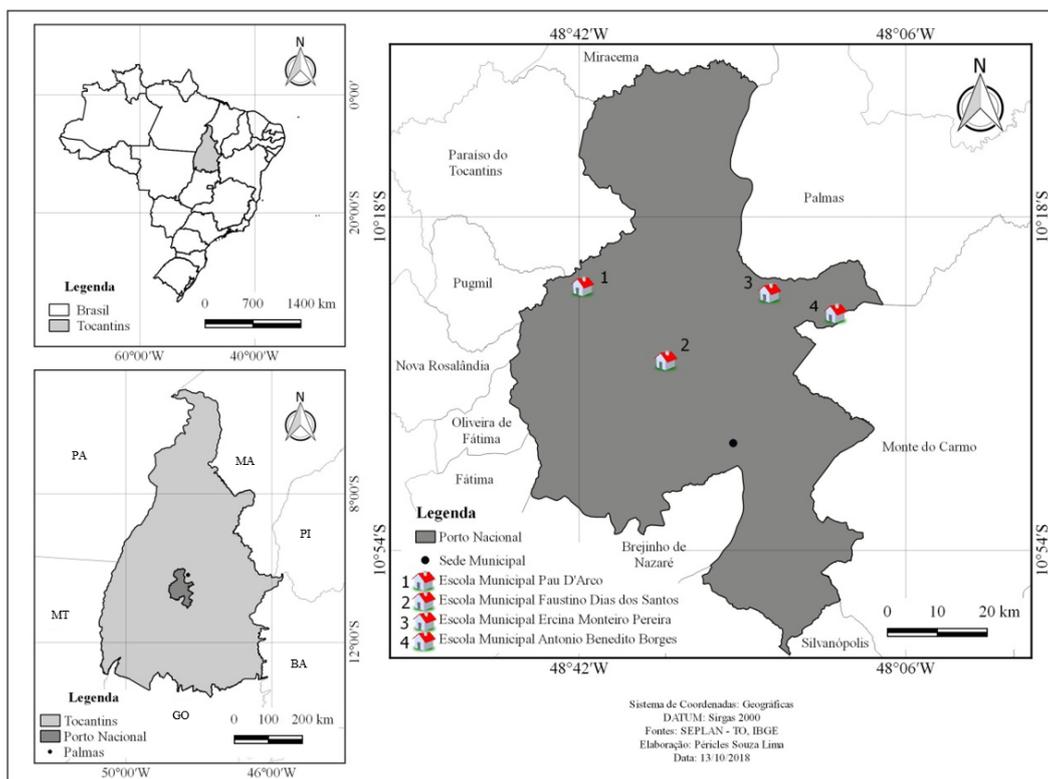
Chico Mendes	Assentamento Santo Antônio	94	I e II período 1º ao 9º ano	Sim
Ercina Monteiro Pereira	Reassentamento Prata	168	I e II período 1º ao 5º ano	Não
Eliza Lopes Barros	Distrito Escola Brasil	65	I e II período 1º ao 4º ano	Sim
Eulina Braga	Assentamento Capivara	122	I e II período 1º ao 5º ano	Sim
Faustino Dias dos Santos	Comunidade Matança	141	I e II período 1º ao 9º ano	Sim
Maria de Melo Sousa	Reassentamento Luzimangues	553	I e II período 1º ao 5º ano	Não
Oswaldo Aires	Pinheirópolis	112	I e II período 1º ao 2º ano	Não
Pau D'arco	Assentamento Pau D'arco	33	1º ao 9º ano	Sim
Jacinto Bispo <sup>7</sup>	Luzimangues	700	I e II período 1º ao 5º ano	Não

Fonte: “Adaptado” de Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional (2018).

Das 12 escolas municipais localizadas na zona rural de Porto Nacional, quatro constituem nosso objeto de estudo, a saber: Escola Faustino Dias de Sousa, Escola Antonio Benedito Borges, Escola Ercina Monteiro Pereira e Escola Pau D’Arco. A localização das mesmas está posta no mapa abaixo (Figura 1):

<sup>7</sup> A Escola Jacinto Bispo fica localizada no distrito de Luzimangues que apesar de ser urbano, ainda não possui essa categorização pelo IBGE.

**Figura 1:** Mapa de localização das escolas



Fonte: Lima (2018)

## QUANTO AOS ASPECTOS ESTRUTURAIS

A história de criação das escolas estudadas influenciou na qualidade de sua estrutura física. A escola Antônio Benedito Borges foi fundada em 1970 pela gestão municipal, mas com a construção da Usina da Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães pela Investco (empresa responsável por esse empreendimento), cerca de 60 famílias de agricultores e ribeirinhos, foram então mudados para o Reassentamento São Francisco e, por isso foi construída uma ampla e nova estrutura escolar inaugurada em 2002 (Figura 2), substituindo a escola antes existente. A escola atual possui a seguinte estrutura (Quadro 2):

**Quadro 2:** Estrutura da Escola Antônio Benedito Borges

Dependências	Quantidade	Utilização	
		Adequado	Inadequado
Sala de aula	5	X	2 salas desativas
Biblioteca	1	X	-

Sala de Direção e Coordenação	1	X	-
Secretaria	1	X	-
Sala de professores	1	X	-
Banheiros	2	X	-
Cantina	1	X	-
Depósito	1	X	-
Espaço de lazer: pátio coberto.	1	X	-
Refeitório	0	-	-
Laboratório	0	-	-
Quadra esportiva	0	-	-
Outras dependências	1 Auditório e 1 casa de apoio ao professor abandonada.		

Fonte: Autor, (2018)

**Figura 2:** Estrutura da Escola Antônio Benedito Borges



A) Sala de aula ABB; (B) Vista frontal da escola; (C) Biblioteca; (D) Pátio coberto.

Fotos: Autor, (2018).

A Escola Ercina Monteiro Pereira (Figura 3) fica localizada no Reassentamento do Córrego do Prata, localizado a aproximadamente 50 km do Município de Porto Nacional, também surgiu pela desapropriação causada pela construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães. O Reassentamento Córrego do Prata, recebeu de início 50 famílias, vindas de diferentes localidades. Atualmente a escola atende 131 alunos e possui a seguinte estrutura (Quadro 3):

**Quadro 3:** Estrutura da escola Ercina Monteiro Pereira

Dependências	Quantidade	Utilização	
		Adequado	Inadequado
Sala de aula	8	X	-
Biblioteca	1	X	-
Direção e Coordenação	1	X	-
Secretaria	1	X	-
Sala de professores	1	X	-
Banheiros	3	X	-
Cantina	1	X	-
Depósito	1	X	-
Espaço de lazer: pátio coberto.	1		Revitalização do telhado
Refeitório	0	-	-
Laboratório	0	-	-
Quadra esportiva	1		Falta cobertura e revitalização
Outras dependências	Sala de informática dentro da biblioteca.		

**Fonte:** Autor (2018)

**Figura 3:** Estrutura da Escola Ercina Monteiro Pereira



(A) Sala de aula; (B) Biblioteca; (C) Quadra de esporte; (D) Telhado danificado.

**Fotos:** Autor, (2018).

Já a Escola Faustino Dias dos Santos (EFDS), localizada a 23 km de Porto Nacional, tinha uma pequena estrutura e ficava na região da comunidade Matança, onde iniciou seus trabalhos na década de 70 em um barracão de palha e apenas uma turma, até que em 2011 a Secretaria Municipal de Educação fechou algumas escolas que então foram nucleadas, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino e centralizar os recursos, melhorando a estrutura da unidade escolar que seria então a referência naquela localidade. Formou-se então a nova Escola Faustino Dias dos Santos (Figura 4), que atualmente atende 141 alunos, oriundos de 6 comunidades e 4 assentamentos, e possui a estrutura física abaixo (Quadro 4):

**Quadro 4:** Estrutura da Escola Faustino Dias dos Santos

Dependências	Quantidade	Utilização	
		Adequado	Inadequado
Sala de aula	5	-	Algumas necessitam de manutenção no telhado
Biblioteca	1	-	O espaço não organizado e não utilizado como

			biblioteca
Sala de Direção e Coordenação	1	-	Sala de coordenação dividida com a secretaria.
Secretaria	1	-	-
Sala de professores	1	-	-
Banheiros	2	-	-
Cantina	1	-	-
Depósito	0	-	-
Espaço de lazer: pátio coberto.	0	-	-
Refeitório	0	-	-
Laboratório	0	-	-
Quadra esportiva	0	-	-
Outras dependências	-		

Fonte: Autor, (2018).

**Figura 4:** Estrutura da Escola Faustino Dias dos Santos



(A) Sala de aula danificada; (B) Sala de aula conservada; (C) Vista lateral da escola; (D) Espaço para jogar vôlei improvisado.

Fonte: Autor, (2018).

A escola Pau D'arco é a menor e a mais afastada, cerca de 80 km da sede do município, e foi construída inicialmente pela associação da comunidade e posterior reformada pela prefeitura (Figura 5). Hoje a escola atende a 33 alunos e possui a seguinte estrutura (Quadro 5):

**Quadro 5:** Estrutura da Escola Pau D'arco

Dependências	Quantidade	Utilização	
		Adequado	Inadequado
Sala de aula	2	X	-
Biblioteca	0	-	-
Sala de Direção e Coordenação	0	-	-
Secretaria	1	X	-
Sala de professores	0	-	-
Banheiros	2	X	-
Cantina	1	X	-
Depósito	0	-	-
Espaço de lazer: pátio coberto.	0	-	-
Refeitório	0	-	-
Laboratório	0	-	-
Quadra esportiva	0	-	-
Outras dependências	-	-	-

Fonte: Autor, (2018).

**Figura 5:** Estrutura da Escola Pau D'arco



(A) Vista frontal da escola; (B) Sala de aula.

(B) **Fotos:** Autor, (2018).

De modo geral as escolas têm aspectos bons em sua estrutura, como apareceu nas imagens e opinião dos professores ao reconhecerem que é possível atender a demanda, que algumas têm salas amplas e arejadas, por outro lado, ainda apresentam insuficiências no que refere à falta de: climatização nas salas, banheiros próprios para servidores, acessibilidade e manutenção. Na opinião dos alunos as escolas possuem estrutura regular, pois em algumas há ausência de: quadra esportiva, ventilador, biblioteca, salas, ar condicionado, muro, reforma, falta de manutenção (reformular o banheiro, retirar a goteira do telhado). Ter quadra esportiva foi o item mais citado pelos alunos como uma prioridade, isso porque os alunos são crianças e adolescentes que veem a escola também como um lugar de diversão e lazer (Figura 6).

**Figura 6:** Quadra improvisada na Escola Ercina Monteiro Pereira



**Fotos:** Autor, (2018).

As escolas podem possibilitar, “além dos aprendizados relacionados aos conhecimentos formais, aprendizagens adquiridas por meio do lazer e do universo lúdico” (FONSECA, RECHIA e MORO, 2015, p. 3). Assim, a existência e o uso de espaço de lazer na escola são elementos essenciais na formação cidadã dos educandos, pois potencializam as relações humanas, gera aprendizagens e humaniza.

Segundo entrevista dada pela professora Doris Kowaltowski da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Unicamp, ao Jornal Estadão, e publicada no *site* em 25 de fevereiro de 2018, o ambiente escolar funciona como o "terceiro professor". Ela explicou que o espaço físico influencia no convívio e na aprendizagem. Por exemplo, o aspecto bem ou mal cuidado do prédio cria uma percepção positiva e o aluno tende a se dedicar muito mais à atividade. Por outro lado, se o prédio está mal cuidado, o aluno terá uma reação contrária. Ela também explica que a sensação de bem estar faz diferença, “se está muito calor ou muito frio, se o estudante precisa segurar as folhas do caderno para não voarem ou se não enxerga por causa do sol, ele não consegue se dedicar e se concentrar no ensino e não vai aprender tudo o que poderia”.

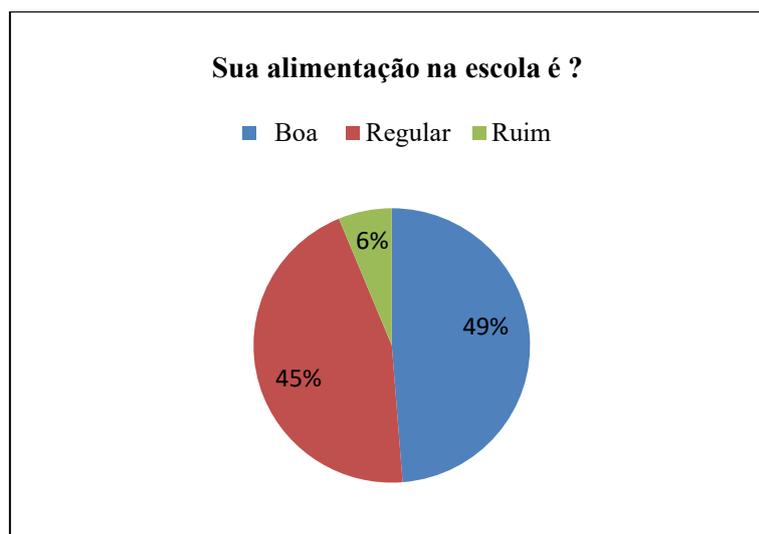
Diante dessa perspectiva e conforme observado em trabalho de campo, as escolas possuem muitas limitações estruturais, pois nenhuma delas possuem laboratórios, o que tira do aluno a oportunidade de fazer determinadas atividades experimentais como estratégia de ensino. Apenas uma escola, no período da pesquisa, estava recebendo um centro de informática, sendo que a disciplina informática faz parte da proposta curricular, mas as escolas não têm como trabalhar os conteúdos na prática. Apenas uma unidade educacional tem quadra esportiva, e não é coberta, o que dificulta seu uso e tira oportunidade de lazer, já reafirmado como meio de formação. A climatização das salas é feita majoritariamente com ventiladores que não proporcionam o conforto necessário, uma vez que o clima do estado é muito quente. Das 12 escolas a minoria não possui biblioteca o que gera uma carência de acesso e oportunidade de leituras e aprendizados. Apesar de uma das escolas ter aluno cadeirante, nenhuma delas tem adaptação para deficiente físico.

Portanto, a estrutura física verificada é regular, porém é insuficiente por não proporcionar todas as condições físicas necessárias ao processo de ensino aprendizagem dos alunos, constituindo-se desse modo um desafio a ser vencido nas escolas municipais do campo de Porto Nacional – TO.

## QUANTO A ALIMENTAÇÃO

O item alimentação foi avaliado como boa por 49% dos alunos entrevistados, regular por 45% e apenas 6% consideraram ruim (Gráfico 1).

**Gráfico 1:** Avaliação dos alunos sobre Alimentação



Fonte: Autor, (2018).

Nas escolas existe acompanhamento de nutricionista, ocorre a participação dos alunos na escolha do cardápio, porém os recursos repassados pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar foram considerados muito escassos, sendo destinados apenas 0,53 centavos por aluno/dia na pré-escola, 0,36 centavos por aluno/dia para o ensino fundamental e 0,71 centavos, aluno/dia, para alunos do Programa Mais Educação. Esse último não existente em todas as escolas.

Como os recursos são escassos, os diretores escolares acabam por adquirir uma alimentação mais barata, que caiba no orçamento, comprometendo dessa forma a qualidade da alimentação.

Outro fator é que o tempo de permanência do aluno na escola ultrapassa o tempo regular, de 7:30 as 11:30 horas da manhã, pois a distância de casa até a escola e a dinâmica do transporte faz o aluno passar muito mais tempo que o previsto. Os alunos que moram mais distante precisam acordar antes das 5 horas da manhã, e saem as 11:30 horas, porém muitos têm que esperar a segunda viagem da van e chegam a ir para casa mais de meio dia, tendo nesse intervalo apenas um lanche que é servido por volta das 9 horas. Pensando

nessa dinâmica, o ideal seria as escolas servir um segundo lanche ou almoço para os alunos.

O repasse de recursos via FUNDEB, que estipula o valor nacional por aluno/ano, precisa considerar que por estar na zona rural o custo educacional desse aluno é mais caro. A legislação já reconhece as especificidades da educação do campo, mas os recursos destinados a esse público precisam ser ampliados, só assim será possível aumentar a quantidade e melhorar a qualidade da alimentação.

## QUANTO AO ENSINO E AS PRÁTICAS AGRÍCOLAS

Todas as 4 (quatro) escolas apresentam ensino majoritariamente tradicional, voltado para a transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados, com iniciativas tímidas no desenvolvimento de práticas pedagógicas ancoradas nos princípios da Educação do Campo, que por sua vez devem considerar: transmissão do conteúdo clássico, a relação da vida camponesa com a terra, trabalho, cultura e vínculo com os movimentos sociais.

Para Caldart (2005) a educação do campo está fundamentada em três matrizes pedagógicas, a saber: Pedagogia Socialista, Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Movimento. A primeira ajuda pensar educação, trabalho e cultura como elementos de formação e emancipação humana. A segunda considera “os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo” (CALDART, 2005 pg. 14). A terceira constrói suas concepções e práticas ao passo que se forma a educação do campo. Todas estão ligadas entre si, pois se baseiam no diálogo e na relação com as matrizes formadoras da educação do campo: Terra, Trabalho e Cultura.

O entedimento da importância de uma formação diversificada e para a vida, permeia o texto do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, que segundo Ramos et. al. (2004, p. 39), produziu um material intitulado: Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios, onde apresentou seis princípios da educação do campo, a saber: I) O Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; II) O Princípio Pedagógico da valorização dos diferentes saberes no processo educativo; III) O Princípio Pedagógico dos espaços e tempos de formação dos sujeitos da Aprendizagem; IV) O Princípio Pedagógico do lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; V) O Princípio Pedagógico da educação como estratégia para o desenvolvimento Sustentável; VI) O Princípio Pedagógico da autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Sem conexão com a realidade a transmissão do conteúdo clássico por si só, remete

a uma educação bancária, que se ocupa em depositar no estudante conteúdos vazios, sem criatividade, sem transformação, não ajuda na tarefa de libertação do oprimido. Antes, porém, o imobiliza, os coloca numa condição de passividade. “Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 1987, p. 60).

A superação da educação bancária se dá na superação de suas marcas, nessa mudança o educador ensina e aprende numa relação dialógica. Não é apenas depositar conteúdo, o mesmo deve ser problematizado, havendo reflexão sobre ele e sua importância na vida do aluno enquanto cidadão do mundo, havendo a possibilidade de criação, de transformação e não apenas de repetição.

A dialogicidade na educação começa quando o professor discute e escolhe o conteúdo programático a partir da realidade do aluno e com a participação deles. A educação tem que ser feita com os alunos e não para eles.

Pensando nesses princípios, as escolas do campo de Porto Nacional precisam desenvolver discussões, formações e reflexões a respeito destes princípios, para que as equipes escolares possam pensar em desenvolver em seu projeto pedagógico atividades formativas que criem estratégias e ações no intuito de alcançar uma formação emancipatória ao educando camponês.

Uma formação voltada para o reconhecimento da educação do campo, suas bases e princípios é uma necessidade nas escolas do campo. Nesse processo o professor é a figura principal, porém a maioria deles, segundo Nascimento (s/d, p. 2)

não tem relação alguma com os movimentos sociais. São os professores concursados, funcionários públicos de determinados municípios que possuem um alto grau de desvinculação com o meio socioeconômico dos alunos/as o que impede um processo de interagibilidade, conhecimento e dialeticidade com as representações que se formam na história de cada comunidade.

A maioria dos professores não consegue ver as diferenças na educação do campo para além da questão geográfica (urbano/rural), desconhecendo princípios e práticas necessárias a efetivação da educação do campo, conforme preconiza as diretrizes. Em Porto Nacional ainda se verifica essa realidade, porém um avanço foi detectado.

Durante a pesquisa uma turma de professores formada por representantes de cada uma das escolas do campo recebeu um Curso de Aperfeiçoamento ofertado com recursos da Escola da Terra que é uma das ações do PRONACAMPO, Programa lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012, que é uma política de educação específica para

o campo (Figura 7).

**Figura 7:** Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra para educadores das escolas do campo



**Fotos:** Autor, (2018)

O projeto foi escrito pela Universidade Federal do Tocantins, que em parceria com as Secretaria Estadual de Educação, com colaboração da Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional organizou a logística do curso, que teve o objetivo geral de promover a formação continuada específica de 200 professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas pela oferta de recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas do estado do Tocantins (PROJETO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO, UFT, 2017, p.1).

No total participaram 23 educadores do município de Porto Nacional, que tiveram atividades teórica e prática, com aulas ricas em discussões a relativas ao campesinato e ao ensino. Acredita-se que a continuidade dessa política, materializada através do curso de aperfeiçoamento seja imprescindível para amenizar a defasagem de formação específica para os professores de escolas do campo. A nível nacional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução nº 1 de abril de 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, prevê em seu artigo 13 especificidades na formação de professores das escolas do campo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de

normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Assegurado em lei, a formação de professores, foi um dos itens citado por um gestor da educação do campo do município de Porto Nacional, como principal desafio da educação do campo. Também foi enfatizado na fala do gestor a necessidade da valorização dos professores, a importância de ter concurso específico para professores do campo, mas reconheceu que essa discussão ainda não é firme na secretaria.

Outro empecilho para a efetivação dos princípios da educação do campo em Porto Nacional e na maioria das escolas brasileiras é que a proposta curricular usada pouca diferencia da proposta das escolas urbanas, com exceção da disciplina Técnicas Agrícolas, presentes nas escolas que ofertam a segunda fase do ensino fundamental. Tal fato, somado a falta de formação de professores e escassez de recursos financeiros, dificulta a ocorrência de ações, conteúdos e práticas vinculados à realidade camponesa.

No entanto, um avanço foi verificado durante a pesquisa, pois ocorreu a reunião do Fórum de Educação do Campo, em 2018,<sup>8</sup> com a presença de representantes de Cooperativa de Assistência Técnica e Extensão Rural - COOPTER, do Movimento de Atingido por Barragens (MAB), da Federação dos Trabalhadores na Agricultura- FETAET, dos Professores/as e alunos/as da Universidade Federal do Tocantins, estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Colégio Agrícola Che Guevara, profissionais das EFA de Porto Nacional, Colinas, São Salvador e EFA de Campos Lindos (GO), que discutiram além da criação da Associação Tocantinense das Escolas Famílias Agrícolas, a construção das Diretrizes da Educação do Campo do Tocantins, tendo em vista que isto se configura como uma demanda antiga. Sobre o assunto, o encaminhamento foi para que essa proposta das diretrizes seja encaminhada para os *e-mails* dos representantes das instituições presentes a fim de que cada um possa contribuir com a construção do texto.

Esse documento seria então fundamental para a criação das propostas curriculares das escolas do campo dos municípios tocantinenses, que em Porto Nacional encontra-se

---

<sup>8</sup> Participei dessa reunião como convidada, durante o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado, que tratava sobre educação do campo.

em construção. É importante lembrar que a construção desse documento deve contar com a participação dos professores, pais, alunos, movimentos sociais, e representantes da comunidade acadêmica, de preferência professores pesquisadores da área.

Pode-se destacar outras iniciativas envolvendo instituições que defendem a Educação do Campo no estado do Tocantins. Em parcerias entre a Escola Família Agrícola de Porto Nacional com a Comunidade de Saúde Desenvolvimento e Educação (Comsaúde), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), MAB, FETAE, COOPTER, Universidade do Estado do Tocantins, entre outros foram organizados cursos pelo PRONERA:

- 2014 a 2016 - cursos de Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio e Ensino Médio na Modalidade Normal (Magistério);
- 2009 a 2011 - curso Normal de Nível Médio (Magistério);
- 2006 a 2008 – curso Normal de Nível Médio (Magistério) (BEZERRA, 2017);
- 1999 a 2001- Curso intitulado: “Educação do Campo: A riqueza de sua produção”, com objetivo de promover a alfabetização, a escolarização e a capacitação de jovens e adultos em assentamentos no Tocantins (PERREIRA, 2008).

Outras iniciativas promovidas pelas instituições supracitadas levaram a criação dos Cursos Superiores regulares em Educação do Campo na Universidade do Tocantins, nos *campi* de Tocantinópolis e Arraias, que tiveram seus projetos de cursos aprovados em 2014.

Nascimento (s/d, p. 12) diz que o currículo seria a quarta transformação que precisa ocorrer nas escolas do campo. Para ele o currículo deve se adequar a realidade, e a escola não pode ser mera transmissora de conhecimentos teóricos de memorização e de informação e sim, de formação humana. Nesse documento é preciso conter conteúdos e ações que contemplem as relações com o trabalho na terra, o vínculo entre educação e cultura, sendo a escola um espaço de desenvolvimento cultural de toda a comunidade.

Outro conceito fundamental que deve está vinculado nos currículos escolares são concepções e práticas da Agroecologia, pois há uma relação indissociável desse tema com a sustentabilidade, que é um dos pilares da educação do campo. Conforme Guhur e Silva (2021, pg. 70) “[...] a agroecologia orienta a objetivação de agrossistemas produtivos de alimentos saudáveis, potencializadores da biodiversidade ecológica e da diversidade sócio cultural; que tem como base a práxis camponesa, dos povos originários e tradicionais [...]”.

Em Porto Nacional no currículo das duas escolas pesquisadas, que ofertam a

segunda fase do ensino fundamental existe a disciplina Técnicas Agrícolas, que é trabalhada uma vez por semana. Segundo os alunos, são trabalhados conteúdos como: agricultura; agricultura familiar, avanços tecnológicos, solo, horticultura, paisagem; noções agropecuárias entre outros.

Na prática, quando perguntados, a maioria dos educandos responderam que trabalham na horta na execução das seguintes atividades: fazer canteiros, capinar e plantar; molhar a horta; plantio de sementes, adubação e limpeza dos arredores da escola. Mesmo tímidas, as hortas são os únicos pontos de apoio para a realização de práticas, porém as escolas, em estudo, não dispõem de recursos financeiros, profissionais e estrutura para ampliar ou mesmo desenvolver com mais efetividades as práticas. Em uma das escolas uma pedagoga é a responsável pela disciplina, em outra uma professora formada em geografia, ambas sem formação técnica. Além disso, há problemas com escassez de água nas escolas, que dificultam a manutenção das hortas no período de seca (Figuras 8, 9 e 10).

**Figura 8:** Horta da Escola Ercina Monteiro Pereira.



**Fotos:** Autor, (2018)

**Figura 9:** Hortas das Escolas Antônio Benedito Borges e Escola Pau D'arco



(A) Horta ativada EABB; (B) Horta desativada EPD.

**Fotos:** Autor, (2018).

**Figura 10:** Horta da escola Faustino Dias



Fotos: Autor (2018).

As práticas agrícolas nas escolas do campo são essenciais para vinculação do estudo à realidade. Nesse sentido, a existência de unidades produtivas que possam promover a prática de atividades agropecuárias é essencial na formação e despertar dos educandos das escolas do campo.

É preciso mexer na terra, plantar, colher, fazer enxerto, apartar o gado, tirar o leite, fazer inseminação artificial, castrar os suínos, abater os frangos, fabricar queijo, dentre outras, para que o educando possa começar a pensar que pode desenvolver essas atividades em sua propriedade de acordo com sua realidade, que ele pode conseguir produzir e criar uma condição de permanência no campo, ao invés de migrar para a cidade atrás de um subemprego. Esse é o sentido, a missão principal de uma escola do campo, e para reafirmá-lo o CNE (2002, p.1) escreveu em seu parágrafo único que:

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

Com base nesse parágrafo, sem vinculação dos conteúdos à realidade, sem pensar nas nuances dela derivada e nas alternativas de desenvolvimento e organização da vida no campo, a escola do campo será apenas mais uma instituição com papel ineficaz.

Para os professores o maior desafio se relaciona a melhorar as questões pedagógicas e tecnológicas como: incentivar os alunos a estudar, o trabalho em sala multisseriadas, melhorar a relação com a comunidade, possuir internet e mais recursos tecnológicos. Em resposta aos questionários afirmaram que falta material essencial como: livros didáticos,

materiais lúdicos, computador, mapas, jogos, livros auxiliares, laboratório de informática, brinquedos pedagógicos e materiais esportivos.

Junto a estas demandas, pode-se acrescentar a necessidade de melhorar a condição de trabalho dos professores que também acordam cedo para enfrentarem diariamente estradas ruins, longas distâncias, alguns debaixo de chuva e sol, e que ao chegar à escola ainda tem que pagar por sua alimentação. Por essas dificuldades muitos professores efetivos pensam em sair da escola do campo e ir para a cidade, também porque a gratificação existente de apenas R\$ 100,00 reais (paga somente aos professores concursados) não é motivadora. Essas dificuldades na condição do trabalho geram outro problema que é a rotatividade de professores, fator que atrapalha o bom funcionamento das escolas, pois não se cria vínculo nem experiência, não há continuidade nos processos de formação.

Outro fator também observado como fundamental para o bom funcionamento das escolas, que é um desafio do âmbito pedagógico, é a gestão escolar. O trabalho da equipe diretiva e a forma com ela se articula no sentido de cobrar e motivar a realização das atividades por toda equipe, com a exploração de todos os recursos materiais disponíveis na escola, faz toda diferença no desempenho e andamento da escola. O que percebemos é que em algumas escolas os recursos didáticos disponíveis parecem não ser muito utilizados, ficando guardado em armários, praticamente esquecidos (Figura 11)

**Figura 11:** Recursos didáticos utilizados e não utilizados



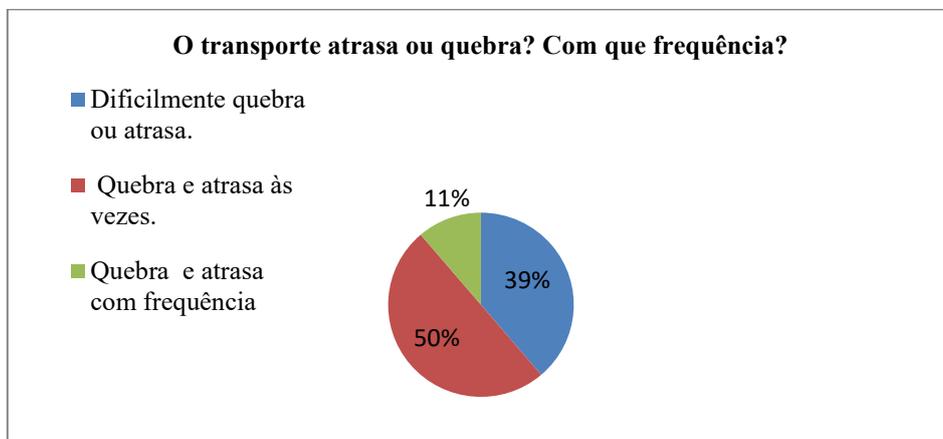
**Fotos:** Autor (2018).

Para o ex-gestor de educação do campo de Porto Nacional o maior desafio é a formação de professores. Ele afirmou que “há uma cultura que o campo é ruim, o próprio pai diz para o filho estudar pra não ter a vida que eu tive de trabalho duro, que tem que estudar pra fugir disso, porque a vida na cidade é mais fácil.” A sensibilização do jovem

estudante camponês nesse contexto torna-se um desafio, que é fazê-lo acreditar que pode ter uma vida boa no campo. Para o ex-secretário isso é um processo que depende de como a escola trabalha essas questões e os professores são os principais agentes.

Para o representante da atual gestão da educação do campo do município o maior desafio é o transporte escolar, usado por 71% dos alunos. É necessário resolver a questão da rota, das estradas vicinais que impedem que uma Van com ar condicionado trafegue, a questão tempo que o estudante fica no carro, o clima quente, os veículos não têm ar condicionado. Quando perguntado aos alunos se o carro quebra e qual era a frequência, obtemos o seguinte resultado (Gráfico 2):

**Gráfico 2:** Avaliação dos alunos acerca do transporte



Fonte: Autor (2018)

O gráfico mostrou que 100% dos alunos confirmam quebra e atraso dos veículos, uns mais outros menos, mostrando a necessidade de fiscalização e melhor distribuição dessas rotas por parte da empresa do transporte, cujo trabalho deve ser cobrado pela secretaria para o cumprimento do serviço com qualidade.

Também foi visto que o município possui apenas quatro escolas no campo que ofertam a segunda fase do ensino fundamental (6º a 9º ano) e nenhuma de nível médio. Logo, sabe-se que esses estudantes são transportados até as escolas da cidade, onde recebem um ensino urbano sem vínculo com sua realidade, alheio ao que propõe as diretrizes de educação do campo e a todos os princípios, leis e normas que foram conquistados, a duras penas, a fim de garantir educação do/no campo. Nesses casos o transporte já não é mais uma opção e sim uma imposição.

A escola do campo é uma riqueza para a comunidade, um espaço de encontros de gerações. Quando levados para cidade os estudantes, muitas vezes, perdem sua referência

de camponês, podendo ser discriminados pelos cidadãos, uma vez que o ideário do camponês como roceiro e jeca tatu ainda é presente. Além disso, geralmente escolas das cidades são superlotadas, o que dificulta a aprendizagem. Contrariamente, no campo, geralmente, as escolas não têm problema de lotação. Outro fator a ser considerado é que quando se fecha uma escola do campo famílias inteiras acabam mudando para a cidade, onde enfrentam o desemprego, a violência e uma vida precária nas periferias.

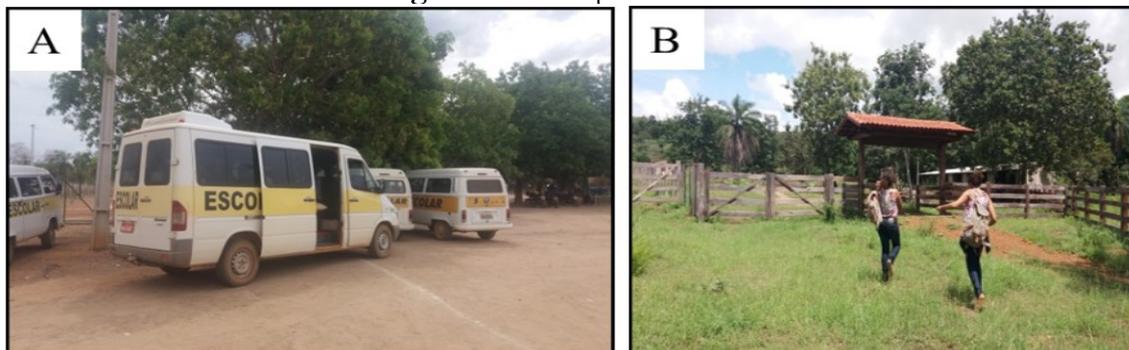
Outro fator que se destaca nesse trabalho como um desafio é a pouca ou inexistente relação das escolas pesquisadas com algum movimento social, mesmo sendo as comunidades formadas majoritariamente por assentamentos. Para Caldart, (2005, p. 21)

o vínculo da Educação do Campo com os Movimentos Sociais aponta, além disso, para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias.

Nesse sentido, as poucas formas de organização comunitária existentes como associação e a própria escola, precisam buscar essas parcerias com os movimentos sociais, pois assim a comunidade escolar terá mais condições de se fortalecer e reivindicar as melhorias necessárias.

Em meio à verificação da estrutura pedagógica e identificação dos desafios constatou-se uma evolução na educação de Porto Nacional como bem registou o Educador (nº. 8, 2018) “vem havendo evolução a passos lentos, foi trocado o barraco de palha por um prédio razoável, os varões que assetávamos por cadeiras, o chão batido por piso, o pote por bebedouro elétrico”. Além da melhora na estrutura física, consideramos a evolução dos itens: professores com nível superior, todos os carros do transporte escolar são fechados (Figura 12) e tem-se eleição para diretor com participação da comunidade.

**Figura 12:** Transporte escolar



(A) Carros do transporte Escolar; (B) Entrega dos estudantes em sua residência.

**Fotos:** Autor (2018).

Por último, outro fator que chama atenção é a presença de três escolas com número de alunos reduzido. Esse fato que fez com que a equipe pedagógica e administrativa da Secretaria Municipal de Educação discutisse e cogitasse a possibilidade de nuclear ou fechar duas dessas escolas, a saber: Antônio Benedito Borges e Escola Municipal Pau D'Arco. A secretaria alega alto custo para manter as escolas e o transporte funcionando. Entretanto, tendo observado a realidade de ambas as escolas e com base no depoimento de pais, alunos, professores, lideranças da comunidade, assim como o resultado de outras pesquisas sobre fechamento de escolas do campo no Brasil, inferimos que o não fechamento nesses dois casos, seja a decisão mais acertada. Percebemos ainda, a necessidade de haver melhor diálogo entre essas escolas e secretaria de educação, observação da legislação vigente e organização comunitária, para que juntos cheguem ao acordo que melhor atenda o interesse educacional e social do educando e sua comunidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados mostram que os desafios em destaque são: insuficiência de recursos financeiros destinados às escolas; predominância de um ensino tradicional com ausência e/ou fragilidade de princípios, políticas e práticas da educação do campo; falta de formação continuada de professores e incentivos financeiros que diminua a rotatividade desses profissionais nas escolas; quebra e atraso no transporte escolar; estrutura física limitada e fechamento de escolas. Portanto, é necessário reafirmar a importância da organização coletiva da luta, na perspectiva de conseguir: combater o fechamento de escolas através organização da comunidade; parcerias com instituições jurídicas e diálogo entre essas escolas e secretaria de educação para construção de acordos que melhor atenda ao interesse educacional e social do educando e sua comunidade; que o governo pense em educação como investimento e não como gasto; que discussões, formações e reflexões sejam feitas a respeito dos princípios, práticas e políticas no intuito de criar ações que viabilizem uma estrutura pedagógica conforme preconiza as diretrizes; mais fiscalização e melhor distribuição das rotas no transporte escolar e garantia de estrutura adequada que possibilite qualidade educacional.

Apesar dos desafios os sujeitos da educação do campo continuam em movimento, com boas perspectivas e sonham com a educação de qualidade e em todos os níveis, no lugar onde vivem. A escola do campo deve funcionar pautada em princípios como: solidariedade, sustentabilidade, valorização da cultura camponesa, vinculação dos

conhecimentos clássicos com a realidade, aprendizado através do trabalho na terra, desenvolvimento da agricultura camponesa e vínculo com os movimentos sociais. Somente essa escola pode desempenhar o papel de contribuir com a formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar na consolidação de um campo mais justo, evitando o êxodo rural e consequente ampliação da miséria urbana.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Vol. 2. Brasília. DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BEZERRA, Francisca, A. et. al. In: Educação do campo e o campo da atuação da Escola Família Agrícola de Porto Nacional- TO: PRONERA, Agroecologia e Camponeses. Organizadores: Atamis Antônio Foschiera; José Pedro Cabreira Cabral e Ozéias Neres Cerqueira. Edicação: 1; Editora: Nagô; Palmas, 2017.

BRASIL. Câmara de Educação Básica Resolução CNE/CEB. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_2\\_de\\_28\\_de\\_abril\\_de\\_2008.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf). Acesso em janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo Agropecuário**, 2017. Disponível em: < <https://censoagro2017.ibge.gov.br/>>. Acesso em: dezembro de 2020.

CALDART, Roseli Saleté. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: **Cadernos temáticos: educação do campo** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli S; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FONSECA, Fernando Richardi da; RECHIA, S.; MORO, L. “Possíveis” espaços de lazer do Colégio Estadual do Paraná. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v.2, n.2, p.78-98, mai./ago. 2015. Disponível em <https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/viewFile/1476/1340> . Acesso em 02 de janeiro de 2019.

GUHUR, Dominique, SILVA, Nívea Regina D. Agroecologia. In: **Dicionário de Agroecologia e Educação**. DIAS, Alexandre P. (et. al.). São Paulo: Rio de Janeiro: Expressão Popular, Politécnica. 2021.

FREIRE, Paulo (1987). **Pedagogia do oprimido**. 25<sup>a</sup> ed. (1<sup>a</sup> edição: 1970). Rio de Janeiro:

Paz e Terra.

KOWALTOWSKI, Doris. A arquitetura escolar e seu papel no aprendizado. **Estadão**. 25 de fevereiro, 2018. Entrevista concedida a Isabela Palhares. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,a-arquitetura-escolar-e-seu-papel-no-aprendizado,70002202508>. Acesso em 26 de dezembro 2018.

MINAYO, Maria C. D. S., DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34<sup>o</sup> Edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

MOLINA, Mônica, C. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. In: Kolling, E. J., Cerio-li, osfs, P. R. e Caldart, R. S. (organizadores). **Coleção Por Uma Educação do Campo**, Brasília, DF: 2002. n.º 4. Disponível em <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2015.

MOLINA, Mônica, C. Educação do Campo. Entrevista concedida a Clacstico TV, durante o IX Congresso Internacional de Educação Superior, celebrado em Havana entre 10 e 14 de fevereiro de 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=rM4y\\_1a0-Oc](https://www.youtube.com/watch?v=rM4y_1a0-Oc). Acesso em 16 de março de 2023.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação, cidadania e políticas sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. In: **Revista Iberoamericana de Educación** (ISSN: 1681-5653), Universidade Estadual de Goiás (UEG), S/d. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/752Godoy.PDF>. Acesso em agosto de 2018.

NUNES, Klívia de Cassia Silva. **Políticas educacionais e formação de professores no sistema neoliberal: uma análise da educação rural no município de Pedro Afonso Tocantins de 2002 a 2006**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Universidade Católica de Goiás, 2008.

Recebido em dezembro de 2022

Aceito em abril de 2023