



5494 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA O DEBATE DA SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO

Vandréia de Oliveira Rodrigues - UFPA-PPGEDUC ? UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Eraldo Souza do Carmo - UFPA - Universidade Federal do Pará

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO: REFLEXÕES TEÓRICAS PARA O DEBATE DA SUPERAÇÃO DE DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO

RESUMO: O texto é parte de uma pesquisa em andamento vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA/Cametá). Aborda-se aqui a materialidade da educação do campo no município de Cametá- PA partindo das bases legais que a normatizam como direito. Problematisa-se como o direito à educação no/do campo tem sido garantida na realidade Cametaense. Para análise, considerou-se as peculiaridades que compõem a Amazônia e seus territórios camponeses e as condições históricas sociais construídas nas relações de trabalho e cultura que produzem o modo de vida desses sujeitos, e que materializam a educação. O percurso metodológico parte-se da perspectiva do materialismo histórico dialético por possibilitar analisar como os interesses das classes impactam as políticas públicas educacionais, pois, as formas como se pensa a educação no campo do município de Cametá-PA ainda se limita em uma educação ruralista, que desconsidera as diversidades locais.

PALAVRAS CHAVE: Educação do Campo; Direito a Educação; Políticas Públicas.

1-INTRODUÇÃO

Objetiva-se analisar de que forma o direito à educação tem se materializado no campo levando-se em consideração diversidade territorial da Amazônia que se apresenta de modo bastante heterogêneo, no que diz respeito aos contextos sócios - históricos- espaciais, da formação histórica dos seus sujeitos (PEREIRA, 2017).

Num primeiro momento faz-se um estudo a partir das bases legais que regulamentam a educação como um direito público a ser alcançado por todas as crianças devendo ser ofertada e garantida pelo Estado, o qual se dá ênfase para o debate das políticas educacionais para o campo, nesse âmbito, as legislações legitimam a educação como um direito público social.

Considera-se as contradições de uma totalidade social a qual se busca em um segundo momento fazer as interfaces com as produções teóricas de perspectivas críticas sobre o direito a educação e sua materialidade. Dados de pesquisas mostram como de fato acontece a escolarização dos camponeses, em específico dos camponeses do município de Cametá.

Assim, apresenta-se aqui duas concepções de educação para os sujeitos do campo, a educação rural de interesses do capital e a concepção de educação do campo a qual acredita-se ser a mais viável para as comunidades tradicionais que vivem do trabalho e que possam ter o direito à educação escolar alinhada com suas condições de vida material no exercício da cidadania.

Por fim, versa-se sobre as relações de trabalho e as políticas públicas que se materializam nas escolas do campo da Amazônia paraense centrando nas especificidades do contexto educacional do município de Cametá-PA que compõe uma totalidade sócio educacional com características próprias da complexidade da região amazônica.

Portanto, busca-se entender a materialidade do direito educacional das populações que residem no campo. Leva-se em consideração a totalidade de educação, que se define nas bases normativas, amparadas as diversidades camponesas. Considerando os contextos, histórico cultural, econômico e social que são partes determinantes para a constituição do direito a educação.

2 O DIREITO A EDUCAÇÃO NO CAMPO ASSEGURADO NAS BASES LEGAIS

Desde 1948 a Declaração Universal dos direitos Humanos reconhece a educação como um direito básico e fundamental de todos, o acesso a algo que é característica própria do homem/mulher, que é o saber/conhecimento já produzido por outras gerações por meio da relação com a natureza o que o constitui ontologicamente. Portanto, a educação escolar se torna parte necessária para aquisição da construção do homem/mulher.

Na constituição federal brasileira, esta constitui-se como um direito de todos. No Artigo 205, por exemplo, visa o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 4ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, desde então vem se ampliando os debates quanto sua organização e formas de oferta principalmente as populações do campo.

Ao se analisar os princípios da LDB 9394/1996, seus ideais de democratização e igualdade que estão no artigo 3º e também no artigo 206 da CF, há a visibilidade de outros sujeitos que antes não eram vistos. O que passou a demandar nova estruturação e projetos de escolas necessários para atender as especificidades dos sujeitos antes invisíveis nas legislações, se observarmos os incisos ainda do referido artigo temos; “ I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; X- valorização da experiência extra- escolar; XI- Vinculação entre a educação escolar, trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, LDBEN,1996).

Embora os três incisos não tratem diretamente da educação do campo, aqui são considerados essenciais para o entendimento do debate, visto que, para se efetivar o direito é necessário que se crie as condições para que o camponês acesse a escola e possa permanecer na mesma sem que seja necessário o desligamento desses com suas práticas sociais, pelo contrário, sugere-se aí a valorização dessas experiências dentro da escola.

O artigo 4º da LDB, explicita que compete ao Estado seguridade à educação escolar pública, que se torna obrigatória para todos dos 4 aos 17 anos de idade, no artigo 5º se reforça essa obrigatoriedade ao torna-lo um direito público subjetivo e no artigo 6º responsabiliza os pais ou responsáveis quanto a matrícula das crianças a partir da idade em que se inicia a obrigatoriedade.

Só no artigo 28º que se trata diretamente da educação para a população “rural”, que em seus incisos direcionam para o funcionamento da educação no campo voltada para a valorização das condições materiais e culturais em que se encontram, reconhecendo-os e respeitando de modo que seja garantido nessa oferta as adequações necessárias para cada peculiaridade local, assim tem-se:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, LDBEN, 1996).

Esse reconhecimento legal é um importante passo para que o direito à educação no campo possa se firmar como política pública educacional, onde historicamente os sujeitos foram “ocultados e subalternizados” (ARROYO, 2012, p. 82). Pois, nas constituições anteriores, essa se firmou como educação rural para atender as necessidades e as transformações de determinados contextos que convinham as classes dominantes, limitando o ensino ao adestramento para o trabalho e a alfabetização, tomando sempre como referência os perímetros urbanos.

Contrariando essa forma de educação é que um coletivo de pessoas se organizaram em defesa de uma educação para o campo em 1998 na I conferência nacional de educação do campo em Goiás, desde então, ressalta-se outras conquistas e ações resultantes da organização dos trabalhadores do campo, o que segundo Hage (2011) tem chamado a atenção é o protagonismo dos camponeses em face nacional para uma organização de luta de classes, que em tomada de consciência de classes passam a compreender que é necessário o enfrentamento contra o descaso público e o esquecimento social.

Assim, elenca-se aqui algumas das resoluções importantes no cenário social que regulamentam a educação do campo como resultado dos embates políticos-ideológicos do movimento, que vão desde as regulamentações de reconhecimento de um projeto de educação com suas especificidades para atender os camponeses com suas metodologias diferenciadas de atendimento para que todos possam ter acesso à escola pública de qualidade, se fazendo respeitar a garantia de um direito humano básico que é a educação.

Com isso, tem-se o Parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Que, “provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida no campo. (BRASIL, p. 07, 2012); a resolução nº 1, de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais da educação básica nas escolas do campo, compondo um conjunto de princípios que tendem a acomodar esses projetos; Parecer CNE/CEB Nº 1, de 02 Fevereiro de 2006, o qual vem tratar do reconhecimento dos dias letivos da pedagogia da alternância e se contempla no artigo 23 da LDB, que dá autonomia aos sistemas e as escolas de organização de ensino,

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, LDBEN, 1996).

Também a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que normatiza os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, nessa resolução se inclui os regimes de colaboração entre os entes federados para que os educandos sejam atendidos preferencialmente em suas comunidades, evitando o máximo o deslocamento para outras localidades e ou para a cidade. A lei Nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe as diretrizes para a alimentação escolar, e do PDDE, que discorre sobre a alimentação saudável, com a proposição de currículos que aborde a alimentação e a nutrição como práticas saudáveis, dos repasses do FNDE para o PNAE, que se deverá destinar no mínimo 30% para aquisição de produtos alimentícios “diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou das suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e quilombolas” (BRASIL, p. 61, 2012).

No Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 institui a política nacional de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. O Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Institui a ampliação da oferta da educação básica e superior as populações do campo e do Programa nacional de educação na reforma agrária-PRONERA. Que torna a educação do campo uma política de Estado, reconhecendo e respeitando em seus princípios as diversidades do campo. Neste decreto destaca-se que o

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho.

Há ainda no referido decreto a responsabilização do Estado em regime de colaboração criar, mecanismos de políticas, que visem superar o atraso histórico cujo qual os sujeitos do campo têm sido vítimas como; o analfabetismo, a inclusão digital, a garantia de merenda e transporte escolar.

De acordo com Hage, Cruz e Silva (2016) os embates travados, tem gerado como resultado o reconhecimento da educação do campo que se fortalece ainda mais quando ganha espaço nos marcos regulatórios o que tem sido de fundamental importância para a criação de programas e projetos voltados para temática e contribuem para materializar os direitos dos camponeses a educação.

Os quais são citados por Hage, Cruz e Silva (2016); PRONERA; (programa nacional de educação na reforma agrária) que oferece educação para os beneficiários de assentamentos reconhecidos pelo INCRA; o PROJOVEM campo Saberes da terra que garante a escolarização para os agricultores a partir dos 18 anos; o PROCAMPO que oferta educação superior em educação do campo; o Programa escola ativa que realizou formação continuada aos professores de classes multisseriadas e o PRONACAMPO, constituiu-se em um conjunto de ações que ampliam o acesso a educação básica e superior, um avanço uma vez que até bem pouco tempo não existiam sequer alguma política específica.

Portanto, os desafios são constantes, pois sabe-se que esses marcos legais são importantes passos para a democratização da educação, porém, vale lembrar que novos desafios surgem, como o de materializar esses direitos, sobre tudo na Amazônia paraense levando-se em consideração, as diversidades sociais, históricas, culturais e climáticas, somados a dívida histórica de exclusão e desigualdade social.

3 A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para melhor compreensão sobre educação no/do campo, faz-se necessário primeiro que se discuta sobre o ponto de partida para a construção de um projeto de educação que venha superar a velha educação para os territórios rurais, a **educação rural**. A educação que é destinada para todos se funda sob uma perspectiva ideológica, logo a educação rural na América Latina, segundo Ribeiro (2012), tem se orientado sob a perspectiva da intensificação do desenvolvimento econômico do modo de produção capitalista e na existência do latifúndio junto a intenção de modernizar o campo.

[...]. Visando a modernização do campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc; e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre educação rural, o desenvolvimento econômico e a reforma agrária [...] (RIBEIRO, 2012, p. 297).

No Brasil, essa concepção acompanha a visão estereotipada do lugar do atraso, do não desenvolvimento, os sujeitos que habitam esses territórios também são vítimas dessa interpretação preconceituosa que tornam marginalizada a educação que lhes é destinada, essas primeiras discussões sobre educação rural no Brasil acontece início do século XX, ancorada no latifúndio empresarial, alicerçados a corrente de pensamento denominada **ruralismo pedagógico** de influências dos pioneiros da educação nova, “propunham uma pedagogia diferenciadas para as populações rurais” (RIBEIRO, 2012, p. 298).

Portanto, essa educação se limita a uma formação de sujeitos passivos, aos moldes dos interesses dos liberais conservadores, sendo que o que se pretende é manter o estado de coisas, ou seja, minimiza-los a condição de objetos ao invés de formar sujeitos conscientes de sua formação (FREIRE, 2008), sendo que se foca em apenas transmissão de conhecimentos proporcionado de formas fragmentado e apolítica, ou seja, constitui-se em escolas hegemonicamente capitalista, que apenas impõe um ensino já pensado e elaborado de modo que possa vir a atender a todos de forma igual, com um ensino em padrão único tanto para o campo como para a cidade.

E são esses elementos que constituem as pautas dos movimentos sociais a partir da década de 90 e que buscam nas suas lutas reivindicatórias o direito a educação, mas, que se contrapõem a esse modelo de educação que historicamente veio se oferecendo “rural”. E busca-se outra educação pautada na formação do homem\ mulher do campo, e em vista disso se constrói um novo paradigma de educação **a Educação do Campo**, que propõe muito mais do que mudanças de nomenclatura, requer mudanças no tratamento e busca política afirmativas, sistematização de referencial pedagógico e o reconhecimento nas legislações, trazendo uma importante significação política e teórica por surgir nas contradições da sociedade.

A Educação do Campo “[...] representaria um contraponto de forma e conteúdo ao que no Brasil se denomina Educação Rural”. (CALDART, 2012, p. 260), é enfrentamento de realidades constituídas pela força do capital que acabam por negar os direitos básicos como a educação, propõe mudanças não só no nome, mas desde as propostas pensadas, às metodologias e tratamentos dado aos educandos e as comunidades em que a escola está inserida. “Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere (CALDART, 2008, p. 69).

Para Caldart, (2008), se o termo educação do Campo tem sua raiz na luta contra os grandes negócios que excluem, que alienam, por isso, é denuncia e enfrentamento de uma realidade desigual e excludente, mas que transpassa essa situação, ela é resistência, ao resistir aponta propostas reais de sujeitos reais para que seu projeto reflita justamente o campo e seus sujeitos, que ao reexistir propõe uma transformação social.

O acesso à escolarização, para a massa viria a complementar seu processo formativo, a ampliar a visão de vida e de mundo, dar a todos o direito de ter acesso ao conhecimento que historicamente se produziu como resultado do trabalho humano, isso seria democratizar a educação, e tornar o ensino emancipatório, por isso a luta vai além de ter direito a escola.

A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas, reconhecer isso não

é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela 'contasse' na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos (CALDART, 2008, p. 80).

Por tanto, pensa-se na escola que garanta o ensino a aprendizagem voltada para a realidade, que não seja uma instituição isolada do meio social em que está inserida, pois, entende-se que todos os espaços sociais em que o homem\mulher interagem são espaços formativos e constitui o ser humano, e que por isso a escola deve estar interligada com esses outros espaços.

Assim, a escola do campo pela qual se defende, é aquela que traga em seu projeto pedagógico o ideal de luta contra as imposições hegemônicas do capital, que veja os sujeitos do campo dentro de uma perspectiva de vida e não apenas como mão de obra a ser explorada. O que teoricamente vem se defendendo é a escola do campo que:

Assume nesse momento uma forma de reação desse movimento contínuo que assola o país e também o mundo inteiro, de fortalecer o capitalismo como sistema econômico hegemônico e o mercado como regulador das relações de sociabilidades existentes (HAGE, 2016. p. 13).

Consoante a isso, pensa-se na educação do campo, com metodologias diferenciadas, que seja também a identidade dos sujeitos do campo, e não apenas políticas compensatórias para suprir as necessidades básicas de um determinado contexto histórico social, ou seja, almeja-se educação protagonizada pelo coletivo dos sujeitos do campo (HAGE, 2011, p. 8). E por isso, idealiza-se sob concepções de cunho político e pedagógica, em que os educandos do campo possam ter uma escola que lhe dê direitos à vida ao pensar criticamente sobre ela e ter a oportunidade de poder transformá-la.

4 TRABALHO E POLÍTICAS PÚBLICAS: A MATERIALIDADE QUE CONSTITUI A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

Nesta seção faz-se uma reflexão referente as políticas públicas educacionais existentes no campo da Amazônia paraense em particular aqui o município de Cametá-PA tomando como base as políticas educacionais a nível nacional para o campo, considerando os textos constitucionais já debatidos anteriormente, bem como as referências teóricas, levando também em consideração as especificidades camponesas paraenses que envolvem as florestas, os rios e a biodiversidade que junto aos aspectos culturais e sociais constituem os sujeitos do campo e que requerem assegurados seus direitos sociais dentro dessas especificidades.

Visto assim, a Amazônia possui sua história marcada pela exploração de suas riquezas naturais, consideradas matérias primas que servem para ser transformadas em mercadorias nos grandes centros econômicos e também, pelo abandono de terras e povos explorados e fadados a pobreza e ao esquecimento por parte dos exploradores internacionais e do poder público.

São marcas das contradições sociais que os povos da Amazônia vêm enfrentando, sinalizados pela riqueza de produtos naturais e pela pobreza causada a partir exploração desses recursos e dos trabalhos dos sujeitos locais, essas explorações geram altas rentabilidades no mercado. Também marcam esse cenário de exploração, a indústria de mineração, a instalação de hidrelétrica que acabam por transformar a vida de inúmeras comunidades ribeirinhas, e o agronegócio com enormes plantações de monocultura, que causam danos ao solo e tem gerado muitos conflitos no campo.

De acordo com Pantoja (2015), as políticas voltadas para o desenvolvimentismo se intensificaram muito a partir dos anos 40 e 50 com os planos nacionalistas de integração da região ao restante do território nacional os quais geraram muitos lucros, porém, o processo de ocupação foi forjado por meio do discurso civilizatório, com a "ideologia colonial de desenvolvimento" (GONÇALVES, 2017, p. 18) e se intensificaram durante a ditadura militar.

Essa forma de produção econômica na região pautada na extração de recursos naturais para a exportação caracteriza a sociedade amazônica em um quadro econômico-social de inferioridade em relação as outras regiões que tem um desenvolvimento pautado já na industrialização. Para (GONÇALVES, 2001, p. 09), esse tratamento inferior é atribuído à localização em que está situada a Amazônia, na periferia de países periféricos do capitalismo mundial, o que leva a ocupações da Amazônia para fins econômicos e mantém o trabalho na base da exploração da mão de obra dos sujeitos e do território, outro fator está relacionado o padrão de produção com trabalhos técnicos, que se criam visões diferentes sobre a Amazônia e que está relacionada ao trabalho.

Essa dominação do homem sobre a natureza, que é dada a partir do trabalho, que para Marx (2012) é a condição que torna o homem humanizado por criar instrumentos de trabalhos o leva a dominação a transformação da natureza, porém essa sofisticação, tem servido cada vez mais como forma de dominação e classificação, entre desenvolvidos e não desenvolvidos.

Leituras sobre a escolarização na Amazônia levam a compreensão de que o descaso e o esquecimento por parte do poder público para com a educação pode estar relacionado à essa forma de exploração e produção colonizadora, pois, quanto mais próximo da natureza menos técnicas e estudos necessitaria o trabalhador, e quanto mais técnico for o trabalho, mais instruções e formações é preciso para constituir a mão de obra. Portanto, esse quadro tem refletido na escolarização dos sujeitos que habitam a Amazônia e que ficaram a quem do acesso ao processo educativo escolar por décadas.

Esse esquecimento tem como reflexo até aos dias atuais quando se olha para as condições em que está o quadro educacional. O que reforça o entendimento de que a escola está a serviço de poucos "[...] isso acontece pela concepção vigente de que para desenvolver o trabalho não seria imprescindível a apreensão dos códigos da leitura e da escrita" (PRAZERES & CARMO, 2012 p. 381).

Por tanto, identifica-se que as lutas e organizações em prol de direitos e de políticas públicas consoantes com a heterogeneidade que compõe a Amazônia e seus territórios camponeses sejam políticas que estejam além dos interesses do hidronegócio, mineriojócio, agropecuária, agronegócio, ou seja, para além dos negócios do grande capital que avança sobre os campos da Amazônia (NETO & FILHO, 2017).

Essas perspectivas de trabalho pautado nos negócios do capital e na produção de riquezas que exploram os recursos naturais e os sujeitos da região, por consequência aumentam as desigualdades sociais sem nem uma preocupação com os impactos sociais e ambientais vão ocupando espaços e território, com isso levam também “à desestruturação de modos de vida e de trabalho das populações tradicionais da Amazônia” (HAGE, 2011, p. 6), desrespeitando os saberes e as culturas existentes entre os sujeitos, o que para Gonçalves (2017), são formas de colonização das culturas e dos saberes impostos pelos negócios do capital.

Tem-se nessa luta de classes no contexto da Amazônia Paraense, onde o campo se torna espaço de disputas que contrário a esse, tem-se outra postura de trabalho voltada para a relação homem- natureza- cultura, que se difere da exploração do trabalho e da sobreposição de homem na natureza, pois, o trabalho acontece na perspectiva da coletividade, em que “[...] desenvolvem suas matrizes histórico-culturais em íntimo contato com a natureza, adequando seus modos de vida às peculiaridades e oportunidades oferecidas pela, floresta, várzea e rio [...]” (HAGE, 2011, p. 7), e, sem grandes impactos para a natureza, dessa forma seus saberes e modos de vida vão se construindo e edificando o sujeito homem/mulher do campo.

Depreende-se desse processo que quanto mais cresce os interesses da burguesia em expansão do capital os movimentos de bases também vão surgindo (MARX & ENGELS, 2012). A classe trabalhadora se movimenta em resposta ao crescente movimento que o setor empresarial tem causado no campo, visto que os trabalhadores do campo têm fundado seus trabalhos na policultura familiar e na base da sustentabilidade do bioma amazônico e promovendo a equidade social (HAGE, 2011), pois, estes últimos, têm todo um cuidado e desenvolvem habilidades, pois, vivem uma relação de respeito para com a biodiversidade.

Outro sim, a organização e o movimento dos trabalhadores do campo vêm se firmando em prol de seus direitos, por mais políticas consistentes em mais igualdade de condições, reconhecendo as diferenças nos modos de vida, nos trabalhos, nas culturas, tal que se reconhece nas bases legais acima discutido e referenciado em pressupostos teóricos que compreendem que

[...] as políticas públicas devem se configurar enquanto territórios de reconhecimento da diversidade sociocultural, racial, étnica, de gênero, religiosa e de fortalecimento da esfera pública, assumindo a responsabilidade com a formação de sujeitos críticos, a partir de seu lugar, e, ao mesmo tempo, capazes de colocar-se e entender-se em relação e interação com outros sujeitos e espaços sócio-políticos e culturais, em escala local e global, considerando as conflitualidades existentes e criando as bases, e ao mesmo tempo, sedimentando o princípio da dialogicidade e interculturalidade como componentes integrantes da formação humana da convivência, de uma cultura política participativa e protagonista na Amazônia e de um projeto emancipatório, soberano e sustentável de sociedade (HAGE, 2011, p. 17).

Dessa forma, o entendimento aqui construído pauta-se na compreensão de que são necessárias políticas públicas de educação que superem o assistencialismo e as demandas emergências para suprir as necessidades imediatas.

Dentre as exigências aqui defendidas, destaca-se também, demandas e enfrentamento que deixem às claras o antagonismo de classes que envolvem e influenciam o modo de vida e o trabalho dos sujeitos do campo. Com essa perspectiva volta-se aqui para a discussão que envolve a realidade no âmbito da educação no campo no município de Cametá- PA, localizado no nordeste paraense, considerando a concepção de educação do campo anteriormente discutida voltada para a formação de sujeitos ativos e os marcos regulatórios.

Nota-se que apesar dos significativos avanços, tem-se na totalidade educacional os indicativos que apontam as contradições de oferta a educação no\do campo o qual se reflete na qualidade com que se oferta e se garante o acesso e como se adequa para a realidade do campo no município de Cametá. Tais realidades de acordo com dados obtidos pelo INEP, apontam para um total de 36.927 alunos matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e educação especial, sendo que as comunidades camponesas compõem maior parte dessa população escolar, pois totalizam, 26. 398.

A rede municipal de Cametá possui no ano 2018, segundo dados do setor de estatística da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/Cametá) um quantitativo de 204 escolas, 19 são na sede, e as 185 estão localizadas em espaços do campo que compõe uma diversidade de campos ribeirinhos, quilombolas, vicinais, cada um com suas especificidades, modos de vidas e culturas próprias. Mas segundo dados do censo de 2017, o município possui 190 escolas no campo, e se comparado com os dados 2014 percebe-se uma diminuição no número de escolas na rede municipal que eram de 200. Ou seja, nesse percurso de 5 anos o município de Cametá vem fechando gradativamente escolas no campo, o que revela a desvalorização dos sujeitos do campo e o desrespeito as legislações, visto que no artigo 28 da LDB, se respalda o não fechamento de escolas, mas que tem sido uma prática constante, não só no município de Cametá, sendo que para chegar ao ponto de fechamento, primeiro se oferece uma estrutura precária, para posteriormente substituí-las pelo processo de nucleação escolar, uma política que tem sido recorrente nos últimos anos, e que não visa o processo escolar focado na a qualidade social, pois percebemos duas formas de negação ao direito a educação nesse contexto, o primeiro é as condições precárias com que se oferta escola e o segundo é o fechamento de escolas, para a condição de nucleação, e sobre a nucleação essa nos “possibilita entender os vieses ideológicos, que se apresentam subjacentes à constituição de uma política” (CARMO, 2016, p. 51).

Decorre-se, de um sistema aliançado na gestão do gerencialismo educacional, que se funda em resultados imediatos, de controle dos recursos, na hierarquização de pessoas, dos saberes e de espaços, buscando as padronizações de escolas para resultados satisfatórios aos sistemas e com menor custo para os gestores, porém, esse modelo vai de encontro com uma formação ampla e crítica dos sujeitos, desconsiderando a LDB, que em seu artigo 4º, inciso X, assegura o direito às

crianças de estudar próximo a sua residência e assim lhes fere o direito de acessar a escola em condições de igualdade, conforme explicita-se nos princípios da lei de diretrizes e bases, uma vez que, as distâncias na Amazônia se tornam enormes, devido as condições naturais dos rios, e as faltas de manutenção das estradas.

No que diz respeito às condições infra estruturais, as escolas do campo no município de Cametá-PA apresentam ainda um quadro muito precário, com ausências de espaços que são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem. De acordo com o senso de 2017 temos o quadro que nos revela a realidade de 191 escolas do campo que informaram ter os seguintes espaços.

Dependências físicas	Números de escolas
Biblioteca	37
Cozinha	141
Laboratório de informática	16
Laboratório de ciências	0
Quadra de esportes	19
Sala para leitura	16
Sala para diretoria	73
Sala para professores	44
Sala para atendimento especial	40
Sanitário dentro do prédio da escola	99
Sanitário fora do prédio da escola	65
Energia elétrica da rede pública	112
Água da rede pública	34

Fonte: Senso escolar 2017.

Trata-se de uma rede que atende em sua maioria estudantes do campo, mas que possui um atendimento ainda voltado para um projeto de escolas urbanas, o que deixa explícito a contradição existente nessas escolas do município, já que este possui a maioria de suas escolas, alunos e de professores, no campo, porém, sua política de atendimento tende a priorizar as escolas em perímetro urbano em detrimento das escolas do campo, essas condições que representam as escolas de Cametá possuem as características de “educação rural”, quando comparados as concepções de educação exposto anteriormente.

Nessa perspectiva as políticas educacionais vêm se afinando a partir da década de 90 dentro do contexto neoliberal que passa a implementar inúmeras reformas inclusive no campo da educação, em que o Estado passa a ter uma atuação mínima nas políticas de atendimento público (PERONI & SILVA 2013), nesses moldes, tem-se a universalização da educação reduzida e substituída por políticas focalizadas, onde de um lado ampliam-se as ofertas em educação e o tempo de escolaridade obrigatória, e por outro lado, vão se intensificando as políticas de educação rural, visto que, dessa forma, passa a homogeneizar as culturas e ao mesmo tempo em que (re)produz a discriminação e aumenta as desigualdades sociais. “De fato, na trajetória da organização do ensino o princípio básico da homogeneização dos processos educativos se faz presente na escola, e isso diz respeito a um projeto societal capitalista marcado pela lógica do controle” (HAGE & REIS, 2018, p. 06).

Acompanhando esse quadro da educação escolar em territórios “rurais” está o município de Cametá-PA, em que os estudantes enfrentam condições adversas cotidianamente para chegar e se manter na escola, que se somam com as precariedades com que ainda se oferece as estruturas didáticos- pedagógicas e físicas das escolas, mediante as dificuldades dadas, acessar a escola tem sido desafiador e ao mesmo tempo um ato de resistências.

Quanto ao índice de distorção série-idade, nas turmas de 4º, e 5º ano, no campo tem sido 42% no 4º ano e de 54% no 5º ano do Ensino Fundamental, pois, além de ter que enfrentar o desafio constante que é de superar o esquecimento e o descaso do poder público, está a insistência de buscar o direito a educação em um sistema que o estudante tem tudo a desistir.

As discussões até aqui feitas referente a educação do campo e ao direito que o trabalhador e seus filhos possuem não implica em desprezar o direito dos trabalhadores das cidades, mas implica em frizar que a educação do campo consiste em uma parte do todo que compõe o sistema educacional e que historicamente tem sido negada e invisibilizada com algumas políticas que desconsidera as diversidades sociais, culturais, econômicas e de produção, pois todas essas dimensões compõem o campo devem ser levadas em consideração no processo de escolarização.

5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

A partir dos estudos teóricos e análise de documentos realizados na pesquisa em andamento de mestrado em educação e cultura (PPGEDUC/UFPA/Cametá), este artigo buscou analisar de que forma os direitos a educação tem sido garantido para os que vivem no campo, tendo em vista que há um conjunto de normas e documentos que legalizam e reconhecem as especificidades dos territórios camponês. Buscou-se relacionar as bases normativas com os dados apresentados pela rede municipal de Cametá no censo escolar de 2017 e mais alguns dados já coletados em campo.

No que diz respeito à constitucionalidade sobre a educação enquanto um direito público subjetivo, evidenciou-se que tem sido constante e significativo a inclusão e o reconhecimento de que há necessidade de políticas diferenciadas para o campo, haja visto a existência da diversidade social e territorial.

Com base nos referenciais teóricos como Hage (2011) e Caldart, (2008), compreendeu-se que os avanços têm sido resultado da organização social que torna o camponês sujeitos de suas histórias e protagonistas das ações de luta por mais direitos, do qual entende-se que todo esse movimento resulta de uma tomada de consciência de classe.

No que diz respeito a materialidade da educação do campo na Amazônia considerando toda sua complexidade territorial, essas concepções ideológicas também estão presentes e que em alguns momentos se tornam limites para o desenvolvimento de uma educação pública gratuita e de qualidade e em outros são bases fundantes para a construção de uma formação humana.

Evidenciou-se aqui que quando a educação parte do desenvolvimentismo econômico de exploração dos recursos naturais existentes na biodiversidade amazônica no contexto de um capitalismo periférico, ela acontece na concepção do ruralismo educacional que objetiva a colonização dos saberes dos povos tradicionais. Mas que, na contra hegemonia vem se construindo o ideal de educação do campo que se firma na resistência dos camponeses-ribeirinhos que vivem de em uma relação de trabalho-cultura- natureza.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Trabalho e educação nas disputas por projetos de campo**. *Trabalho e educação revista do núcleo de estudos sobre trabalho e educação da faculdade de educação\ UFMG*. Dossiê **trabalho e educação: diversidade e lutas sociais no campo** - ISSN 1516-9537. V.21. N.3, setembro- dezembro de 2012. (P. 81- 93).
- BRASIL. [LDB (1996)]. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar 2017** (sinopse). Brasília: INEP/MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- BRASIL Ministério da educação Secretaria e educação continuada, alfabetização. **Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos/-** Brasília: SECADI, 2012.
- CARMO, Eraldo Souza do. **Anucleação das escolas do campo no município de Curralinho- Arquipélago do marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação**. Tese de doutorado- Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da educação Belém, 2016.
- CARMO, Eraldo Souza do; PRAZERES, Maria Sueli dos; GEMAQUE, Rosana Aria Oliveira. **Educação do campo: concepções e teorias contra hegemônica**. *MARGENS - Revista Interdisciplinar Dossiê: Formação Docente Versão Digital - ISSN: 1982-5374 VOL.10. N. 14. Jun 2016. (p. 149-167)*.
- CALDART, Roseli S. **Educação do campo**. IN CALDART, Roseli S CALDART, Roseli S [et al]. (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, **Sobre Educação do Campo**. IN. FERNADES, Bernardo M; OLIVEIRA, César José de; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.) [et. al]. **Educação Do Campo: Campo- Políticas públicas- educação**. INCRA\ MDA- Brasília 2008.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 31ª ed. Ed. Paz e Terra Rio de Janeiro. 2008.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia: encruzilhada civilizatória; Tensões Territoriais em Curso** . 1ª ed. - Ed. Consequência Rio de Janeiro: 2017.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Trabalho, Natureza e Cultura Como Referências Para a Construção da Escola Pública do Campo na Amazônia**. *Revista NERA n.18(14). 2011*.
- HAGE, Salomão M.; SILVA, H. S. ; CRUZ, R. . **Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma história de Protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação**. In: Elizeu Clementino de Souza e Vera Lúcia Jacob Chaves. (Org.). *Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre Políticas de Educação e Diversidade*. 1ed. Tubarão - Santa Catarina: Copiart, 2016, v. 1, p. 107-132.
- HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. **Tempo, Espaço e Conhecimento nas Escolas Rurais Multi(Seriadas) Transgredindo o Modelo Seriado de Ensino**.. Em *Aberto Educação, espaço, tempo*. v. 31, n. 101. 2018. IN: www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3537.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. 1818- 1883. **O manifesto do partido comunista**; tradução de Sérgio Tellaroli.1ª ed.- São Paulo Companhia das Letras 2012.
- NETO, Adolfo da C. Oliveira; FILHO, José Sobreiro. **Aprendizagem territorial na Amazônia ribeirinha: Primeira Aproximações**. In: Hage, Salomão M. SOUZA, Dayana V. Silva; e VASCONCELOS, M. E. de Oliveira. (orgs). **Povos ribeirinhos da Amazônia: Educação e pesquisa em diálogo**. Ed. CRV, Curitiba, 2017.
- PANTOJA de Araújo, Flávia L. G. Marçal. **Direito Humano à Educação: uma questão de (in)justiça**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2015.
- PEREIRA, Edir Augusto D. **O campo ribeirinho: Educação escolar e educação na Amazônia**. IN, Hage, Salomão M. SOUZA, Dayana V. Silva; e VASCONCELOS, M. E. de Oliveira. (orgs). **Povos ribeirinhos da Amazônia: Educação e pesquisa em diálogo**. Ed. CRV, Curitiba, 2017.
- PERONI, Vera e SILVA, Maria Vieira . **Estado, Terceira Via, Terceiro Setor e o Instituto Ayrton Senna**. IN: ADRÃO, Thereza e PERONI, Vera (Orgs). *Gestão municipal da educação e as Parcerias com o Instituto Ayrton Senna*. Goiânia: FUNAPE; Recife: ANPAE, 2013.
- RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. IN: CALDART, Roseli S. [et al]. (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.