

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INFLUÊNCIA NAS
ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE PORTO
GRANDE NO ESTADO DO AMAPÁ

MANOEL RAIMUNDO BARREIRA DIAS

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INFLUÊNCIA NAS ESCOLAS
RURAIS DO MUNICÍPIO DE PORTO GRANDE NO ESTADO DO
AMAPÁ**

MANOEL RAIMUNDO BARREIRA DIAS

Sob a Orientação do Professor
Ramofly Bicalho dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Novembro de 2016**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R541e RAIMUNDO BARREIRA DIAS, MANOEL, 1970-
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA INFLUÊNCIA NAS ESCOLAS
RURAIS DO MUNICÍPIO DE PORTO GRANDE NO ESTADO DO
AMAPÁ / MANOEL RAIMUNDO BARREIRA DIAS. - 2016.
72 f.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2016.

1. Educação do Campo. 2. Movimentos Sociais e
Políticas Públicas. I. Bicalho dos Santos, Ramofly,
1970-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

MANOEL RAIMUNDO BARREIRA DIAS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/06/2016

Ramofly Bicalho dos Santos, Prof. Dr. UFRRJ (Orientadora)

Rafael dos Santos, Prof. Dr. UERJ

Antonio Carlos de Souza Abboud, Prof. Dr. UFRRJ

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível porque pessoas importantes fizeram parte dele. Assim, presto meus devidos agradecimentos pelas contribuições na construção desta pesquisa a todos aqueles, que a luz do conhecimento, possibilitaram momentos de reflexão para continuar buscando respostas, mesmo nos momentos difíceis, para a realização de cada etapa desenvolvida. Não atribuirei agradecimentos por importância individual, mas pela participação significativa neste processo.

À minha Esposa Cleonice Lobato dos Santos Dias, pelo companheirismo a minha profissão, pelos seus saberes, e que me apoiou ao longo desta etapa.

Aos meus pais, Alvino Nunes Dias e Maria Regina de Souza Barreira, e aos meus irmãos, pelo apoio nesta trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr, Ramofly Bicalho dos Santos, pela sua confiança, sempre disponível, flexível e respeitoso, pela paciente orientação, por apontar caminhos, sugestões e críticas neste processo de tantas incertezas e inseguranças.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, pela dedicação e seriedade em nossa formação e pela disponibilidade nos atendimentos quando solicitados.

Ao terminar uma etapa tão importante como essa, não poderia deixar de agradecer aos professores que, nos seus atos críticos e analíticos, contribuíram para o caminho em que a pesquisa deveria seguir. Prof. Dr. Aline Cristina de Oliveira Abbonizio e o Prof. Dr. Benjamim Carvalho Teixeira Pinto.

Ao Professor e Pedagogo Eliezer Nunes Silva, que amavelmente tirou um pouco do seu tempo para apresentar bibliografias importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Prof. Jorge Emílio Henrique Gomes, pela orientação e organização do projeto de pesquisa.

Por fim, agradeço a Deus, que, na forma como creio em sua manifestação, me proporcionou momentos de esperança, paz e força.

RESUMO

DIAS, Manoel Raimundo Barreira. **A Educação do Campo e sua influência nas escolas rurais do município de Porto Grande no Estado do Amapá.** 2016. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

A Educação do Campo no Estado do Amapá ainda não está definitivamente implantada como preceitua as leis que determinam a organização do ensino nas escolas localizadas nas zonas rurais, diferente do que já acontece em parte dos estados brasileiros, onde a organização dos movimentos sociais, levam para o debate, a ideia de construir um processo educativo para as sociedades camponesas de acordo com a vivência e a realidade de cada local. O presente trabalho tem como objetivo central a análise da trajetória do desenvolvimento da Educação do Campo nas escolas rurais do município de Porto Grande do Estado do Amapá a partir da promulgação da Resolução CNE/CEB, nº. 1, de 3 de abril de 2002, seguida pelas leis que vieram posteriormente, que tratam das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O eixo teórico propõe reflexões teórico-conceituais preliminares sobre Educação do Campo no cenário das políticas públicas brasileiras voltadas para o desenvolvimento da educação aos povos do campo. A metodologia inicia-se por estudos bibliográficos a fim de problematizar a temática, demonstrando que o estudo da Educação do Campo possui uma trajetória histórica e relevante, que precisa ser mais estudada. Analisamos os aspectos políticos, econômicos e sociais a partir da constituição do município, o desenvolvimento e a evolução histórica. No processo de desenvolvimento econômico fizemos referências aos assentamentos da região, suas dificuldades que incorporam problemas que deveriam ser solucionados pelos órgãos competentes estaduais e federativos. Para compreender a educação no município analisamos a organização da educação municipal a partir dos documentos que tratam das ações políticas para o desenvolvimento educacional no referido município. Para interagir a teoria com a prática utilizamos como instrumentos de coleta de dados questionários aplicados aos gestores, professores e representantes dos assentamentos e sindicatos dos produtores rurais. **As análises dos dados foram formuladas com base em considerações teóricas com o objetivo de refletir e debater a Educação do Campo, a partir dos direitos adquiridos garantidos em lei, mostrando aspectos conceituais que vem ganhando cada vez mais espaços e discussões nas organizações sociais e comunidades camponesas da região.**

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

ABSTRACT

DAYS, Manoel Raymundo Barrier. **Field education and its influence in the rural schools of the municipality of Porto Grande in the State of Amapá in Brazil.** 2016.72p. Dissertation (master's degree in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2016.

Field education in the State of Amapá is not yet definitely established as requires the laws that determine the Organization of teaching in schools located in rural areas, different from what already happens in part of the Brazilian States, where the Organization of social movements, lead to the debate, the idea of building an educational process for Compassion societies according to the experience and reality of each location. The present work has as main objective the analysis of the path of the development of education in rural school's field of the municipality of Porto Grande of the State of Amapá in Brazil from the promulgation of Resolution CNE/CEB, Prod. 1 of 3 April 2002, followed by the laws that came later, dealing with the operational guidelines for the basic education in the schools of the country. The theoretical axis proposes preliminary conceptual-theoretical reflections on the Education field in the Brazilian public policy scenario geared towards the development of education to the people of the country. The methodology starts by bibliographic studies in order to discuss the subject, demonstrating that the study of education Field has a historical trajectory and relevant, you need to be more carefully studied. We analyze the political, economic and social aspects from the Constitution of the municipality, the development and historical evolution. In the process of economic development made references to the settlements of the region, its difficulties incorporating problems that should be solved by the competent federal and State agencies. To understand education in the municipality have reviewed the Organization of municipal education from the documents dealing with the political actions for the educational development in the said municipality. To interact the theory with the practice we use as tools of data collection questionnaires applied to managers, teachers and representatives of the settlements and trade unions of rural producers. The analyses of the data were formulated on the basis of theoretical considerations in order to reflect and discuss the Education of the field, from the acquired rights guaranteed by law, showing conceptual aspects that is gaining more and more spaces and discussions on compassion communities and partner organizations in the region.

Keywords: Field education. Social movements, and public policy.

LISTA DE SIGLAS

AHE: Aproveitamento hidrelétrico.

AMCEL: Amapá Florestal e Celulose.

EPT: Educação Profissional e Tecnológica.

ETFAP: Escola Técnica Federal do Amapá.

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IFAP: Instituto Federal de Educação do Amapá.

INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

MEC: Ministério da Educação.

MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização.

PA: Projeto de Assentamento.

PBA: Plano Básico Ambiental.

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional.

PME: Plano Municipal de Educação.

PNE: Plano Nacional de Educação.

PRONATEC: Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego.

PTDRS: Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável.

SEBRAE: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresa.

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEMED: Secretaria Municipal de Educação.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - PIB de Porto Grande. FONTE: IBGE, 2010.	29
Figura 4 – Escola Estadual Matapi I.	48
Figura 5 – Estrada de acesso à escola.....	49
Figura 6 – Assentamento do Munguba.....	54
Figura 7 – Estrada de acesso ao Assentamento.	54
Figura 8 – Reunião Assentamento de Pedra Branca do Amapari.	55
Figura 9 – Reunião Assentamento Nova Colina.	55
Figuras 10 – Vista geral do IFAP, Campus Porto Grande.	57
Figura 11. IFAP, Campus Porto Grande, vista frente do Campus.	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Assentamentos rurais do município de Porto Grande, área, capacidade de famílias e número de famílias assentadas.....	30
Tabela 2 – Comunidades rurais por município e distância da sede.....	31
Tabela 3 – Matrícula inicial, por etapa na educação, no município – Educação Básica 2015.	35
Tabela 4 – População estimada do Estado do Amapá no município de Porto Grande em 2013.	38
Tabela 5 – População do Estado do Amapá no município censo de 2010 e estimativa em 2013.	38
Tabela 6 – Escolas municipais de Porto Grande em 2013.	39
Tabelas 7 – Docentes por escolaridade e pós-graduação, por dependência administrativa e zona de localização – 2013.....	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO E SOCIEDADE	6
2.1	A Educação do Campo, uma conquista necessária.....	6
2.2	Abandono do campo por falta de estruturas básicas	8
2.3	A Educação do Campo e a qualidade do ensino no meio rural	11
2.4	Educação, um direito de todos, mas distante da realidade dos povos do campo.....	17
3	O DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO MUNICÍPIO DE PORTO GRANDE ...	23
3.1	Contextualização da história do Estado do Amapá	23
3.2	Aspectos históricos, geográficos, socioeconômicos e educacional do município de Porto Grande.....	25
3.3	Localização do município.....	27
3.4	Características econômicas da região.....	28
3.5	Produção Agrícola	29
3.6	A organização educacional do município.....	32
3.6.1	Educação profissional e tecnológica.....	33
3.6.2	Educação Infantil.....	34
3.6.3	Ensino Fundamental	35
3.6.4	Ensino Médio.....	36
3.6.5	Educação de Jovens e Adultos.....	36
3.6.6	Educação Especial municipal	37
3.6.7	População do município e estimativa	38
3.6.8	Retrato do ensino no sistema educacional municipal.....	39
4	4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE PORTO GRANDE.....	41
4.1	O Ensino no olhar dos gestores e professores	41
4.2	O Ensino na visão dos representantes das comunidades local: assentamentos e sindicatos.	45
4.3	Cotidiano e vivências das escolas do campo na região.	48
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
6	REFERÊNCIAS	62
7	ANEXOS	66
	Anexo A – Questionário 1.....	67
	Anexo B – Questionário 2.....	71

1 INTRODUÇÃO

O campo é o lugar da vida, onde as pessoas podem morar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão às florestas, onde vive as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

(Fernandes: Por uma Educação do Campo, p. 137).

Em epígrafe, Fernandes destaca o essencial da compreensão que perpassa os olhares que podemos ter do campo. No campo existem pessoas, gente que trabalha, que vive e desfruta das alegrias que o campo pode oferecer. Gente que sofre o descaso do Poder Público, que sentem a falta de uma educação de verdade e que atendam realmente suas necessidades através de escolas com cara de Educação do Campo. As pessoas que escolheram o campo como meio de sua existência social e cultural merecem o respeito e a dignidade humana com base nos princípios dos Direitos Humanos direcionados as populações do campo.¹

Para Pires (2012, p. 43) o conhecimento e o reconhecimento, o resgate, o respeito e a afirmação da diversidade sociocultural dos povos do campo são fundamentais. O campo precisa ser compreendido como um modo de vida sociocultural no sentido que sejam firmadas as suas identidades, bem como suas lutas e organizações. A vida no campo não se restringe só ao meio produtivo plantar e colher. Há a existência de pessoas: crianças, jovens e adultos que necessitam ser vistas e seus direitos respeitados.

Com o intuito de conhecer e compreender a relação das escolas rurais do município de Porto Grande do Estado do Amapá com a Educação do Campo, uma conquista impar para as escolas do campo², o presente trabalho buscou a realização de estudos voltados para o desenvolvimento da educação a partir do advento da Resolução do CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a qual trata diretamente da Educação do Campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Porto Grande, propõe no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) políticas para o

¹ O DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, define no § 1º, inciso I, do artigo 1º, populações do campo são: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

² O DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010, define no § 1º, inciso I, do artigo 1º, escola do campo é: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

desenvolvimento de ações que visem atender as populações do campo dos municípios que fazem parte do Território Centro Oeste do Estado do Amapá: Porto Grande, Ferreira Gomes, Pedra Branca do Amapá e Serra do Navio. O estudo das escolas rurais do município de Porto Grande - AP pode contribuir para a organização curricular da instituição que terá uma clientela de alunos que moram em zona rural e urbana. Se a instituição perceber as diferenças sociais e culturas existentes entre campo e cidade, contribuirá para o desenvolvimento social e a permanência dos sujeitos do campo no campo na região em que está localizada e seus adjacentes.

Estas escolas, sem dúvida, sofrerão impactos positivos se, o Campus Porto Grande como instituição de ensino, tiver um olhar diferenciado quanto às necessidades e urgências que precisam ser vistas na qualidade da formação dos povos do campo. Formando parcerias com instituições locais, contribuindo no processo de formação daqueles que são responsáveis pelo bom desenvolvimento da educação camponesa, o Campus Porto Grande, pode contribuir e ser uma das primeiras instituições a promover um ensino diferenciado no processo formativo quanto à qualificação profissional desde que, conheça a história e a vidas das comunidades camponesas da região.

Diante desta possibilidade, o desenvolvimento do trabalho pautou através da pesquisa sistemática e analítica nos estudos referentes à Educação do Campo e sua influência nas escolas rurais do município de Porto Grande. As diretrizes propõem que os currículos, conteúdos, metodologias, calendários e ambiente de ensino aprendizagem contemplem a realidade da criança, do jovem e do adulto camponês, esses aspectos sendo respeitados e aplicados nas escolas rurais municipais e estaduais da região proporcionarão uma qualidade significativa na melhoria do ensino ofertado.

Os fundamentos da Educação do Campo precisam ser aplicados em sua integridade nas escolas localizadas nas zonas rurais do município, os Planos de Meta de educação municipal e estadual não dão ênfase nos princípios norteadores da Educação do Campo conforme pede a Resolução CNE/CBE nº 1, de 3 de abril de 2002, impossibilitando o desenvolvimento da boa qualidade do ensino no meio rural.

As escolas localizadas na cidade do município recebem um quantitativo significativo de alunos que são moradores da zona rural, principalmente, os alunos que estão matriculados no Ensino Médio. O referido estudo procurou saber junto aos gestores dessas escolas como estão trabalhando o atendimento educacional dos alunos, que deixam seus lares todos os dias para poderem continuar seus estudos, com a finalidade de um dia poderem cursar um curso superior ou apenas concluir o Ensino Médio.

Neste contexto, houve a necessidade de analisar a história da Educação do Campo a partir da vida das comunidades e dos assentamentos rurais no município de Porto Grande do Amapá, se o processo de formação das comunidades camponesas da região, sobre a responsabilidade do Estado e do Município, está de acordo com o que propõe a Resolução que trata da Educação do Campo em seus Planos de Metas para a educação na região.

O conhecimento da formação e a construção da história social camponesa regional nos possibilitaram conhecer e analisar um conjunto de dados que refletem a realidade a partir da educação, para poder explicar os motivos do baixo desenvolvimento social, educacional e econômico. Assim, é possível desenhar e projetar intervenções que possibilitem alterar mecanismos que geram desequilíbrio social, principalmente na oferta de uma educação de qualidade, um direito das sociedades camponesas.

Nas palavras de Arroyo (2003, p.31) a ampliação da consciência do direito à escola passou nas últimas décadas de nossa história colada às necessidades e às lutas pela melhoria dessas condições básicas de sobrevivência, de inserção no trabalho e na cidade, da reprodução da existência, sobretudo da infância e da adolescência popular. Não podemos esquecer-nos

desse subsolo material que alimenta tanto os movimentos sociais quanto o movimento operário e que alimenta o aprendizado dos direitos inclusive do direito à escola.

As instituições de ensino localizadas nas proximidades ou junto das sociedades camponesas devem ter a preocupação em desenvolver e oferecer um ensino de qualidade com características primordiais à Educação do Campo. Estar atenta para novas dinâmicas e metodologias conforme as carências regionais e com a responsabilidade de atuar no desenvolvimento educacional e econômico na região em que estar inserida.

Para Caldart (2003, p. 64), se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então, precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. Neste sentido a escola, responsável pela formação dos sujeitos do campo, devem estar organizadas e com professores qualificados que entendam e compreendam a vida camponesa. Nas palavras de Fernandes (2009, p. 59), compreender o território camponês como totalidade é fundamental para entender sua multidimensionalidade e sua multiterritorialidade: política, econômica, social, cultural e ambiental.

Só é possível conhecer a realidade dos componentes citadas por Fernandes se procurarmos conhecer a realidade vivida da sociedade camponesa, seja a vida econômica, política, cultural ambiental, mas principalmente como está organizada a formação escolar desde o início dos estudos até a profissionalização dos jovens e adultos. A pesquisa teve esse foco, procurar conhecer os aspectos constitutivos inseridos na formação dos sujeitos do campo, entender os mecanismos que faltam para que essas sociedades, inseridas no meio rural, sejam realmente desenvolvidas.

A região em que o estudo foi desenvolvido é um território em expansão no seu desenvolvimento econômico, seja do agronegócio ou da agricultura familiar. No último censo realizado no município o quantitativo era de 16.809 habitantes no município segundo fontes do IBGE (IBGE Cidades, Censo Demográfico 2010). O município de Porto Grande está situado na região sul do Estado do Amapá (Mesorregião Sul) a 108 km da capital Macapá. A principal forma de acesso ao município é pela BR 156 que liga Macapá ao Oiapoque, tendo sua sede localizada no entroncamento com a BR 210 (Perimetral Norte). Foi criado pela Lei nº 0003 em 01 de maio de 1992 como um desdobramento do município de Macapá.

Analisar o contexto histórico da sociedade camponesa é fundamental para obter um diagnóstico das deficiências e potencialidades, visto que, a região tem um vínculo acentuado no meio produtivo rural, o qual é responsável para fomentar o setor da economia do município: a Agricultura Familiar. Segundo o Plano de Desenvolvimento da Agricultura e o Plano Diretor do Município existem deficiências que impedem o desenvolvimento do setor produtivo rural. Assim, foi fundamental conhecer o desenvolvimento das escolas do campo, a sociedade que compõe a constituição do meio rural, a organização e formação escolar para podermos perceber as causas que impedem a dinâmica do desenvolvimento econômico.

O ensino, um direito de todos, deve permitir ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade de seu meio, e também extrair e problematizar o conhecido e investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos do contexto em que o indivíduo está presente. Nesta perspectiva Brandão (2003, p.155), explica que o desenvolvimento da consciência comum, filosófica, crítica ou sócio-política, está acompanhada da clareza do que fazer, como fazer, realizar ou transformar, no grupo e/ou na sociedade. O despertar de consciência do grupo em todos os sentidos é fundamental para o desenvolvimento político, econômico, cultural.

O presente trabalho procurou compreender esse processo de formação, visto que, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo não é uma ação política intervencionista apenas para solucionar problemas pontuais em algumas regiões do

Brasil, mas tem a finalidade de sanar problemas que afetam o desenvolvimento da educação no meio rural. A escola situada no ambiente rural deve ser atendida através de políticas públicas que atendam as populações que estão distantes dos grandes centros urbanos e em sua maioria esquecida do poder público.

As percepções do conjunto das escolas rurais da região, do desenvolvimento econômico e cultural, do conhecimento da formação histórica e da constituição organizacional do espaço territorial rural, podemos perceber a vivência e a formação dos sujeitos que constituem fatores importantes no processo de desenvolvimento social, articulados pelos problemas levantados a partir do diagnóstico da realidade social e dos princípios formativos que constituem o saber adquirido, vivido, entre os sujeitos responsáveis pelas transformações do meio em que estão inseridos.

A Educação do Campo surge como proposta e compromisso político de levar ao homem do campo, habitante de uma realidade concreta regida pelo sistema capitalista, oportunidades educacionais de formação humana e profissional, que o ajude na tomada de consciência enquanto ser; sua presença no mundo, a dimensão política e importância dessa presença para a construção, reconstrução e transformação do contexto social; suas limitações, oportunidades e condições para superação de sua realidade atual na perspectiva da construção de um futuro melhor, através de sua ação e interação com o meio e o contexto social de seu entorno.

Dessa forma, essa proposta de estudo convida a uma imersão nas discussões sobre a educação do campo e sua relação com as escolas do campo do município em que propomos desenvolver os estudos a partir da compreensão e finalidade da Educação do Campo para poder entender o processo de desenvolvimento da educação ofertada as populações do campo.

Em termos operacionais a pesquisa foi desenvolvida junto as escolas estaduais e municipais do Município de Porto Grande do Estado do Amapá obedecendo aos seguintes procedimentos metodológicos:

- **Pesquisa bibliográfica:** fundamentação teórica da pesquisa e apreensão qualificada do objeto de estudo, envolvendo leitura, análise e sistematização de indicações bibliográficas referentes ao tema do estudo;
- **Pesquisa documental:** projetos, relatórios, programas e leis, instrumentos relacionados com a proposta de trabalho e;
- **Sistematização dos dados coletados para a elaboração da dissertação.**

No primeiro capítulo, apresentamos uma revisão da literatura sobre a temática do Movimento da Educação do Campo, trazendo para o debate a educação oferecida aos povos do campo, reivindicando o direito a uma educação que contemple as especificidades da realidade camponesa. As pretensões teóricas do presente estudo nos levam a discussão, em conjunto com as leis que propõem melhorias para a educação dos povos do campo a partir da reflexão trazida pelos principais defensores e fundadores do pensamento crítico e analítico histórico-social da construção teórica da Educação do Campo.

É possível pensar em outras investidas que apresentem novas alternativas ao processo de desenvolvimento da formação dos sujeitos, rompendo com metodologias convencionais que não causam impactos nas transformações das sociedades, que necessitam de novas propostas que articulem e levem em conta os conteúdos do saber acumulado, as representações mentais e sociais que estruturam a cognição de um sujeito e as condições objetivas e históricas onde esses sujeitos se encontram. Nesta condição procuramos trazer a relevância em conhecer os fundamentos que legitimam o direito daqueles que estão à margem, na maioria das vezes, dos debates políticos que propõe mudanças e alterações na vida social das comunidades camponesas.

No segundo capítulo, é descrita a história do município de Porto Grande a partir da formação e organização do Estado do Amapá. A história do município é apresentada desde a lei de sua criação, destacando as questões socioeconômicas e políticas que compreendem a organização municipal com ênfase à educação urbana e rural da região.

O estudo da Educação Municipal tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de ações políticas que estejam relacionadas com as especificidades culturais e necessidades econômicas das populações rurais em que alternativas de relevâncias e proposições de uma educação que resgate as peculiaridades das comunidades campesinas.

O último capítulo, é construído a partir da análise dos dados à luz do aporte teórico, o qual sinaliza os caminhos percorridos para subtrair respostas necessárias para construir, a partir das questões elaboradas, um entendimento da escola urbana e rural da educação ofertada às comunidades rurais buscando compreender a realidade educacional para o contexto da criança, jovens e adultos do campo.

O diagnóstico realizado teve como base, para coleta de dados, dois questionários, um direcionado aos representantes das escolas localizadas no município e outro aos líderes de sindicato e associações que estão ligadas aos movimentos sociais compreendendo os representantes dos assentamentos localizados no município. A pesquisa de campo foi realizada na área urbana e rural com o objetivo de compreender melhor a situação da educação na região.

Nas considerações finais, procuramos destacar questões que envolvem os direitos adquiridos a partir das lutas sociais amparadas pelo regime democrático brasileiro. Toda lei é uma conquista, no entanto, ela precisa ser aplicada e respeitada pelos órgãos responsáveis em fazê-la ser cumprida, de modo que todos sejam contemplados e principalmente os marginalizados e esquecidos socialmente. As reflexões finais destacam a importância de a comunidade campesina discutir seus direitos e participar da construção do processo educativo com ênfase na proposta da Educação do Campo, um direito adquirido.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SOCIEDADE

2.1 A Educação do Campo, uma conquista necessária

A história social camponesa no Brasil abre caminhos para estudos dos processos, ainda em construção, dos povos do campo que lutam pelo princípio da igualdade e da justiça social travada pelo poder dominante desde o Brasil Colonial. Os meios exploratórios das grandes propriedades impediam que a pequena propriedade obtivesse qualquer tipo de apoio das autoridades competentes da época. Segundo Motta (2008, p. 87) a Constituição de 1824 havia consagrado a propriedade privada em toda sua plenitude aos grandes latifundiários.

A organização das lutas da população rural por melhores condições de vida, em toda sua plenitude e, ao rompimento dos fatores que fortalecem a conjuntura dos mecanismos que geram as desigualdades no meio rural permanece por todo o século XX, seja ela econômica ou educacional, as conquistas são ínfimas. A promulgação da Constituição Federal em 1988 não provocou alterações sociais de imediato e a vida dos povos do campo em nada foi alterada.

A pequena propriedade ou agricultura familiar sempre resultou no descaso do poder público, não só na organização do meio produtivo, mas em todos os sentidos, do acesso ao escoamento da produção à educação. Tanto o Estado quanto os órgãos competentes do governo federal sempre viabilizaram o agronegócio como fator de sustentabilidade econômica do país. Neste sentido, Fernandes (2007, p. 55) sustenta que a imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para modernizá-la. É, uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias.

Segundo Fernandes (2009, p. 29), enquanto o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. Caracterizam-se neste sentido as diferenças existenciais de cada elemento que compõe a organização do meio produtivo. O Agronegócio tem em si como dimensão a grande propriedade e como resultado final a expressão do poder aquisitivo pela venda de suas mercadorias em grandes proporções seja no mercado interno ou mercado externo. Enquanto os camponeses, para sobreviver, em meio às grandes propriedades tem que romper com a dimensão da organização do poder ideológico, sustentado por políticas econômicas que sustentam a estrutura do agronegócio como sustentáculo do desenvolvimento econômico do país.

A expansão do agronegócio e a falta de políticas públicas acabaram gerando o processo migratório de grande parte de populações sediadas no campo às grandes cidades por falta de ações governamentais que assegurassem a dignidade dos habitantes do campo. No entanto, nas últimas décadas diversos movimentos sociais se organizaram. Como explica Caldart (2003, p. 61), que desde a criação em 1984 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST, definiu como objetivos a luta pela terra, pela Reforma Agrária, e por transformações na sociedade. Na Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, Caldart aponta que:

Surge um movimento consciente de construção das escolas do campo com a ideia de transformar e formar educadores e educadoras capazes de trabalhar e organizar ou produzir novas propostas pedagógicas envolvidas com a dinâmica das transformações sociais, mas com características próprias dos grupos que pensam e refletem o contexto em que estão inseridos (CALDART, 2003, p. 61).

A Educação do Campo surge destas reflexões, a construção não de qualquer escola, mas a escola que esteja envolvida com a questão política, sociocultural, uma escola que nas palavras de Caldart, deve ir ao encontro dos educandos, e não ao contrário. A história da educação no Brasil nos mostra o quanto à população camponesa não teve acesso de forma digna a educação ou se teve foi precariamente como nos mostra determinadas realidades brasileiras do descaso à educação.

A qualidade da formação dos alunos precisa ser repensada, os problemas precisam ser discutidos, analisados e vistos como fatores reais para a inserção de novas propostas pedagógicas com a finalidade de transformar a educação em metas positivas do ensino, visto que, é uma dívida do Brasil, ainda, com a formação profissional com aqueles que estão à margem dos grandes centros de formação.

Com a criação de políticas públicas endereçadas ao desenvolvimento educacional, segundo Caldart (2008, p. 66), a sociedade como um todo tem o dever de construir tanto escolas do campo como escolas da cidade, quer dizer, escolas inseridas na dinâmica da vida social de quem ela faz parte.

Roseli Caldart descreve que:

A escola do campo não é um tipo diferente de escola, mas sim a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2008, p. 66).

Nesta perspectiva entendemos que a educação do campo tem um valor primordial para o desenvolvimento daqueles que são responsáveis pelas transformações pelo meio em que estão inseridos, ou seja, os resultados só são adquiridos a partir da forma em que os sujeitos do campo estão organizados para reivindicarem pela aplicabilidade dos direitos adquiridos quanto à qualidade da educação nas escolas do campo.

Araújo enfatiza que a:

Educação de qualidade constituía e ainda constituem, em grande medida, privilégios de classe. Os currículos, conteúdos e calendários urbanos, escolas precárias, entre outros, além da ausência de políticas públicas estratégicas, consistentes e contínuas, asseguradoras desse direito, são indicadores do descaso que historicamente caracterizou o poder público em relação à Educação do Campo (ARAÚJO, 2005, p. 174).

A formação profissional dos sujeitos que formam a sociedade camponesa, precisa ser constituída de novos modelos educacionais que facilitem e qualifiquem o desenvolvimento do saber, metodologias que o ajudem a transformar o saber adquirido às concepções teóricas com o conhecimento prático. A Educação do Campo, uma conquista garantida em lei, como Política Pública, não é somente uma das alternativas, é o caminho que a escola situada na zona rural deve utilizar na formação das crianças, dos jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho camponês. Através de novas propostas metodológicas, contemplando a realidade local, o processo de aprendizagem pode relacionar-se de forma coesa entre a teoria e a prática.

O conhecimento adquirido através das experiências, se aprimorados com a formação profissional, os resultados no meio produtivo estarão envolvidos na relação dialética do conhecimento entre a teoria e a prática e vice-versa. Passarão a contextualizar uma nova dimensão do ponto de vista econômico da organização do meio produtivo familiar. Assim, o mundo do trabalho camponês sofre alterações com a transformação do meio produtivo através da qualificação profissional em vista do conhecimento adquirido.

Devido às grandes distâncias e a precariedade do acesso aos centros de formação, as dificuldades são maiores quanto à aquisição de formação profissional. Segundo Fernandes (2006, p. 30), para que aconteça o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que entenda sua diversidade e amplitude e, que entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas, e não como beneficiários e ou usuários. O poder público precisa ter um olhar diferenciado à dimensão social e geopolítica em que a escola está inserida, em função das complexidades do território, para que ela não seja um prédio a mercê da comunidade, mas possa cumprir sua função social através de políticas públicas que atenda e ofereça um ensino de qualidade à população rural e urbana, promovendo desta forma a permanência dos sujeitos do campo no campo.

O Brasil, considerado um país democrático no véis da Constituição Federal ainda não consegue efetivar políticas públicas que sejam capazes de transformar as carências dos fatores que geram pobreza e que fortalecem as desigualdades sociais. Um exemplo são as desigualdades regionais, que do ponto de vista econômico, social, cultural e político há uma disparidade entre as regiões brasileiras quanto à manifestação de concentração de renda por parte de uma minoria e em níveis de pobreza extrema por uma maioria. Com efeito, isso é uma questão que esbarra na esfera política que ainda prima pelo modelo econômico que desvaloriza os princípios políticos da construção do interesse coletivo.

Segundo Arroyo (2006, p. 106), precisamos tomar consciência dessas desigualdades, ter clareza dos mecanismos que geram as desigualdades que afetam os direitos coletivos e principalmente o direito à educação de qualidade. Os movimentos sociais primam por essas garantias valorizando o princípio da igualdade como o direito à educação, à escola, à terra, à vida, à cultura, à liberdade, à alimentação e à moradia. A busca por melhores condições de vida levou os movimentos sociais do campo a lutarem contra um sistema de exclusão que fere a dignidade humana, que impede o desenvolvimento dos setores minoritários, como os assentamentos e as comunidades inseridas no meio rural.

Assim, a luta por melhores condições de vida leva-os a conquista da Educação do Campo, conquista essa que vem sendo discutida junto aos órgãos competentes dos governos para que seja implementada através dos planos de ações dos estados e dos municípios. Na compreensão de Caldart as lutas dos movimentos sociais concebem que:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

Com isso é essencial que os sujeitos do campo, que dependem de políticas públicas, se organizem e lutem frente aos poderes públicos pelos direitos que já conquistados, garantidos em lei, sejam definitivamente causas de transformações sociais nas regiões brasileiras que ainda sofrem pelo descaso de políticas públicas que proporcionem o desenvolvimento e a qualidade do ensino nas comunidades rurais.

2.2 Abandono do campo por falta de estruturas básicas

Historicamente, a proposta de educação para o homem do campo sempre foi impregnada por uma visão preconceituosa com relação ao campo. A zona rural – o espaço não

urbano era entendido como sinônimo de atraso, local em que o desenvolvimento ainda não chegou, sendo visto na ótica de uma visão elitista segundo a qual, o que é bom e desenvolvido está diretamente relacionado com a zona urbana. Assim, ser habitante da cidade é sinônimo de ser urbano, socialmente desenvolvido, moderno, enquanto que ser oriundo da zona rural é ser um sujeito atrasado, sem cultura.

Miguel Arroyo menciona que:

O “campo é visto como uma extensão, o quintal da cidade” e vai mais longe quando dá uma dimensão maior da realidade em que os serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobre, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO (2007, p. 159).

Essa visão distorcida e discriminatória sobre a realidade do campo foi assimilada pelos sistemas educacionais e deu origem à concepção de que somente a cultura urbana é a cultura oficial, socialmente aceita e que deve, portanto, ser difundida pelos processos de educação como a educação de qualidade, ou a escola única, laica, científica, universal, a culinária, o teatro, o *shopping* entre outros. Decorrente dessa concepção, a proposta de educação para os habitantes da zona rural passou a ser desvinculada de sua realidade, que deveria levar até eles a oportunidade do desenvolvimento, de sair do atraso e de incorporar a cultura urbana, através do modelo educacional único, sem contextualizar as diferenças sociais existentes entre campo e cidade.

O espaço rural é dinâmico, pois é um ambiente vivo onde as pessoas cultivam suas crenças e valores, constituindo assim a particularidade da sua cultura. O antropólogo Carlos Brandão (1990, p. 04) define a cultura deste espaço como sendo “[...] à teia de símbolos e sentidos com que os camponeses representam a vida; de suas crenças, de seus códigos de convivência familiar e comunitária; de suas técnicas e estratégias de reprodução do trabalho agrícola e pastoril”.

A prática da difusão da cultura urbana teve como consequência política à negação da cultura do campo e o não reconhecimento do seu espaço e de seus habitantes como uma realidade específica, características e necessidades próprias, por parte da lógica orientadora das políticas educacionais para a população não urbana, ou seja, a educação rural em currículos carregados da ideologia da educação urbana sem respeitar as características das sociedades rurais. Assim, as oportunidades educacionais apresentadas para essa população levavam de forma implícita a mensagem para o abandono do campo e o êxodo rural em favor da cidade.

Segundo Brito (2012, p. 10) a migração é uma tradição, faz parte do “equipamento cultural tradicional”. Se o indivíduo quer melhorar de vida, não resta alternativa, a não ser migrar para as cidades, particularmente, as grandes. É o tipo de perspectiva gerada pela melhoria de vida, por melhores condições econômicas, situações favoráveis não ofertadas às sociedades camponesas que levam ao deslocamento a outras regiões que julgam encontrar emprego e escolas para os filhos. A falta de infraestrutura no campo agrava ainda mais a situação da permanência do homem e mulher no campo.

Segundo Morais (2011, p. 32) a falta de uma política agrícola séria para aumentar a produção rural, massacrada pela questão fundiária, provocou uma concentração urbana desordenada nas principais cidades do Estado do Amapá, gerando problemas sociais gravíssimos, inclusive o surgimento de mendicância, incidente de meninos e meninas de ruas, que muitos se transformam em autores de atos infracionais, prostituição e da criminalidade. Assim, é possível perceber que as esperanças de encontrar na cidade a solução para os

problemas vivenciados no meio rural não são solucionadas com o deslocamento para a zona urbana.

A segurança econômica tão almejada de fato, para a maioria, não acontece, visto que falta qualificação profissional exigida nos setores de produção econômico primário ou secundário o que leva em sua grande maioria a deslocarem-se para as periferias das grandes cidades vivendo sem emprego permanente, gerando o aumento considerável de desempregados no meio urbano.

Ainda na compreensão de Moraes (2011, p. 32) o êxodo rural desequilibrou produção primária no Estado do Amapá, isso fez com que a cada dia tornasse-nos cada vez mais dependente de outras regiões produtoras fora do Estado. Mais de 70% da população que vivia no campo agora reside em áreas urbanas com perspectivas fantasiosas de melhoria de vida, a maioria sem qualificação profissional é deslocada do seu ambiente produtivo. Essa situação gerada pelo êxodo rural tem trazido consequências trágicas, pois, poucas alternativas econômicas se têm, principalmente com a indústria que ainda está em processo de expansão.

No Brasil, segundo o (IBGE, 2010), apenas 15,65% da população (29.852.986 pessoas) viviam em situação rural, contra 84,35% em situação urbana (160.879.708 pessoas). De acordo com Brito (2012, p. 16) a redução na velocidade do crescimento dos grandes aglomerados metropolitanos, principalmente dos seus núcleos, e um redirecionamento de parte das migrações internas para as cidades médias não metropolitanas, municípios que estão melhorando economicamente seus setores produtivos e industriais.

Nos últimos anos começa-se a perceber uma notável tendência no crescimento populacional dos municípios periféricos, em relação às capitais, evidenciando um processo de inversão espacial do comando do crescimento demográfico metropolitano, acelerado pelos saldos negativos dos fluxos migratórios entre capitais e os outros municípios metropolitanos. O setor primário econômico concentra forças de produção no agronegócio elevando algumas indústrias de produção dos produtos derivados do campo aos municípios periféricos, gerando assim, um aumento da população fora das grandes metrópoles.

A modernização da mecanização tecnicista no campo junto a expansão maciça do agronegócio, são fatores que nos últimos anos vem afetando os pequenos produtores que desenvolvem a agricultura familiar. Sem infraestrutura suficiente para competir com grandes empresas encontram-se obrigados a vender suas propriedades e deslocar-se aos centros urbanos. A este produtor falta implementação de políticas públicas favoráveis ao desenvolvimento da produção agrícola e principalmente na oferta do ensino de qualidade tão almejada e esperada pelas populações do Campo.

A falta de políticas públicas para o desenvolvimento dos setores produtivos, que garantam o mínimo da qualidade de vida do homem e da mulher do campo são atitudes governamentais que ainda não estão presentes nas comunidades que sofrem pelo descaso das autoridades responsáveis em promover o desenvolvimento dos setores produtivos. As comunidades rurais do Município de Porto Grande no Estado do Amapá, município que compreendeu o trabalho de pesquisa, sentem falta do mínimo de infraestrutura básica para o desenvolvimento do meio produtivo. Escolas que cumpram seu papel educacional e supram a necessidade de formação das crianças, jovens e adultos do campo.

A realidade das escolas rurais impede a permanência dos jovens no campo. Se a escola não atende as necessidades, os anseios da comunidade em que os jovens estão inseridos, a solução é buscar melhores escolas nos centros urbanos. De acordo com Caldart (2011, p. 157) a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não por que enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente.

Segundo o Plano Diretor Participativo de Porto Grande (2013, p. 105) apenas 07 dos 31 estabelecimentos de ensino em atividade estão localizados na área urbana municipal, o que

representa um percentual de pouco mais de 22,5% do total, ainda que 64,3% dos municípios vivam em zona urbana. Há de se considerar, entretanto, que muitas das outras 24 escolas, situadas em zona rural, são de pequeno porte e não comportam muitos estudantes, de modo que várias crianças e adolescentes que vivem em comunidades rurais acabam sendo obrigados a frequentar estabelecimentos escolares urbanos.

Esta situação vivenciada pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos, leva ao abandono da escola pelas dificuldades enfrentadas como estradas ruins, ônibus sucateado, tempo casto entre moradia e escola. Situações como essa justificam o abandono do campo, do meio produtivo, questões geradas que deveriam ser olhadas com mais seriedade pelo poder público levando em conta a cadeia produtiva em que o campo é a extensão da cidade e que há a necessidade de desenvolver ações de permanência e melhoria das sociedades camponesas.

2.3 A Educação do Campo e a qualidade do ensino no meio rural

A Educação do Campo, oriunda dos movimentos sociais e assumida pelo Governo Federal, pelo menos no plano da elaboração das políticas públicas, antes de ser uma proposta educacional é na sua essência um movimento político, que tem por finalidade se contrapor à visão preconceituosa, elitista e míope, sobre o campo, os espaços não urbanos e seus habitantes, propondo uma nova forma de percepção dessa realidade.

A Educação do Campo de qualidade é um direito constitucional regulamentado pela Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002, onde podemos destacar alguns artigos que nos confere a elucidação desta conquista para o desenvolvimento do processo educativo ao homem e a mulher do campo, que se fundamenta nos seguintes princípios legais:

Art. 4º e 5º - É uma modalidade de ensino que prevê um projeto institucional e proposta pedagógica específica para as escolas do campo;

Art. 7º - Prevê atendimento e calendário escolar específico;

Art. 8º §II - Assegura atividades curriculares e pedagógicas direcionadas para um projeto de desenvolvimento sustentável;

Art. 8º § IV - Estabelece que controle da qualidade da educação se faça pela comunidade escolar;

Art. 12 - Prevê formação específica inicial e continuada para todos os profissionais da educação do campo;

Art. 15 - Resguarda o respeito à diversidade e o direito ao respeito às particularidades, fortalecendo a política da igualdade. Para garantir o financiamento, determina a diferenciação do custo-aluno, a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno.

Delineando sobre os princípios fundamentais que regem a Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002, em seus artigos citados percebemos que as políticas aplicadas para a melhoria da educação nas zonas rurais são contraditórias, não atendem a Resolução em sua integridade, em amplitude. No município de Porto Grande no Estado do Amapá, as conquistas alcançadas dos movimentos sociais em grande parte do país, que garante a oferta de um ensino de qualidade às sociedades camponesas, a Educação do Campo, ainda é um processo longo para ser alcançada e aplicada aos direitos garantidos em lei nos assentamentos da região. Para tanto, uma explicação será feita quando enfatizar a educação do município através análise documental do município como o Plano Municipal de Educação – 2015 a 2025 e o Plano Diretor Participativo do município de Porto Grande.

As políticas governamentais na realidade são outras, a proposta é boa, mais a ação está sendo inversa bem visível no Estado do Amapá. A educação do campo que deveria ser desenvolvida no território do homem e da mulher do campo está sendo inserida em outro processo de formação, a educação urbana, da cidade, com currículo, calendário, profissional

de educação com formação diferente da realidade do território camponês. Os alunos do ensino fundamental e médio, jovem e adulto das zonas rurais estão sendo deslocado do seu meio para obter conhecimento em uma realidade que não é sua.

Política de deslocamento dos alunos, tanto do Estado quanto dos Municípios, responsáveis pelo transporte dos alunos até a escola e vise-versa, é uma realidade do município de Porto Grande do Estado do Amapá. Os responsáveis alegam que o custo aluno torna-se bem mais barato do que manter uma estrutura educacional no meio rural. O desejo de permanecer no campo já não é o mesmo, a criança e o adolescente que deveriam olhar para o seu meio com a vontade de permanecer e transformá-los, a cidade leva-o a olhar para o campo como um local de pobreza e não de sobrevivência digna.

O conhecimento a realidade do território camponês é fundamental para compreender essas transformações sociais inseridas pelas políticas públicas atuais, entender até que ponto ela é fator de desenvolvimento da sociedade campesina. Conforme afirma Fernandes

Os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios (FERNANDES, 2006, p. 29).

E, é esse território que precisa ser compreendido por meios de análises que possam proporcionar visões claras da organização da sociedade campesina da região, só assim, poderemos emitir premissas afirmativas que sejam capazes de propor discussões objetivas que possam contribuir para o desenvolvimento da realidade local.

No município de Porto Grande existem 04 áreas de assentamento feito pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e áreas chamadas de Colônia Agrícola do Município. Dentre essas áreas rurais, algumas são contempladas com escolas que ofertam o Ensino Fundamental, em alguns casos o Proeja. Mas, segundo Fernandes (2006, p. 38) é preciso entender o processo de educação, em que esses assentamentos e outras regiões do município consideradas zonas rurais, estão sendo desenvolvidas, visto que, a educação como política pública é fundamental para o desenvolvimento do campesinato.

Antonio Munarim destacar que:

A máquina estatal sempre esteve de costas para os interesses e aspirações das forças populares, sustentada e sustentando preconceitos e projetos políticos e econômicos diversos dos defendidos por esses sujeitos sociais que ora se insurgem no campo da Educação do Campo (MUNARIM, 2006, p. 16).

A política de assentamento do Governo Federal não será capaz resolver o problema da questão agrária, se não for através da aplicação dos direitos básicos, garantidos em lei, para o seu desenvolvimento socioeconômico com base na oferta de um ensino que transforme a realidade social dos assentados, respeitando, assim, o que diz o Art. 5º da Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002, que resguarda o respeito à diversidade e o direito ao respeito a particularidades, fortalecendo a política da igualdade.

Para Luiza Cristina Frischeisen enfatiza que:

A Constituição Federal no artigo 5º, *caput*, garante não somente o direito da igualdade perante a lei ao declarar o direito fundamental básico “Todos são iguais perante a lei”, mas avança em direção ao direito a um patamar mínimo de igualdade. O conteúdo deste direito à própria igualdade significa não somente o direito de ver a lei ser aplicada de forma igual em situações semelhantes (isonomia jurídica), mas também o direito de ver a lei ser produzida de forma a não haver discriminação, ou seja, vincula o legislador à criação de leis que tratem de formar igual, a todos que

estiverem em uma situação. E mais, implica obrigação do cumprimento das normas por todos, administradores e administrados, no sentido de fique garantida a inviolabilidade do direito à igualdade, (FRISCHEISEN, 2007, P. 5).

É urgente compreendermos as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, questões sócio-culturais e econômicas para propormos mudanças alternativas de combate às desigualdades sociais. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares (Arroyo, 2006, p. 104). Precisamos estudar as realidades do conjunto das complexidades em que estão envolvidas as sociedades camponesas, Arroyo nos propõe este desafio da urgência de pesquisar como estas desigualdades marcam profundamente a construção ou a desconstrução do sistema educativo, de políticas educativas, de garantias de direitos, especificamente do direito à educação. Faz-se necessário que as nossas escolas compreendam o seu papel nas ações que permitem dar condições de igualdade para o acesso à educação das crianças, dos jovens e dos adultos, implementando efetivamente políticas que contemplem a inclusão, mas também e, sobretudo, criando condições físicas, humanas e materiais, que objetivem a permanência do educando na escola para que possa concluir com êxito todas as etapas de sua formação escolar.

Segundo Fernandes (2006, p. 30), para que haja o desenvolvimento econômico do território camponês é necessária uma política educacional que entenda sua diversidade e amplitude e, que entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas, e não como beneficiários ou usuários. A diversidade é um problema que precisa ser compreendido, a constituição do povo brasileiro nos aspectos econômicos, políticos, culturais e educacionais são diferentes e complexos de região para região. A diversidade da constituição da população camponesa é uma das características do meio rural no município de Porto Grande no Amapá e, neste sentido Arroyo (2006, p. 104) afirma que o sistema educativo no campo tem que ser construído como um sistema de afirmação para a correção das desigualdades, fortificadas pelos processos migratórios da cultura individualista, da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais e éticas.

Aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo nasce uma nova perspectiva de política de formação integral dos sujeitos camponeses, ou seja, uma educação que leve em consideração o contexto socioeconômico, político, histórico, ambiental, cultural, de gênero, raça e etnia. As diretrizes propõem que os currículos, conteúdos, metodologias, calendários e ambientes de ensino aprendizagem contemplem a realidade da criança, do jovem e do adulto camponês. Neste sentido, podemos nos perguntar: como esses princípios estão sendo aplicados nas escolas do campo?

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá está implantando, em sua expansão, uma escola onde o princípio e o desafio maior será desenvolver uma educação de qualidade com características voltadas à Educação do Campo. É um desafio que terá em sua implantação e implementação: desenvolver currículos que atendam a sociedade como um todo, rural e urbana, quebrando paradigmas da educação formal.

Através da análise da vida cotidiana das comunidades camponesas da região podemos sugerir uma série de contribuições para que seja desenvolvida uma educação com princípios da Educação do Campo, saindo dos paradigmas da educação rural que carrega princípios determinantes como: interesse capitalista dos empresários, latifundiários, do agronegócio, do assistencialismo e do controle político; pacote urbano educacional: currículo, calendário escolar e professor, trazidos da cidade; política elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos desvalorizando os modos de vida dos camponeses.

Delineando nos princípios da Educação do Campo Caldart nos dá uma excelente contribuição a respeito desta questão quando afirma que:

A Educação do Campo é um movimento real de combate ao “atual estado de coisas”: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produzem concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

A inclusão representa mais do que a incorporação dos excluídos dos espaços e tempos escolares na escola a eles historicamente negados. Em vista das Leis garantidas, representa, portanto, o resgate da dívida histórica do Estado com seus cidadãos e a oportunidade de dar tratamento justo e igualitário, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre diferenças socialmente construídas. Neste sentido Caldart (2009, p. 44) propõe que na reafirmação da importância da democratização do conhecimento, do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento “historicamente acumulado”, ou produzido na luta de classes, a Educação do campo traz junto uma problematização mais radical sobre o próprio modo de produção do conhecimento, como crítica ao mito da ciência moderna, ao cognitivismo, à racionalidade burguesa insensata; como exigência de um vínculo mais orgânico entre conhecimento e valores, conhecimento e totalidade do processo formativo.

A democratização exigida, não é somente do acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento, próprio da modernidade capitalista. A superação de questões como essas podem ser alcançadas através do diálogo participativo entre escola e a comunidade que está em sua volta, transformando o saber fechado em um saber dialógico, interativo, onde todos devem sentir-se comprometidos com o processo transformador da realidade local, do meio em que são responsáveis pelo desenvolvimento em todos os seus aspectos sociais, culturais, econômicos e religioso.

A comunidade comprometida e gestão escolar aberta ao diálogo, proporciona que seus alunos não sejam meros espectadores, passageiros no ambiente escolar, mas que percebam que aquele ambiente é parte da vida social. Neste sentido, a escola é a extensão da comunidade e não a comunidade como extensão da escola, em que a responsabilidade das mudanças sociais, recai sobre a escola como sendo a única que pode resolver todos os problemas relacionados com a vida e a produção do conhecimento. Mas em conjunto, discutido as problemáticas sociais, pode impedir em grande parte, o êxodo rural, o deslocamento de grupos familiares em busca de situações econômicas melhores nos centros urbanos.

A preocupação com a grande migração do campo para a cidade fez com que fossem buscados mecanismos para frear ou desacelerar o êxodo rural, passando-se a vislumbrar a educação como um instrumento eficaz para realizar essa função. A ideia da Educação do Campo como forma de “fixar” o homem ao campo, também é implantada a “extensão rural” no Brasil. Mas como fixar o homem e a mulher no campo? A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) nas Metas 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10 e 11 em suas estratégias existem referências diretas de atendimento as populações do campo, conquistas estas que já eram solicitadas na revisão do Plano Nacional de Educação (PNE) anterior.

Frente a essas conquistas, cabem as comunidades, associações pressionarem os órgãos responsáveis pela aplicabilidade da lei em vigor. Essas conquistas se discutidas pela sociedade camponesa e as entidades representantes da sociedade civil, secretarias de educação e institutos federais podem amenizar, em parte, o êxodo rural quanto ao desenvolvimento da melhoria na educação ofertada as comunidades rurais.

Segundo Caldart (2009, p. 44), no âmbito específico da discussão sobre formação profissional, por exemplo, pensar na lógica da agricultura camponesa não é pensar em um

trabalho assalariado, que é a forma desde a qual se pensa hoje, inclusive do ponto de vista crítico, a questão da formação dos trabalhadores para sua inserção nos processos produtivos. É possível romper com a ideia da formação apenas para o mercado de trabalho, da agroindústria, mais transferir a ideia do trabalho assalariado pela autonomia do meio produtivo. Essa autonomia do meio produtivo só será adquirida através do processo educativo que coloque o homem e a mulher do campo como centro das transformações sociais.

Segundo o documento da (Re) significação do Ensino Agrícola:

A educação agrícola requerida pela sociedade deve refletir uma realidade marcada pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambientalmente; uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Tudo isso estabelece como marco fundamental formar profissionais técnicos e politicamente preparados para atender as demandas da sociedade. (MEC/SETEC, 2009, p. 18).

A formação profissional do jovem ou do adulto camponês deve ter a mesma composição curricular dos grandes centros de formação, ter o mesmo acesso às tecnologias de aprimorando do meio produtivo, mas segundo Caldart, só será possível através de uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura e as lutas sociais.

Clarice Duarte (2008, p. 37) aponta que o Estado deve ter uma postura positiva, intervencionista, para poder editar políticas específicas para os grupos em situação de desigualdade social. Nesse sentido, o Estado é o principal agente da aplicabilidade dos direitos garantidos juntos as instituições responsáveis pelo processo de desenvolvimento de uma educação de qualidade, que transforme a realidade social com vista no desenvolvimento da autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno sócio-econômico-financeiro mais adequado, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população.

Nesta perspectiva podemos considerar umas das reflexões sobre a educação feita por Celso Furtado afirmando que:

A educação interfere no tempo e melhorando-se a qualidade do fator humano modifica-se por completo o quadro do país, abrem-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. Este é o mais importante investimento a fazer, para que haja, não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento (FURTADO, 2002, p. 19).

Com efeito, o desenvolvimento do país perpassa pelo investimento em educação, por projetos que sejam capazes de dar respostas concretas no processo de transformações sociais em que a sociedade está estruturada. Observa-se neste sentido que o componente educacional é emancipatório, possibilita profundas mudanças nas estruturas dominantes no modelo político e econômico do capitalismo moderno. Pensar na qualidade do fator humano do sujeito que está, na maioria das vezes, a margem das decisões políticas que deveriam favorecer a integridade social e transformar a vida pobre em uma economia sólida do desenvolvimento humano ainda é um desafio da Educação do Campo.

Paulo Freire considera a seguinte questão referente às conquistas sociais a partir da obtenção da liberdade:

Os oprimidos que introjetam a sombra dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, à medida que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres. A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos, (FREIRE, 1987, p. 18).

Nesta mesma perspectiva, Ramofly Santos (2010, p. 1) descreve que a Educação do Campo reconstrói valores, constitui-se em mecanismo para fazer emergir os sonhos e as esperanças dos trabalhadores rurais, num projeto coerente com a realidade de vida desses sujeitos do campo que valorizam a escola como local de construção de cidadania plena, contrária às ações reprodutivistas e produtoras das desigualdades.

A educação surge como fator determinante para o desenvolvimento das relações sociais, principalmente, nas comunidades em que poder público se coloca distante quanto à implementação de políticas estruturantes capazes de promover o desenvolvimento econômico, a democratização de acesso à cultura e a participação política, pela defesa de seus direitos.

Na concepção de Lima (2010, p. 10), o século XX apresentou o fracasso de muitos modelos desenvolvimentistas, e o mundo parecia não ter outra saída a não serem as constantes crises, entretanto em meio ao aparente caos surgem movimentos populares e intelectuais com uma proposta alternativa de desenvolvimento, baseada no esforço da sociedade, representada através de diversos movimentos que como trabalhadores isolados e competitivos, sentiam-se desiludidos e impotentes.

O descaso do poder público para com a sociedade leva-a a ser organizar em busca de soluções para os problemas que afetam as classes sociais desfavorecidas, marginalizadas das ações governamentais. Neste contexto, Caldart (2009, p. 43), afirma que os movimentos sociais trouxeram a discussão sobre a sua dimensão educativa. Os movimentos sociais camponeses vêm formulando a reflexão sobre uma Pedagogia do Movimento, afirmando a luta social e a organização coletiva como matrizes formadoras.

É notório, no contexto atual em que se vive a necessidade de políticas públicas que garantam o provimento da sociedade em alternativas que não comprometam os recursos naturais e que garantam a harmonia da vida na terra, além das intervenções sociais já conhecidas nas áreas de educação, saúde, moradia que devem ser avaliadas e melhoradas em busca de outro modelo de desenvolvimento.

Segundo Santos (2011, p. 204), há desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra. Seu tratamento não pode ser alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar. A República somente será realmente democrática quando considerar todos os cidadãos como iguais, independentemente do lugar onde estejam. Ainda neste sentido Lima (2010, p. 3) ressalta que a educação camponesa, a economia popular e solidária, torna-se uma dimensão indispensável à politização, ao empoderamento, ao desfazimento das relações impostas pelo contrato social moderno e, em especial, da conscientização sobre a importância do trabalho como elemento central e político para um processo histórico, dialético.

Articulado a Educação do Campo a partir da condição orgânica dos movimentos populares, com base em alguns princípios necessários para viabilizar o processo educativo das comunidades, numa possibilidade de políticas públicas objetivando as transformações sociais do campo é possível promover mudanças significativas na organização da sociedade camponesa.

Essas transformações na educação do campo foram garantidas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/96, tendo sua sustentabilidade na Constituição de 1988 em seu artigo 205 que proclama a educação como, direito de todos e dever do Estado e da família. Os povos do campo são detentores de direitos que precisam ser respeitados, ser atendidos pelas ações políticas do Estado.

O desenvolvimento da educação como mola propulsora da qualidade de vida dos brasileiros requer um esforço conjunto da sociedade em todas as dimensões, faz-se necessária uma reflexão aos docentes, aos representantes políticos, aos administradores das instituições educacionais, aos responsáveis pelas políticas do ensino numa perspectiva de propor melhorias na qualidade da educação brasileira em todas as suas formas e modalidades. Na região Norte do Brasil, em especial no Estado do Amapá, a situação educacional é fator complexo, basta olharmos as avaliações do ensino do Estado no ranque nacional, é uma discrepância em relação aos grandes centros urbanos brasileiros. A falta de uma política séria e consistente contribui para a manutenção de uma sociedade ainda mais excludente. E, é essa exclusão que os movimentos sociais procuram romper onde a cidade ainda é vista como o ideal de desenvolvimento a ser por todos alcançados, e o rural como a permanência do atraso.

No Brasil, mormente tem se produzido políticas públicas voltadas ao desenvolvimento econômico e social em franco privilégio ao espaço humano citadino ou, mais que isso, em detrimento da vida no meio rural. Na concepção de Munarim (2006, p. 20) as políticas voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefícios em favor da vida na cidade, no sentido de urbanizar o espaço rural.

Nesta perspectiva, os movimentos populares, as ONGs, entre outras iniciativas têm ampliado o debate para uma perspectiva de sociedade civil como ampliação do poder de atuação do Estado. Assim, inserem-se os movimentos políticos populares de consciência de classe reivindicando muito mais do que simples políticas públicas; mas, uma presença constante em defesa das populações, historicamente oprimidas por instrumentos de intervenção burguesa, tanto na educação quanto na economia.

Se entendermos que as dificuldades afetam o desenvolvimento nas regiões, onde os grupos são detentores de maior consciência política, de organização, e que atualmente, o pensamento dentro dos seminários fóruns e congressos são consistentes no embate por melhores condições de vida nas sociedades campestres, essa construção da vida política no interior do país ainda está longe de acontecer, a corrupção ainda é uma sobra que afeta toda a matriz do desenvolvimento e a carência de políticas sérias, de valorização, de construção de um Estado que seja capaz de garantir melhorias não só na educação urbana, mas nas comunidades e assentamentos criados pelo governo federal que tanto necessitam de escolas e professor formado a partir da realidade vivenciada pelas comunidades e assentamentos rurais.

Segundo Arroyo (2010, p. 1384), as pesquisas e análises sérias que apontam outras causas mais determinantes, inclusive intrassistema escolar, são ignoradas. Como não são levadas a sério pesquisas que mostram o papel histórico do próprio sistema, a reprodução das desigualdades, sobretudo, são ignoradas as análises e pesquisas que mostram o peso determinante das desigualdades sociais, regionais, raciais, sobre as desigualdades escolares na formulação de políticas, na sua gestão e avaliação. Por tanto, para romper com o princípio da desigualdade é necessário romper com a estrutura vigente, os mecanismos que fomentam o sistema capitalista a partir da lógica desenvolvimentista globalizada.

2.4 Educação, um direito de todos, mas distante da realidade dos povos do campo

Já feito referência, mas merece uma abordagem analítica a questão da educação, prevista em nossa Constituição Federal como um direito fundamental de natureza social

conforme preceituado no Artigo 6º: são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Como um direito social, a educação está submetida ao regime jurídico próprio, pautado por princípios e diretrizes a serem observados pelo Poder Público para sua implementação.

O Artigo 35, da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que **define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, determina como a Educação Básica do Campo deve ser ofertada**. Assegurado, assim, o direito social a educação, cabe ao Poder Público observar e criar mecanismos que favoreçam o desenvolvimento social das comunidades camponesas, sanar dificuldades que impedem a melhoria da qualidade de vida das pessoas que vê o meio rural um lugar, onde o sonho das transformações sociais ainda, podem ser conquistados.

Nas palavras de Clarisse Duarte (2008, p. 33) os objetivos, os princípios e a estrutura de funcionamento do sistema educacional brasileiro estão detalhados no artigo 205 e seguintes. À luz da CF/88, a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Duas questões fundamentais que ainda falta muito para ser alcançadas na região do município de Porto Grande do Estado do Amapá, principalmente na referência: qualificação para o trabalho. De modo geral o município é carente de formação profissional, pouca oportunidade é oferecida aos jovens que concluem o Ensino Médio.

Segundo Clarisse Duarte (2008, p. 34) o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, adotado no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966 e ratificado pelo Brasil em 1992, estabelece o objetivo de “*capacitar a todos a participar de uma sociedade livre*”. No âmbito regional, ou seja, no âmbito do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, o Protocolo de San Salvador, de 1998, acrescenta, em relação aos objetivos educacionais, o pluralismo ideológico e inclui, entre as suas metas de capacitação, a participação de todos numa sociedade democrática e pluralista. Isso significa que só tem sentido pensar a educação, assim como os demais direitos sociais se a sua concretização tiver como diretriz fundamental a redução das desigualdades sociais existentes na sociedade.

A existência de uma escola que propiciasse formação profissional através de uma escola da Rede Federal levou mais de 100 anos para ser construída no Estado do Amapá, uma conquista tardia. A criação do Instituto Federal de Educação do Amapá e a implantação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, hoje com 05 (cinco) instituições funcionando, tem como finalidade ofertar cursos técnicos a população urbana e rural da região de forma gratuita. Uma conquista de suma importância à sociedade que passou por muito tempo esquecida pelo poder público federal. Assim, os Direitos Adquiridos constitucionalmente que garantem formação a sociedade de qualidade e gratuita começam a ser ofertada a comunidade amapaense.

Ressalta Clarisse Duarte (2008, p. 34) que o princípio da igualdade formal, previsto no artigo 5º, *caput* da CF/88, diz respeito à igualdade de todos perante a lei e constitui o princípio fundamental do Estado Liberal de Direito. Consiste no reconhecimento da noção de que todos os seres humanos são sujeitos de direitos, independentemente de quaisquer características que os especifiquem ou diferenciem. Independente da região localizada nesse imenso país, todos têm direitos em adquirir formação de qualidade para que o desenvolvimento regional econômico seja sinônimo de independência das famílias que sofrem pela falta de formação profissional exigida pelo processo de desenvolvimento tecnológico da sociedade moderna.

Como consequência da aplicação desse princípio, o Poder Executivo, ao implementar políticas educacionais, teria como obrigação não negar direitos a quem quer que seja por

algumas de suas características (gênero, etnia, religião, orientação sexual, convicções políticas). Mas ainda falta muito para que as conquistas sejam concretizadas, principalmente no quesito educação, sem se referir a outras situações como a saúde e segurança pública. No entanto, podemos afirmar que se a educação é uma prioridade para o desenvolvimento da qualidade da vida humana, conclui-se que tanto a saúde como a segurança pública, ganham outra dimensão da vida em sociedade.

Os Poderes Públicos municipais e estaduais, precisam olhar a Escola com mais atenção, e perceber o contexto em que ela está inserida, a família, a comunidade que está em sua volta, observar a situação econômica do seu meio para que possa tomar decisões como a participação da comunidade, favorecendo assim ao debate das questões prioritárias que garantam a permanência das famílias no seu meio produtivo.

Caldart (2008, p. 70) chama atenção à maneira como é vista a Educação do Campo, mencionando que

Há os que preferem tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo (Caldart, 2008, p. 70).

Nesse sentido entendemos que a escola enquanto instituição social tem desenvolvido uma educação para atender principalmente a exigências políticas e econômicas cujo objetivo em muitos dos casos, não corresponde às demandas humanas e sociais dos sujeitos que a frequentam, particularmente a destinada à classe trabalhadora em especial dos trabalhadores do campo. Uma política que seja justa e viabilize o acesso às necessidades da vida econômica e social, que favoreça a dignidade das pessoas que escolhem a vida no meio rural não apenas como o único meio de sobrevivência, mais porque acreditam que podem construir um lar, uma família com vida digna dentro dos aspectos culturais, sociais e econômicos.

Segundo Mészáros (2008, p. 35), a educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente nos últimos 150 anos, esteve centrada no propósito de fornecer conhecimento e pessoal necessário à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que validam os interesses dominantes, por meio da internalização ou da dominação estrutural implacavelmente imposta. Neste sentido há toda uma estrutura da organização do poder capitalista que influencia diretamente na organização da educação, modelos estruturantes projetados em não solucionar o problema da educação nos princípios da Constituição Brasileira e as leis que dela emergem para solucionar problemas presentes de desigualdades sociais.

Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 36, 37) a educação rural esteve associada a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior arcaico. Destinada a classe trabalhadora do campo cuja origem está na base do pensamento latifundialista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem.

Partindo dessa visão ideológica, com a abertura desse modelo de educação para os trabalhadores do campo, segundo Arroyo (1999, p. 17) estabeleceu-se que os saberes que deveriam ser empregados na escola rural eram aqueles de pouca utilidade que lhes ensinassem

principalmente a mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir o seu próprio sustento, tendo como base uma concepção utilitarista da escola rural das primeiras letras, com pouca ênfase nos conteúdos. Esta forma de ensino tinha a intenção manter a exploração dos trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários. Ideologia sustentada pelas forças políticas em conjunto com a estrutura capitalista predominante que não vê com bons olhos, a escola situada no meio rural, como um local de produção do conhecimento e principalmente inserida no processo de organização social das famílias habitantes do meio rural.

Essa forma de ensino pode ser relacionada também ao que nos aponta Arroyo (2007, p. 158) ao enfatizar que as políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada. Para Clarice Duarte (2008, p. 35) essa visão distorcida precisa ser superada através do princípio da igualdade material, ou igualdade feita pela lei, que visa criar patamares mínimos de igualdade no campo do acesso aos bens, serviços e direitos sociais.

Munarim (2006, p. 20), assinala para a importância de superar essa visão dicotômica que considera a cidade como local de desenvolvimento e o rural como local de atraso, uma vez que as políticas públicas “voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural”. Desse modo, a política de Educação Rural desvinculava-se dos propósitos da população camponesa, que por meio dos movimentos e organizações sociais do campo começaram a reivindicar e conquistar dentre outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo. No dizer de Luiza Frischeisen:

a igualdade material consiste no acesso real aos bens e serviços para uma vida digna, e leva, por seu turno, à ideia de redistribuição. O acesso aos bens e serviços em patamares mínimos por todos importa no reconhecimento de direitos sociais, como a saúde, a educação, o acesso à justiça, pois esses devem ser direitos de todos, independentemente do poder econômico. Os direitos sociais estão, portanto, na esfera da cidadania, e não do mercado. (FRISCHEISEN, 2007, p. 41).

Segundo Fernandes (2006, p. 28) o atual modelo de desenvolvimento econômico predominante no campo – o agronegócio – não concebe a educação como uma política pública, pois toma como base os princípios do paradigma do capitalismo agrário que vem desenvolvendo a Educação Rural por meio de diferentes instituições, enquanto a Educação do Campo fundamenta-se nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária, tendo os camponeses como protagonistas do processo. O que impede o desenvolvimento do atendimento através da elaboração de políticas públicas a oferta de uma educação de qualidade as comunidades camponesas, são as forças contrárias inseridas no poder do desenvolvimento do mercado econômico atual que exclui a construção de uma sociedade igualitária amparada nos direitos adquiridos na Constituição Federal.

Na compreensão de Caldart (2002, p. 18), os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja No e Do campo. Conforme esclarece a autora: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. É preciso pensar na dinâmica de políticas públicas não só elaboradas pelos entes federativos, estaduais e municipais, mais em conjunto participativo daqueles que conhecem a realidade local, as

dificuldades enfrentadas no meio rural que impedem o processo de formação dos sujeitos do campo.

Soluções que segundo Arroyo (2004, p. 54) os Movimentos Sociais vêm fazendo uma longa e tensa caminhada para colocar o campo na agenda pública. Os estados e mais particularmente os municípios percebem que a gestão da chamada educação rural está a exigir uma redefinição profunda. O Ministério da Educação passou a preocupar-se com equacionar uma agenda específica para a Educação do Campo. Avança, assim, a consciência da necessidade de uma Política Pública da Educação do Campo.

Para Arroyo (2004, p. 54) não é necessário trazer demasiados dados para reconhecer que a Educação do Campo apresenta um quadro extremamente crítico. Sua histórica precarização vem ficando mais evidente diante de dados tão proclamados sobre a quase universalização do ensino fundamental no país e com os avanços do ensino médio e da educação infantil e de jovens e adultos nas cidades. Incentivar e criar condições para que ultrapassados olhares e imaginários sobre o campo, e especificamente sobre a educação, sejam confrontados com dados, pesquisas e análises sérias. A realidade da Educação do Campo e de seus condicionantes históricos é desconhecida. Assumi-la na agenda pública exigirá como uma primeira tarefa estimular seu conhecimento. Pôr em ação as agências públicas capazes de pesquisar, analisar, diagnosticar com especial atenção essa realidade.

De acordo com Clarice Duarte (2008, p. 36) a organização de ações complexas e heterogêneas do ponto de vista jurídico para garantir o direito à educação exige planejamento. Tal planejamento deve considerar que alguns grupos em situação desfavorável devem ser tratados de forma diferenciada. Isso é um princípio do direito, ou seja, o princípio da igualdade material.

Não basta, assim, que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois dessa forma as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. O Estado deve ter uma postura ativa, intervencionista, para poder pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável. A base jurídica que fundamenta isso é a leitura não fragmentada da Constituição, ou seja, levando-se em conta os princípios constitucionais que fundamentam o próprio Estado Social de Direito. Seguindo a lógica dos direitos sociais cabe destacar que,

É importante ter presente que está em questão na Educação do Campo, pensada na tríade Campo – Política Pública – Educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anti-capitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. Uma política que não se reduz à política pública, mas que inclui/precisa incluir políticas de acesso à educação pública para o conjunto dos camponeses, para o conjunto das famílias trabalhadoras do campo (CALDART, 2008, p. 72).

É importante, neste sentido, que os grupos sociais inseridos no processo das conquistas sociais compreendam que a Educação do Campo é uma ação que propõe um projeto de transformação social, de vida as sociedades desfavorecidas e que o objetivo maior é garantir a inclusão de ações públicas nos territórios esquecidos pelos agentes públicos. Segundo Arroyo (2004, p. 55) é sabido que por décadas a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, contratando professores temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando míseros salários tem sido não apenas uma presença tímida e descontínua, mas, sobretudo, uma presença nem sempre pautada pelo dever público de garantir direitos aos povos do campo.

A presença tímida e descontínua movida tantas vezes a barganhas políticas e a reprodução das redes de poder local e de articulações entre o poder central e os poderes locais acabam por interferir no processo de desenvolvimento das conquistas e ações que podem transformar o meio social das comunidades camponesas. A Educação do Campo deve ser constituída como determina a resolução, para que aconteça uma educação transformadora para os povos do campo e não ações momentâneas, feitas através de projetos temporários, para atender os jovens e adultos do campo, ofertados apenas como ações políticas periódicas governamentais.

No capítulo seguinte procuramos analisar a organização política do município de Porto Grande, considerando a realidade local, contextualizando os aspectos históricos do Estado do Amapá e do município de Porto Grande. Analisamos a partir dos documentos obtidos a economia do município, os assentamentos e colônias agrícolas da região e a educação municipal com a finalidade de compreender os aspectos sociais, educacionais, políticos, econômicos que favorecerão a compreensão da realidade local do município.

3 O DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO MUNICÍPIO DE PORTO GRANDE

3.1 Contextualização da história do Estado do Amapá

“O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 2002, p.9).

A abordagem histórica do município de Porto Grande do Estado do Amapá está relacionada com a organização de sua constituição e autonomia enquanto município e dos agentes participantes no processo de desenvolvimento econômico e social, principalmente procurando ter um olhar na política de desenvolvimento da educação municipal, sem deixar de abordar as características históricas relevantes do Estado do Amapá que levaram a sua constituição em território e a transformação em Estado obtendo sua autonomia enquanto organização política.

Segundo Fernandes (2009, p. 58) quando o território é concebido como uno, ou seja, apenas como espaço de governança e se ignora os diferentes territórios que existem no interior do espaço de governança, temos então uma concepção reducionista de território, um conceito de território que serve mais como instrumento de dominação por meio das políticas neoliberais. Neste sentido, a compreensão do território não se limita somente ao Estado como agente administrativo, mas a totalidade em que o Estado está inserido, o território.

O processo de desenvolvimento do Estado do Amapá nos seus aspectos econômico e educacional para compreendê-lo é necessário abordar alguns fatos importantes da história do Estado enquanto organização políticas. Sua constituição está inserida na expansão e colonização portuguesa. A região, mesmo não apresentando a vocação produtiva exigida pelos portugueses, serviu de ponto estratégico para o domínio territorial português dentro da região amazônica. A política portuguesa nunca teve como finalidade o desenvolvimento econômico da região, concentrando os grandes locais de produções no nordeste e sudeste do território colonial português. O fato é que, a região que compreende o atual Estado do Amapá não tinha solos favoráveis ao meio produtivo exigidos ao plantio em grande escala da cana de açúcar e nem o ouro, tão valorizado pelos portugueses foram encontrados. A região, até a criação do território, estava ligada a administração do Pará, o qual pela extensão territorial não tinha condições suficientes para exercer políticas que fosse realmente desenvolver a região.

A área que hoje constituiu o Estado do Amapá era, antes do processo de colonização portuguesa, habitada por índios da etnia Aruan, os quais se espalhavam entre a ilha do Marajó e a costa do Cabo Norte. Após anos de disputa entre Portugal e França, em 1637 foi iniciado o processo de colonização na região, com a concessão do território, como Capitania do Cabo Norte, ao então governador do Maranhão e Grão-Pará, Bento Maciel Parente. Esse gesto dos reis de Portugal e da Espanha foi uma tentativa de evitar a ocupação de franceses e de outros estrangeiros. Porém, segundo Sarney e Costa (1999, p. 68), Bento Maciel Parente não tinha condições financeiras para viabilizar empreendimentos de colonização da área. Segundo Moraes e Rosário (2009 p. 24) a região continuou sob o domínio indígena até meados de 1750, quando o novo governador do Maranhão e Grão-Pará, Francisco de Xavier de Mendonça Furtado, deu continuidade ao processo de colonização com a migração forçada de soldados e casais das ilhas de Açores para a região, os quais fundaram a primeira povoação do território, a Vila de São José de Macapá.

A Cabanagem, revolta social que ocorreu entre 1835 e 1840 na província do Grão-Pará, foi motivada pelas péssimas condições de vida das camadas mais baixas da população e pela insatisfação das elites locais com a crise de legitimidade sofrida pelos representantes locais do poder imperial. Essa revolta juntou escravos e elite em busca de um mesmo ideal: a autonomia política e a liberdade; porém, dois anos após o início da revolta, em 1837, os cabanos começaram a serem controlados por meios violentos de repressão, os quais viriam a causar a morte de mais de 30 mil pessoas. Guimarães (2000, p. 17) explica que os rebeldes que conseguiram sobreviver, entre 1837 e 1840 (ano em que a revolta foi oficialmente sufocada pelo poder imperial), foram obrigados a fugir para manter-se com vida. Muitos deles escolheram como refúgio um território afastado, hoje o Estado do Amapá.

Não há informações oficiais acerca da formação de colônias no território de Porto Grande nesse período, mas se sabe que um grande fluxo de paraenses ocorreu à região à época por conta do fim da revolta, iniciando a ocupação territorial da microrregião de Macapá, área onde hoje se situa o município de Porto Grande, região Centro Oeste do Estado do Amapá, um lugar, na época, de difícil acesso e distante dos centros urbanos

No Brasil Republicano as elites dominantes estão situadas no sul e sudeste do país, onde as decisões eram tomadas por esses grupos, que em todo caso, defendiam seus interesses locais. Mudanças esperadas na República não aconteceram, a situação ainda era de “descaso e abandono” pelo poder público brasileiro. Nenhum investimento para o desenvolvimento da região foi feito e o permaneceu foi o atraso do desenvolvimento econômico da região.

Passado quase um século, em meados de 1930, chegaram à região Manoel Ribeiro e Otávio Ribeiro que, junto com suas respectivas famílias, sobreviviam da extração do látex e formariam um pequeno vilarejo às margens do rio Araguari. Em 1937 ocorreu a chamada Corrida do Ouro no rio Amapari e o pequeno vilarejo cresceu com a chegada dos garimpeiros, que tinham na região de Porto Grande ponto de parada até o Distrito de Cupixi e o município de Serra do Navio onde, de fato, havia sido encontrado e garimpava o metal.

Com a política desenvolvimentista do governo Vargas houve a criação de áreas administradas pelo Governo Federal, composta por terras desmembradas dos Estados que revelasse incapacidade financeira para administrá-las e promover-lhe o desenvolvimento. A criação do Território Federal do Amapá está vinculada, as Constituições de 1934 e 1937, quando o governo federal colocou como proposta de desenvolvimento as regiões até então inércias em aspectos políticos e econômicos. Segundo Moraes (2009, p. 69) era necessário desenvolver as regiões que ainda estavam largadas ao acaso pelos grupos dominantes dos grandes centros, no caso, das regiões que eram os grandes centros produtores do país.

Era necessário “desenvolver a região amazônica”, foi o discurso do Presidente Getúlio Vargas em Manaus, ou seja, a recuperação da Amazônia seria uma prioridade de seu governo. Assim, a região do Amazonas entraria nos projetos do Governo Federal com a criação de alguns territórios no norte do país. No dia 13 de setembro de 1943, com a promulgação do decreto-lei 5.812, o qual criou os seguintes territórios:

Rio Branco (atual Estado de Roraima), desmembrado do Estado do Amazonas; Guaporé (atual Estado de Rondônia), desmembrado dos Estados do Amazonas e Mato Grosso; Ponta-Porã (extinto em 1946), desmembrado do Estado do Mato Grosso; Iguazu (extinto em 1946), desmembrado dos Estados de Santa Catarina e Paraná e; Amapá, desmembrado do Estado do Pará, constituído das terras dos municípios de Macapá, Amapá e Mazagão.

Outro fator, também, pode ser abordado quanto à criação do território Federal do Amapá, como a necessidade de defender áreas de fronteiras, em função da Segunda Guerra Mundial. Alguns pesquisadores justificam que até a ameaça socialista promovida pela ex-União Soviética aparecem como justificativa para a criação do território. No governo Vargas

tem-se início uma política de centralização do poder e, uma de suas políticas implantada foi a Lei de Segurança Nacional, influenciada pela política americana. Assim, o governo brasileiro, atrelado à ideologia imperialista americana, colocou a região amazônica como área geoestratégica, devido sua imensurável riqueza (Moraes, 2009 p. 65). Aparecem como justificativa, também, a falta de povoamento ou vazio demográfico, falta de uma economia de mercado e a grande extensão física do litoral.

A criação dos territórios federais, áreas subordinadas ao poder central, tornou-se dispositivo constitucional a partir da Constituição de 1934, que determinava: “O Brasil é uma República Federativa, constituída sob o regime representativo, pela união indissolúvel dos Estados, do Distrito Federal e dos seus Territórios”. (Cap. I, Art. 1º). O dispositivo deixa claro, a preocupação com o espaço brasileiro, preenchendo as lacunas deixadas pela Constituição de 1891, que não fez qualquer alusão à questão de Segurança Nacional.

Nos estudos de Moraes (2009, p. 67) a instituição de territórios federais ocorreu na vigência da Constituição Outorgada de 1937, que categoricamente foi mais rigorosa que a anterior no que concerne à Segurança Nacional constituindo-se mecanismo legal para que o governo intervisse nos Estados que apresentassem déficit orçamentário por três anos consecutivos, transformando-se em Território ou desmembrando suas áreas para promover o desenvolvimento econômico. A intervenção estatal ocorre sempre através de legislação específica. A constatação disto figurava no artigo 8º da constituição de 1937:

O Estado que por três anos consecutivos, não arrecadar receita suficiente à manutenção dos seus serviços públicos, será transformado em Território Federal até o restabelecimento de sua capacidade financeira. (CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL DE 1937. Art. 8º - Parágrafo único)

O desmembramento do Território do Amapá das terras do Estado do Pará justifica-se a partir da constituição deste artigo, quando o Estado não tem condições financeiras suficientes para desenvolver os municípios que estão sob sua responsabilidade, no caso dos municípios de Macapá, Mazagão e Amapá, regiões pertencentes ao estado do Pará. Para (Moraes, 1999, p 48) a criação do Território Federal do Amapá visava, também, estabelecer um sistema mais adequado de segurança das fronteiras, e um efetivo povoamento de área. A ocupação demográfica tornar-se-ia diretriz paralela à expansão econômica.

A emancipação política do atual Estado se dará definitivamente com a promulgação da Constituição Brasileira em 5 de outubro de 1988, que transformou os Territórios Federais de Roraima e Amapá em Estados da Federação. A passagem de Território para Estado proporcionou uma nova dinâmica na organização política, econômica, social e administrativa do Estado.

3.2 Aspectos históricos, geográficos, socioeconômicos e educacional do município de Porto Grande

A história da formação do povoamento de Porto Grande vincula-se à implantação da Colônia Agrícola do Matapi, a partir da década de 1940. Foi definitivamente implantada, em 1949, pelo então governador Janary Gentil Nunes. Segundo Andrade (2005, p. 49) a Colônia Agrícola, atraiu migrantes de diversas regiões brasileiras, especialmente dos estados brasileiros do Norte e Nordeste. A instalação da Colônia objetivava povoar a região e incrementar a produção agrícola do recém-criado Território Federal do Amapá. Contudo, o grande fluxo de mão de obra para a região, que consolidou seu povoamento, ocorreu com a abertura da rodovia Perimetral Norte e o cultivo de monoculturas como *pinus* e dendê, plantio

feitos pela empresa Amapá Florestal e Celulose - AMCEL em áreas de cerrado no município a partir da década de 1970.

A exploração de manganês pela empresa Indústria e Comércio de Minério - ICOMI, na localidade de Porto Platon, no município de Serra do Navio, a partir de 1953, transformou a região de Porto Grande de antiga rota dos garimpeiros em via de apoio para a construção da logística da exploração mineral e da Estrada de Ferro do Amapá – EFA. O início da produção agrícola, fomentada pela empresa ICOMI, consumidora dos produtos agrícolas produzidos na região, foi outro ponto fundamental para que a região de Porto Grande aos poucos fosse se desenvolvendo economicamente até atingir o estado de município.

A abertura da rodovia Perimetral Norte e o início do cultivo de monoculturas, já feito referência, de *pinus* e dendê em áreas de cerrado pelas empresas Amapá Florestal e Celulose - AMCEL e a empresa americana CHAMPION Papel e Celulose, respectivamente, foram fatores determinantes na atração de um fluxo de trabalhadores e provocaram um aumento significativo da população no local que hoje é a sede do município, impulsionando a ampliação da infraestrutura social da cidade e, posteriormente, seu desmembramento do município de Macapá.

A origem do nome do município de Porto Grande - AP, não está relacionado com definição precisa de sua origem. Alguns antigos moradores afirmam que Porto Grande foi um termo cunhado em referência ao aumento do volume da produção agrícola da Colônia do Matapi em meados de 1940. De acordo com esses moradores, havia uma quantidade significativa de produtos que, quando a comunidade se reunia para comercializar sua produção, lembrava um grande porto. Outra versão é a de que havia no local uma mercearia denominada Porto Grande, estabelecimento que atraía trabalhadores de Porto Platon, Serra do Navio, que mencionavam que iam fazer compras em Porto Grande.

Segundo Oliveira (2000, p. 11) os primeiros registros de ocupação de Porto Grande foram feitos pelos amigos Cabo Ribeiro e Joaquim Paraense, vindos pelo Rio Matapí, com saída do Porto do Município de Santana do Estado do Amapá, chegando ao Porto do Limão próximo à nascente do Rio Matapí- Km 132, no atual município de Porto Grande, ponto de partida para a origem do município de Porto Grande. Pensando encontrar o látex, mas foi com o ouro que se depararam, permanecendo nessa região fundando garimpos através da exploração do ouro, cassiterita e tantalita.

Administrativamente, Porto Grande foi criado como Distrito de Macapá pela Lei Federal nº 1.503, de 15 de dezembro de 1951, tendo seu território desmembrado do Distrito de Ferreira Gomes, também parte de Macapá. Foi elevado à categoria de município pela Lei Estadual nº 03, de 1º de maio de 1992 e instalado em 1º de janeiro de 1993.

O município de Porto Grande, assim como a maior parte dos municípios amapaenses não se liga a nenhum Centro de Zona ou Sub-Regional, inserindo-se diretamente na dinâmica de Macapá, Capital Regional. A região do município é constituída, basicamente, de florestas de terra firme e cerrados, ligadas à pequena agricultura, considerada como base da economia do município. Segundo os estudos realizados para a construção do Plano Municipal de Educação do Município de Porto Grande – PME (2015, p. 30) existem, atualmente, grandes e médios projetos em desenvolvimento como ocorre com a silvicultura, implantação de pecuária, seguindo no momento por projetos como a construção da cachoeira caldeirão, hidrelétrica, que fica em terras de Ferreira Gomes, município que faz fronteira com o município de Porto Grande, mas que traz, no momento, grande efeito geográfico negativos para o município de Porto Grande, e o plantio de eucaliptos, que utiliza grandes extensões de terras do município, sobre a responsabilidade do plantio a empresa CHAMPION PAPEL E CELULOSE.

3.3 Localização do município

O município de Porto Grande está situado na região Centro Oeste do Estado do Amapá (Mesorregião Sul) a 108 km da capital Macapá. A principal forma de acesso ao município é pela BR 156 que liga Macapá ao Oiapoque, tendo sua sede localizada no entroncamento com a BR 210 (Perimetral Norte). Figura 1.

O Amapá é uma das 27 unidades federativas do Brasil. Está situado a nordeste da Região Norte, no escudo das Guianas. O seu território é de 142.828,521 km², sendo delimitado pelo Estado do Pará a oeste e sul, pela guiana francesa a norte, o Oceano Atlântico a leste e o Suriname a noroeste. Figura 2

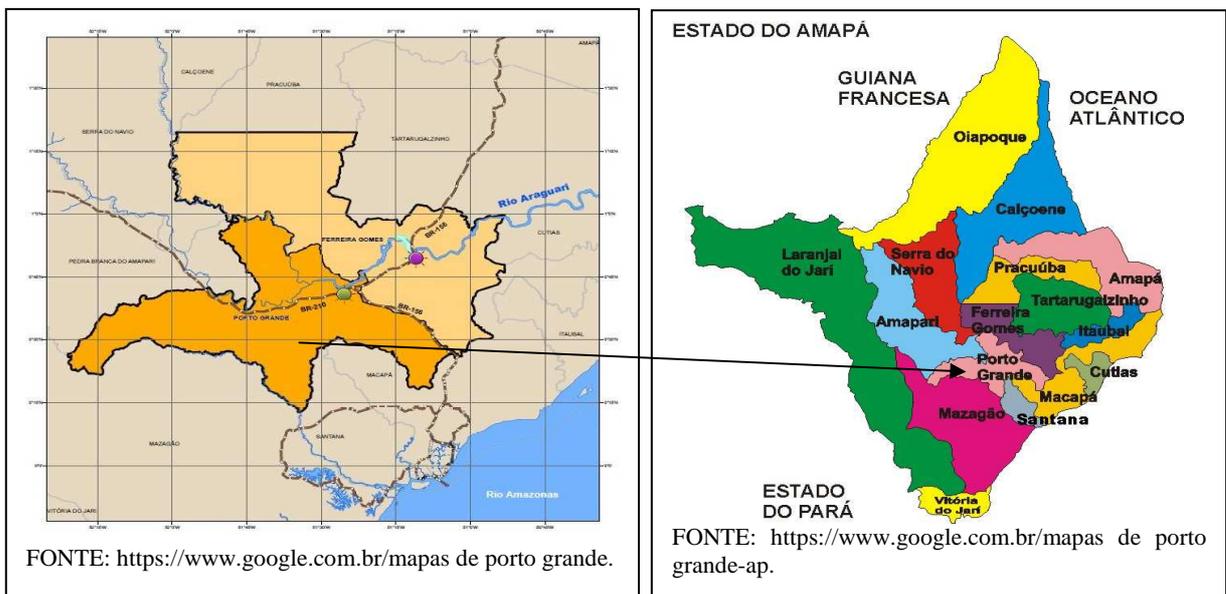


Figura 1. Localização do município de Porto Grande **Figura 2.** Mapa do Estado do Amapá



Figura 3. Localização do Estado do Amapá no mapa geográfico brasileiro

Área: O Município possui um espaço geográfico de 4.453,423 km² (IBGE 2010)
População: 16.809 (IBGE 2010)

Distância em relação á capital: 108 km
Limites: (considerando apenas os pontos cardeais)
NORTE (N): Município de Ferreira Gomes;
SUL (S): Municípios de Santana e Mazagão;
LESTE (E): Município de Macapá;
OESTE (W): Município de Pedra Branca do Amaparí

3.4 Características econômicos da região

Segundo levantamentos do Plano Diretor Participativo do Município de Porto Grande (2013, p. 36) o município tem sua história de desenvolvimento vinculada a três eixos econômicos. O primeiro é o da Agricultura e Agropecuária marcado por atividades agrícolas, desenvolvidas na condição familiar, com ênfase na Colônia Agrícola do Matapí e comunidades vizinhas, ao longo da BR-210-Perimetral Norte e Assentamentos Agrícolas, mas com pouca estrutura e incentivos governamentais para o seu desenvolvimento. Atividades de criação de gado e silvicultura encontram-se comprometido no município, com a área de Reserva Legal da empresa CHAMPION PAPEL E CELULOSE, mesmo contribuindo com o desenvolvimento urbano de Porto Grande, preponderância que se dá pelo fato da localização do município estar mais próximo as bases administrativas e operacionais da empresa, impedem em sua amplitude o desenvolvimento agrícola e agropecuário na região.

Tendo como segundo eixo, um grande responsável pelo recolhimento do ICMS do Estado do Amapá, é a Exploração Mineral como: ouro, cassiterita, ferro, tantalita e cromita e principalmente o mineral classe 2 – Seixo e areia que, entretanto, se fazem acompanhar de grandes impactos ambientais, mas com grande utilidade para a construção civil.

O terceiro eixo encontra-se ligado às iniciativas urbanas como o comércio, pesca artesanal e eventos feirantes. Estas atividades contribuem para a manutenção econômica do município que ainda necessita de infraestrutura, organização e investimentos no desenvolvimento do turismo local. Projetos que sejam capazes de fomentar a captação de recursos externos que viabilizem o desenvolvimento econômico do município que ainda depende muito do repasse dos recursos do Governo Federal.

Hoje, o espaço geográfico de Porto Grande reflete as diferentes dinâmicas sociais, culturais, religiosas, econômicas e políticas que caracterizam, em cada momento histórico, o perfil de uma localidade que nasceu por sua exuberância de terra firme e perfil de um lugar farto em caças, pescas, minerais, madeiras e terras produtivas. Parte destas características está sendo alterada com a Usina Hidrelétrica Cachoeira do Caldeirão, construída recentemente no Rio Araguari, rio que faz parte da dinâmica econômica do município, com grande parte do seu solo submerso pelas águas, alterou a vida da população ribeirinha que teve que buscar novos meios de sobrevivência. A migração da população ribeirinha para a cidade acabou criando o aumento considerável das periferias sem estruturas suficientes para acomodar as pessoas que deixaram suas moradias e modo de vida da zona rural ribeirinha.

O Plano Básico Ambiental (PBA) do Aproveitamento Hidrelétrico (AHE) Cachoeira Caldeirão (2012, p. 4) em pesquisas realizadas para a construção da hidrelétrica no rio Araguari sintetiza que a economia do município está concentrada no setor terciário fortemente baseado nas demandas da administração pública. A agropecuária vem em segundo lugar na composição do PIB e seus principais produtos são a mandioca, fruticultura e o rebanho bovino. Dentre eles temos:

1. Setor Agropecuário;
2. Setor de Serviços;
3. Valor Agregado administração Pública;

4. Valor Agregado imposto.

O gráfico abaixo apresenta a composição do PIB segundo o IBGE (2010).

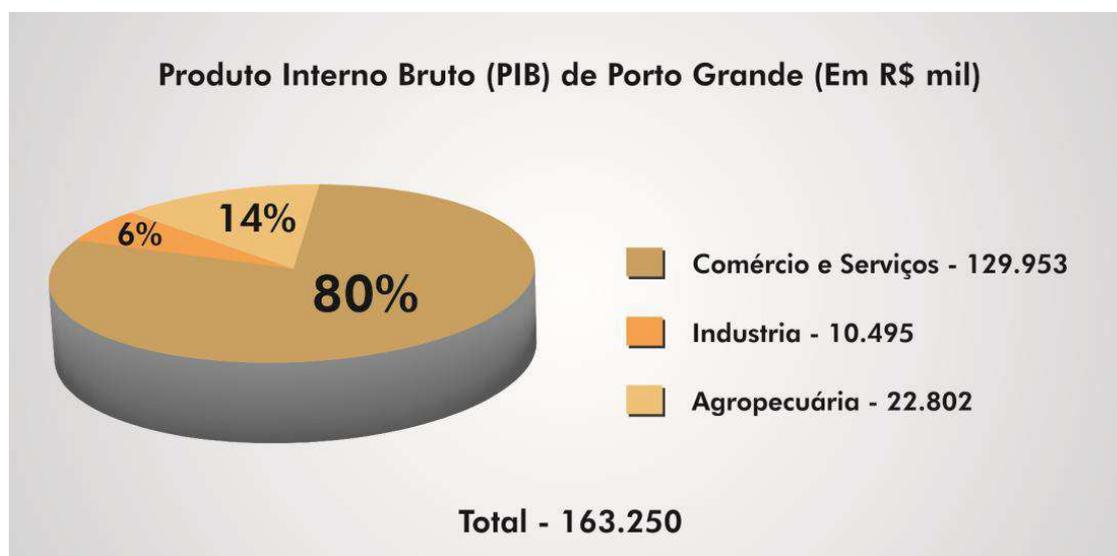


Figura 1 - PIB de Porto Grande. FONTE: IBGE, 2010.

As grandes dificuldades do desenvolvimento econômico do município é o reflexo de uma economia presa apenas no comércio e serviço como mostra o gráfico. Isso é o resultado da frágil política de gestão que não prioriza o setor produtivo da região como a agricultura, agropecuária e outros setores econômicos que deveriam receber atenção do poder público, ainda é apenas falácia, projetos que estão apenas no papel. Segundo Moraes (2011, p. 38), a economia amapaense não se destaca como um grande produtor de riquezas, contribui de maneira reduzida no PIB nacional, além de consumir muitos produtos de outros estados brasileiros. O reflexo de uma política ineficiente estatal acaba por fomentar o baixo desenvolvimento econômico dos municípios, acarretando uma série de problemas que inviabilizam o crescimento do meio produtivo rural e conseqüentemente gerando o desequilíbrio no processo de desenvolvimento urbano.

De acordo com estatísticas do estudo do IBGE (2010), para obter serviços de saúde, frequentar cursos, fazer compras, utilizar instalações aeroportuárias e usufruir de opções de lazer, os habitantes de Porto Grande buscam primariamente Macapá, que fica a 108 km de distância do município.

3.5 Produção Agrícola

O painel da produção agrícola no município guarda semelhanças com outras áreas agrícolas do estado do Amapá. Para MORAES (2011, p. 40) a atividade agrícola é considerada de maior importância sócio-econômica de uma sociedade, ainda no Amapá é cultivada em pequena escala, pois, é considerada uma cultura de subsistência, com isso, o abastecimento no mercado local tem sido bastante baixo e não havendo para exportação, com isso, o mercado interno importa grande parte de seu consumo.

Segundo Plano Básico Ambiental (2012, p. 2) na região Centro Oeste do Estado do Amapá os agricultores organizam sua produção em áreas de assentamento do INCRA, áreas agrícolas que não estão inseridas em projetos do INCRA denominadas de Colônias Agrícolas e em comunidades rurais isoladas, onde enfrentam inúmeros obstáculos: ausência de controle

fitossanitário; baixo nível tecnológico e de mecanização; falta de infraestrutura produtiva e social; carência de meios para o escoamento da produção; insuficiência de sistemas de comercialização; deficiência de organização rural e, somado a isso, elevado preço dos insumos no mercado local. O conjunto desses elementos acarreta baixa produtividade, baixa qualidade e preços elevados que apontam para o despreparo do setor para enfrentar a possível expansão do mercado.

Nos estudos elencados junto ao INCRA para a construção do Plano Básico Ambiental (2011, p. 4) do aproveitamento hidrelétrico na região, a produção rural é marcada pela forte presença da agricultura familiar, organizada nos assentamentos do INCRA ou comunidades rurais denominadas Colônias Agrícolas. No município há 4 (quatro) Projetos de Assentamento (PA) que ocupam uma área de 105.087 hectares sob jurisdição do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com 1.189 famílias assentadas. A tabela abaixo demonstra a quantidade de assentamentos, a distância jurisdição, área e o quantitativo de famílias assentadas nos projetos do INCRA que tem como finalidade desenvolver a Agricultura Familiar no município.

Tabela 1 – Assentamentos rurais do município de Porto Grande, área, capacidade de famílias e número de famílias assentadas.

Assentamento	Distância da Sede	Jurisdição	Área (ha)	C.F	F.A
PA Munguba	52 km	INCRA	37.500	649	314
PA Nova Colina	38 km	INCRA	26.643	309	303
PA Manoel Jacinto	Até 1h 30mn de barco	INCRA	16.391	270	249
PA Nova Canaã	36 km	INCRA	20.554	340	323

Fonte: INCRA-AP (2011). Nota: C.F= capacidade de famílias; F.A= famílias assentadas.

As famílias que atualmente vivem nesses assentamentos enfrentam seriais dificuldades por falta de infraestrutura que sejam pelo menos suficientes para o desenvolvimento da Agricultura Familiar. A falta de apoio governamental para o desenvolvimento das unidades assentadas aparece no Plano Básico Ambiental (2012, p. 5), caracteriza que os assentamentos e comunidade rurais convivem com problemas de infraestrutura, deficiência ou falta de amparo à saúde, educação e carência de estradas. Muitos não surgiram de forma planejada, ou seja, não fizeram parte da programação dos órgãos responsáveis pelas questões territoriais e de produção rural no estado ou no município, mas foram surgindo aleatoriamente em vários locais.

O Plano Diretor Participativo do Município de Porto Grande (2013, p. 64) mostra que a maioria das famílias dos assentados reside fora da área dos assentamentos, na sede municipal de Porto Grande ou em Macapá. De acordo com levantamento de campo realizado pela equipe técnica em 2012, a evasão das famílias dos assentamentos se dá pela grande dificuldade que os produtores enfrentam para permanecer em suas áreas ou lotes. Sem assistência técnica e estradas em condições para o escoamento da produção torna-se inviável a permanência das famílias assentadas que vivem a mercê das promessas governamentais.

Segundo o Plano de Desenvolvimento do PA, a renda bruta anual das famílias assentadas é de R\$ 5.905,24. Porém, parte desta renda não é proveniente de atividades agrícolas, mas de aposentadorias, pensões, bolsas assistenciais e outras. A renda da agricultura, por sua vez, em torno de 70%, dependente da produção de farinha de mandioca. A produção dos Projetos de Assentamentos (PA) é comercializada em Porto Grande, capital do município e em Macapá, capital do Estado.

Segundo o Plano Municipal de Educação do Município de Porto Grande – PME (2015,

p. 39) nos assentamentos, em geral, predomina o cultivo de pequenas roças de lavouras anuais, centradas especialmente na cultura da mandioca, utilizada na produção da farinha e em algumas situações em consórcio com outros cultivos. Seguem o modelo vigente no restante do Estado, iniciando pela extração da madeira e produção de lenha, queimada, seguida pela introdução de “roças” de mandioca, base econômica de todas as propriedades. Caracteriza-se pelo baixo padrão tecnológico, pouca participação nos mecanismos de mercado e pouca disponibilidade de capital para exploração. Sua produção é insuficiente para atender a demanda do município e do estado, grande importador de gêneros alimentícios, sobretudo do Pará, do Centro Oeste e do Sul do Brasil.

Além dos Projetos de Assentamentos - PAs o município conta também com número expressivo de comunidades rurais. No levantamento de campo organizado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS (2010, p. 16), está mapeada 10 comunidades no município de Porto Grande. O quadro abaixo apresenta lista das comunidades e a distância da sede do município.

Tabela 2 – Comunidades rurais por município e distância da sede.

Porto Grande	
Comunidades Rurais	Distância da Sede
Comunidade 138	23 km
Comunidade 142	27 km
Campo Verde	15 km
Comunidade 117	10 km
Colônia Agrícola do Matapí	15-50 km
Distrito do Cupixí	45 km
Vila Nova	65 km
Monte Tabor	45 km
Porto Platon	08 km
Nova Colina	30 km
São Miguel	150km
Rio Araguari	70km

Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, Centro Oeste do Amapá (2010).

Essas comunidades enfrentam muitas dificuldades para deslocamento, visto que, as distâncias das comunidades rurais em relação aos municípios influenciam em questões importantes como educação, saúde, comunicação e produção que inclui fatores de compra de insumos até o escoamento dos produtos. Segundo os estudos realizados para a construção do Plano Diretor Participativo do Município de Porto Grande (2013, p. 79) as comunidades requerem que sua situação seja compreendida com clareza, já que é difícil imaginar a situação que enfrentam para desenvolver o meio produtivo local. O escoamento e comercialização da produção são compreendidos como gargalos que precisam ser superados urgentemente para o avanço da agricultura na região e assim proporcionando melhoria na qualidade de vida dos sujeitos que escolheram o campo como meio de sobrevivência.

Segundo o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS (2010, p. 16) nas áreas de produção e comercialização, o problema gerado pelas grandes distâncias das comunidades produtivas os insumos acabam tornam-se muito caros, além dos custos com logística de escoamento encarecer também muito os produtos finais. O resultado gerado por questões como essas é o pouco desenvolvimento alcançado ou transformações sócias no meio rural que levem a permanência das famílias no campo. O resultado neste caso é sempre negativo em relação aos meios produtivos que tem acesso as tecnologias que favorecem a

produção agrícola em escala maior, o pequeno produtor assentado sente todas as dificuldades possíveis em concorrer com os grandes proprietários, com estruturas organizadas e financiamento destinado ao seu meio produtivo.

Segundo BAUER (2008, p. 50) as mudanças que se apresentaram no mercado mundial levaram a uma profunda transformação da velha agricultura tradicional em uma agricultura de tipo empresarial, processo este ligado à penetração direta dos capitais transnacionais na agricultura da região, seja mediante a compra, absorção ou fusão e/ou associação de grandes fazendas ou plantações, propriedades da burguesia agrária latifundiária. Além dessas questões colocadas por Bauer os pequenos produtores sofrem com as transformações tecnológicas utilizada no campo pelos grandes produtores e alicerçada pelo mercado capitalista em favor do agronegócio, o meio produtivo individual, com todas as precariedades de infraestrutura nos assentamentos, a produção acaba se tornando apenas de subsistência.

3.6 A organização educacional do município

Segundo o Plano Diretor Participativo do Município de Porto Grande (2013, p. 105), apenas 07 dos 31 estabelecimentos de ensino em atividade estão localizados na área urbana municipal, o que representa um percentual de pouco mais de 22,5% do total, ainda que 64,3% dos munícipes vivam em zona urbana. As 24 escolas, situadas em zona rural, são de pequeno porte e não comportam muitos estudantes, de modo que várias crianças e adolescentes que vivem em comunidades rurais acabam sendo obrigados a frequentar estabelecimentos escolares urbanos. Uma dura realidade do ensino na região. As dificuldades são inerentes a vida das pessoas que moram em zonas rurais da região. O gosto pela escola em vez de ser algo prazeroso para as crianças e adolescente acaba sendo desgastante, cansativo e poucos são os concluintes da dura jornada anual.

A escola nas palavras de Arroyo (2011, p. 14) pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescente, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo. Este é um dos sentidos da importância da escola para os sujeitos do campo, não desvinculada dos princípios básicos importantes da vida social humana. A escola deveria ser o centro, porque é nela que as crianças, os adolescentes, jovens e adultos passam e dialogam no período de formação, mas atualmente, ainda na região, compreendemos que a realidade é outra, uma escola desvinculada da realidade do campo.

Roseli Caldart (2011, p. 155) reforça a ideia que “não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para serem os sujeitos dessas transformações”. Daí a importância da escola ter um papel fundamental na formação dos sujeitos do campo, conscientizando-os como sujeitos responsáveis pelas transformações sociais do meio em que estão inseridos. E o grande responsável por tais transformações, em grande parte, é o professor. O qual deve conhecer a realidade em que está pisando.

Conforme o Plano Municipal de Educação do Município de Porto Grande – PME (2015, p. 19) as instituições educacionais que estão atuando no ano de 2015 estão distribuídas da seguinte forma: 15 escolas estaduais de ensino Fundamental e médio; 04 (quatro) destas ofertam ensino fundamental e Médio; 10 escolas localizadas na zona rural (campo) ofertam ensino fundamental e 02 escolas oferta o ensino modular em área de assentamento. O Sistema de Ensino de Municipal, possui um quadro de 16 escolas, sendo 01(uma) creche que atende as crianças na idade de 3 e 4 anos, 01 Centro Educacional de Educação Infantil, que ofertam Educação Infantil, 03 escolas que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental na zona

urbana e 12 escolas do campo, ofertam educação infantil de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Instituto Federal de Educação do Amapá – IFAP Campus Porto Grande, à época que os estudos foram feitos para a construção do Plano Diretor Participativo do Município de Porto Grande, 2012 - 2013, apenas era projeto em discussão, atualmente o Campus já é referência, na região, na oferta de cursos técnicos. O SEBRAE- Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresa é outra instituição que atua na região com a oferta de cursos profissionalizantes de pouca duração, cursos de 40 horas.

De acordo com o Plano Municipal de Educação do Município de Porto Grande – PME (2015, p. 19), o município instituiu o Conselho Municipal de Educação em 29 de Janeiro de 1.998 através da Lei nº 72, que institui o Sistema Próprio de Ensino de Porto Grande; cria o Conselho de Alimentação Escolar em 27 de fevereiro de 2015, com base no Decreto nº 172/2014/GAB/PMPG, que designa os servidores, representantes, para comporem o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação do Município de Porto Grande - FUNDEB; Lei 263/2007, de 28 dezembro de 2007-GAB-PMPG- Dispõe sobre o Plano de Carreira e Renuneração dos Profissionais do Magistério Público do Município de Porto.

Os princípios norteadores da organização do Sistema de Educação do Município consistem em dar suporte para o desenvolvimento da educação nos diferentes períodos das etapas de formação, mediante o entendimento de que o conhecimento da realidade é a base que consiste em introduzir objetivos sobre a descrição da realidade educacional do município de Porto Grande, visando contribuir para o conhecimento e a reflexão, bem como para identificação das demandas e necessidades sociais. Esta estrutura organizacional tem o dever de propor políticas que venham contribuir com o desenvolvimento do ensino na região e cobrar as metas propostas no Plano de Educação Municipal.

3.6.1 Educação profissional e tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica - EPT, conforme definição da Lei nº 9394/96, consiste em uma modalidade específica de ensino que integra às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e Tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Tal definição deixa evidente sua importância para o contexto nacional, bem como sua independência em relação ao ensino regular.

De acordo as diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, a EPT deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional tecnológica em nível de graduação e pós-graduação. A EPT estende-se dos níveis mais elementares aos mais elevados de escolaridade, como os de aperfeiçoamento e atualização oferecidos a graduados e pós-graduados. A Educação Profissional contempla o pressuposto de que não deve ser uma situação estanque, mas um processo permanente que englobe cursos e programas que oportunize o desenvolvimento contínuo e articulado de estudos na perspectiva de constante qualificação e aperfeiçoamento do trabalhador no município. O Instituto Federal do Amapá, com a implantação do Campus Porto Grande no município já está colaborando com a formação profissional dos munícipes, tanto do município de Porto Grande como também dos outros municípios que compõe o eixo Centro Oeste do Estado do Amapá.

Segundo os estudos elencados no Plano Municipal de Educação do Município de Porto Grande – PME (2015, p. 41) o Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho transfere recursos do Governo Federal ao município de Porto Grande para que o

mesmo possa desenvolver ações que promovam a inclusão produtiva do público-alvo da assistência social. As ações envolvem mobilização e encaminhamento ao Pronatec Brasil Sem Miséria formando parceria com outras instituições para capacitar pessoas para o mundo do trabalho e o acompanhamento da permanência dos alunos nos cursos, entre outras atividades. Os repasses do Acesso ao Trabalho em 2013 somaram R\$ 115.780,00 para o município.

O Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego - Pronatec Brasil Sem Miséria ofereceu ao município de Porto Grande no ano de 2014, gratuitamente cursos de qualificação profissional com duração mínima de 160 horas para pessoas com mais de 16 anos de idade, prioritariamente aqueles que estejam inscritos no Cadastro Único.

Custeados pelo MEC, os cursos foram ofertados e ministrados por instituições de reconhecida qualidade técnica, como as entidades do Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAT e SENAR), e o Instituto Federal de Educação, Científica e Tecnológica do Amapá – IFAP. O aluno recebeu todo o material escolar e didático, além da “assistência estudantil”, que consiste de alimentação e transporte, ou de recursos para custeá-los. Os cursos foram distribuídos em várias áreas como construção civil, hotelaria, comércio, bares e restaurantes, cuidador de idoso, operador de computador, eletricista, auxiliar administrativo, entre outros. As vagas foram ofertadas para pessoas com diversos níveis de escolaridade.

O Plano Brasil Sem Miséria foi lançado com o desafio de superar a extrema pobreza no país. O público definido como prioritário foi o dos brasileiros que estavam em situação de extrema pobreza, ou seja, com renda familiar mensal inferior a R\$ 77 por pessoa. A extrema pobreza que se manifesta de múltiplas formas além da insuficiência de renda, o Plano foi estruturado em três eixos: garantia de renda, inclusão produtiva e acesso a serviços.

De acordo Plano Municipal de Educação – PME (2015, p. 42) para que o Brasil Sem Miséria funcione da maneira adequada, é fundamental que haja forte envolvimento dos municípios. Um dos motivos para a centralidade dos municípios é o Cadastro Único, porta de entrada para o Brasil Sem Miséria. O responsável pelo registro das famílias no Cadastro é o poder público municipal, que também tem papel de destaque no funcionamento das redes de saúde, educação e assistência social, essenciais para a superação da extrema pobreza.

3.6.2 Educação Infantil

A conquista do Direito à Educação Infantil é fruto de numerosos debates e movimentos sociais realizados nas últimas décadas, com a finalidade de subsidiar e contribuir para a definição de políticas públicas voltadas a criança. Conforme determina a Constituição Federal de 1988, art. 208, em consonância com Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que a oferta deste nível de ensino é competência dos municípios, devendo ser realizada em creches para as crianças de 0 à 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos.

Em decorrência da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, estabeleceu a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 6 anos e no ensino fundamental de 9 anos, à educação infantil passou a abarcar as crianças de 0 a 5 anos completos e as com 6 anos incompletos até a data limite de 31 de março. As Instituições tiveram que organizar coletivamente seu Projeto Político Pedagógico subsidiando-o no conhecimento da realidade em que se inserem e explicitado as estratégias e ações a serem desenvolvidas e realizadas em curto, médio e longo prazo, visando à superação das dificuldades existentes e a melhoria da qualidade da educação.

A conquista do Direito à Educação Infantil é fruto dos numerosos debates entre os diversos setores representantes da sociedade e dos movimentos sociais realizados nas últimas décadas, com a finalidade de subsidiar e contribuir para a definição de políticas públicas voltadas a criança.

Tabela 3 – Matrícula inicial, por etapa na educação, no município – Educação Básica 2015.

MUNICÍPIO	ZONA	TOTAL	EDUC. INICIAL INFANTIL			ENS. FUNDAMENTAL FUNDAMENTAL		EJA	EDUC. ESPECIAL	TOTAL GERAL
			CRECHE	PRÉ-ESCOLAR	TOTAL	ANOS INICIAIS E FINAIS	TOTAL			
PORTO GRANDE	-	-	-	763	763	2.462	2.462	191	57	3.580
	Rural	728	-	-	-	-	-	-	-	-
	Urbana	2.852	107	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Censo Escolar - Comissão de Elaboração do PME/2015

Segundo o Plano Municipal de Educação – PME (2015, p. 50) em 2013 foram matriculados no sistema de ensino do município: Creche 107 alunos com faixa etária de 0 a 3 anos de idade; na educação Infantil 763 com idade de 4 e 5 anos; anos iniciais e final do ensino fundamental 2.462 alunos totalizando um total de 3.580 alunos. Segundo dados do Censo Escolar Educacenso 2015, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED utilizam o Transporte Escolar um total de 626 alunos, parte desses alunos são oriundos da zona rural do município onde existem escolas, mas por opção escolhem a cidade para estudar.

3.6.3 Ensino Fundamental

Conforme estabelecido na CF/88 O Ensino Fundamental constitui etapa obrigatória de escolarização, sendo o acesso a este nível de escolarização direito público subjetivo, que pode ser exigido do Estado, pelo titular do direito. Segunda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9394/96, a oferta do ensino fundamental – anos iniciais, com prioridade, cabe ao município. Em consonância com esta determinação, o município de Porto Grande ampliou o atendimento neste nível de ensino atingindo atualmente a totalidade da demanda.

Com a aprovação da Lei nº 11.274/06, que alterou os art. 29, 30,32 e 87 da Lei nº 9493/96, dispendo sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, no que concerne à nova demanda criada. Segundo o Plano Municipal de Educação – PME (2015, p. 24) esta já se encontra atendida em Porto Grande, restando enfrentar os desafios referentes à busca de melhoria de qualidade, à ampliação da jornada escolar e implementação da educação inclusiva nos distintos contextos escolares. Ainda, segundo o Plano Municipal de Educação – PME (2015, p. 64) até o final da vigência do PME, em 2024, existem metas a serem cumpridas quanto à universalização do ensino através de mecanismos de acompanhamento e monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando condições adequadas para o sucesso escolar dos alunos, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de Assistência Social, Saúde e Proteção à Infância, Adolescência e Juventude.

O referido Plano propõe em sua proposta de atendimento ao Ensino Fundamental assegurar através de tecnologias pedagógicas, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial e das escolas do campo.

O Plano Municipal de Educação – PME (2015, p. 64) na meta 3.8, propõe em ofertar o Ensino Fundamental I e II, EJA e Ensino médio para as populações do campo, nas próprias

comunidades, dando condições a conclusão o ensino, podendo ser efetivado através do ensino modular e anos finais do ensino regular. A metodologia da Educação do Campo não perpassa entre as tecnologias pedagógicas traçadas nas propostas quanto à oferta do ensino as populações campestres da região. Resultados melhores para serem alcançados devem ser compreendidos a partir da realidade da população que escolheu o campo como alternativa de vida, logo, o ensino ofertado tem que partir da compreensão da própria necessidade e realidade das comunidades campestres.

3.6.4 Ensino Médio

Com base no disposto da Constituição Federal de 1988, a nova LDB determinou este nível de ensino como etapa final da Educação Básica. Sob esta perspectiva, o ensino Médio, cuja oferta é de responsabilidade dos Estados, passou a integrar a etapa educacional considerada essencial para o exercício da cidadania, além de consistir base para o acesso às atividades produtivas e para o prosseguimento nos níveis mais elevados de educação.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98 que fixa as diretrizes para organização curricular do Ensino Médio propõe-se a romper e superar a dualidade histórica entre as orientações propedêuticas e profissionalizantes e entre os objetivos humanistas e econômicos, que decorrem dos privilégios resultantes da origem social dos indivíduos. Segundo o Plano Diretor Participativo do Município de Porto Grande (2013, p. 106-107) existem atualmente 4 (quatro) Escolas Estaduais que atendem o Ensino Médio, 2 (duas) estão localizadas em zonas rurais e 2 (duas) no centro urbano do município.

A implantação do Instituto Federal do Amapá - IFAP, Campus Porto Grande, no município, em 2015 houve o ingresso das primeiras turmas do Ensino Médio. O Campus ofertou o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Com isso, surgem novas possibilidades e perspectivas de formação aos adolescentes e jovens que estão concluindo o Ensino Fundamental e que almejam formação profissional. A oferta de cursos com base na formação profissional traz para a região Centro Oeste do Estado uma nova dinâmica de formação para a sociedade que até então teria que se deslocar à capital em busca de qualificação e formação profissional. Não sana todas as necessidades de formação, mas para a comunidade rural e urbana, existe a possibilidade dos jovens e adultos passar pelo processo de formação em áreas específicas do conhecimento.

3.6.5 Educação de Jovens e Adultos

Datam do final da década de 1940 as primeiras iniciativas do governo brasileiro com relação à educação de Jovens e Adultos - EJA, com a realização da Campanha de Educação de Adultos. Na década de 1960, surgiu uma nova visão do problema do analfabetismo que culminou em uma pedagogia de alfabetização de adultos, referenciada no educador Paulo Freire.

A tentativa mal sucedida de incorporação das orientações freirianas nos programas oficiais de alfabetização de adultos, mediante a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAFAL que, mesmo recebendo uma volumosa dotação de recursos provindos da loteria esportiva de deduções do Imposto de Renda a partir da década de 1970, tornou-se desacreditado nos meios políticos e educacionais sendo extinto em 1985, contribuiu para agravar os efeitos dos déficits do atendimento no Ensino Fundamental, ao longo dos anos, resultando num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou puderam concluir este nível de ensino.

Por esta razão, a erradicação do analfabetismo conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, é um desafio que demanda a integração das ações do poder públicos e a mobilização de recursos humanos e financiamento por parte dos governos e da sociedade. Pela Constituição, a oferta da EJA, no nível Fundamental, é de responsabilidade do Estado e deve ser oferecida gratuitamente a todos os que a ela não tiveram acesso ou puderam concluir na idade própria.

Para um grande número de pessoas, significa uma possibilidade singular de acesso ao conhecimento produzido e conquista de sua condição de sujeito histórico. Sendo que, mediante oportunidade de qualificação sem a desvinculação das atividades produtivas, o sujeito se aprimora e amplia sua compreensão da realidade social. No município de Porto Grande a Educação de Jovens e Adultos – EJA é ofertada pela rede municipal de ensino, escolas estaduais e mais recentemente o IFAP – Campus Porto Grande passa atender a comunidade com o Proeja Integrado, um Curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio. Os jovens e adultos passam a ser inseridos na escola com uma nova modalidade de ensino até então não existente no município.

3.6.6 Educação Especial municipal

A Constituição Federal de 1988 define no art. 205, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. De maneira complementar, estabelece no art. 206, I a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino e garante, no art. 208, a oferta do atendimento educacional especializado, como dever do estado, preferencialmente na rede regular de ensino. Segundo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (2015, p. 07) o Ministério da Educação – MEC, com base dos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva, atua para assegurar o direito de todos à educação regular. Em 2008, estabelece a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador para estados e municípios organizarem suas ações no sentido de transformarem seus sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2012, p. 34 - 35) Art. 9, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

Com o objetivo de corrigir as deficiências do problema de atendimento às crianças com deficiência o Plano Municipal de Educação - PME (2014, p. 70), com vigência até 2025, na meta 5.2 tem por finalidade promover, no prazo de vigência do PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A finalidade é garantir e assegurar os direitos dos que carecem de acompanhamento e ser inserido no processo educacional conforme determina a lei de garantia dos direitos da pessoa humana.

3.6.7 População do município e estimativa

Estimativa produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, denominada Projeção da população por sexo e idade para o período 2000-2030, calculou a população do Município de Porto Grande para o ano de 2013 de 18.708 habitantes no Porto Grande, conforme Tabela a seguir:

Tabela 4 – População estimada do Estado do Amapá no município de Porto Grande em 2013.

População estimada no Município de Porto Grande em 2013		
Município	População Estimada	%
Porto Grande	18.708	2,545
Estado	734.996	100

Fonte: IBGE - Projeção da população do Brasil e Unidades da Federação por sexo e idade para o período 2000-2030.

A distribuição da população estimada pelo município mostra que 2,54% se concentram em Porto Grande. O Censo realizado pelo IBGE em 2010 aferiu também a distribuição da população do município de acordo com sua localização na zona rural ou urbana. Comparando as populações do Censo de 2010 e da Estimativa de 2013. Aferir a estimativa do crescimento da população contribui para as projeções futuras de instalações de infraestrutura e o cumprimento das metas do Plano Municipal de Educação – PME.

Os municípios deveriam observar estas estimativas e projetar nos planos de metas instalações que viessem suprir as necessidades de infraestrutura que afetam as demandas nas áreas de educação e saúde. A tabela abaixo sintetiza melhor a questão do crescimento populacional na região tanto urbana quanto rural. Esses dados são importantes para o Instituto Federal de Educação do Amapá, Campus Porto Grande, projetar no seu plano de metas instalações futuras que venham contribuir com a oferta de cursos à população da região Centro Oeste do Estado do Amapá.

Tabela 5 – População do Estado do Amapá no município censo de 2010 e estimativa em 2013.

População do Município de Porto Grande – Censo de 2010 e estimativa em 2013											
Município	População – Censo de 2010 – ajustado					População estimada em 2013					crescimento % 2010 / 2014
	Total	Urbana	%	Rural	%	Total	Urbana	%	Rural	%	
Porto Grande	17.227	11.078	64,3	6.149	35,7	18.708	12.030	64,3	6.678	35,7	8,59
Total População Estadual	686.189	615.994	89,8	70.195	10,2	734.996	659.808	89,8	75.187	10,2	7,11

Fonte: Fonte: IBGE; Comissão de Elaboração do PME. 2013.

Segundo os dados do censo do IBGE/2010, com forme tabela acima a estimativa em 2013, Porto Grande possuía 18.708 habitantes, sendo que 12.030 na área urbana e 6.678 na zona rural, ou seja, na análise dos dados da tabela observa-se que que 64,3% da população do

município concentravam-se na zona urbana e 35,7% na zona rural. Observando ainda uma projeção de 2010 a 2014 da população um acréscimo de 8,59%.

3.6.8 Retrato do ensino no sistema educacional municipal

Em referência a educação ofertada pelo município, o Plano Diretor Participativo do Município de Porto Grande (2013, p. 108), informa que apesar das dificuldades enfrentadas em relação à falta de espaço escolar, a rede municipal conseguiu, em 2013, atender toda a demanda de educação infantil. Para atender à demanda de alunos das séries iniciais do ensino fundamental, prioridade do sistema municipal de ensino, há vários anos a Secretaria de Educação de Porto Grande tem tido a necessidade de alugar prédios para serem utilizados enquanto salas de aulas. Atualmente, das 76 salas de aula em funcionamento no município, 36 são próprias e as outras 40 alugadas. A Escola Municipal Acre tem dois anexos, ambos no centro do município, enquanto a Escola Municipal Adão Ferreira de Souza tem um anexo, situado no bairro do Aeroporto.

O Censo Escolar da Prefeitura Municipal de Porto, em 2013, os alunos matriculados em todo o Município de Porto Grande foram organizados em 188 turmas no ensino regular localizadas na zona urbana e rural, sendo 178 turmas no Ensino Regular, 10 turmas na Educação de Jovens e Adultos, 57 turmas de atividades complementares, 03 turmas de educação especial.

Tabela 6 – Escolas municipais de Porto Grande em 2013.

MUNICÍPIO	ADMINISTRAÇÃO	ZONA RURAL	ZONA URBANA	TOTAL
Porto Grande	Municipal	12	03	15

Fonte: Censo Escolar - de Pesquisas Educacionais/2013.

No ano de 2013 o Censo Escolar registrou no sistema municipal um total de 15 unidades de ensino, sendo na sua dependência Administrativa de zona rural um total de 12 e na zona urbana 03 escolas de ensino fundamental. Segundo o Plano Diretor Participativo do Município de Porto Grande (2013, p. 108) as escolas rurais são de porte diminuto e por mais que representem quase 70% do total dos estabelecimentos de ensino de Porto Grande, são responsáveis por apenas 11,6% das matrículas registradas no município. Esses estabelecimentos distribuem-se entre vilas, assentamentos e comunidades constituídas nas proximidades da BR-156 e BR - 2010.

Tabelas 7 – Docentes por escolaridade e pós-graduação, por dependência administrativa e zona de localização – 2013.

Docentes por escolaridade e pós-graduação, por dependência administrativa e zona de localização por município – 2013								
Município	Dependência Administrativa	Zona	Total	Superior	Sem pós Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Porto Grande	Municipal	-	294	122	126	46	-	-

Fonte: Semed/ PMPG/2013.

O Sistema Municipal de Ensino apresenta um quadro de formação de docentes por etapa de ensino, por dependência administrativa no ano de 2013 um total de 294 professores, sendo com escolaridade superior 122, 126 professores que não possuem especialização e especialistas 46 professores. Segundo o Plano Municipal de Educação do Município de Porto Grande – PME (2015, p. 54) em 2013 a educação do Município de Porto Grande, avançou na organização e qualidade do sistema nos diversos setores bem como área de transporte escolar, pedagógica, construção de escolas, reformas do currículo com planejamento, formação continuada de docentes e profissionais da educação, qualificação da merenda escolar, reforma e manutenção dos prédios escolares, bem como construção de quadras poliesportivas, investimento de materiais didáticos e pedagógicos.

A partir do estudo apresentado, delinearemos no próximo capítulo, a análise dos dados levantados na pesquisa de campo. Os resultados obtidos pela pesquisa proporcionaram o entendimento em que a Educação do Campo ainda se encontra na região, mesmo com as conquistas adquiridas pelos movimentos sociais, entendemos, que na região há muito o que se fazer para que a educação, oferecidas aos povos do campo na região, seja definitivamente implantada nos valores propostos pela Educação do Campo.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE PORTO GRANDE

4.1 O Ensino no olhar dos gestores e professores

*“Eu quero uma escola do campo, onde o saber não seja limitado,
Que a gente possa ver o todo, e possa compreender os lados.
Eu quero uma escola do campo, onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa, que não seja como a casa alheia”.*
(Gilvan Santos)

A canção de Gilvan Santos nos propõe uma reflexão referente ao modelo de escola que existe na zona rural na atualidade e refletir sobre os percursos e as direções que está tomando no século XXI, os desafios e as transformações sociais das responsabilidades inerentes da escola inserida no meio rural, a escola em que a criança, o adolescente, o jovem e o adulto sonham em conquistar um futuro melhor através do ensino por ela ofertado. A luta dos movimentos sociais organizados tem mostrado através de objetivos específicos que a educação garantida na Constituição, como um direito de todos os brasileiros, nem sempre foi um direito que refletisse a igualdade e a realidade dos que dependem da escola situada nas comunidades camponesas.

O referido capítulo tem por finalidade apresentar através de dados coletados um pouco da realidade em que se encontra a Educação do Campo no município de Porto Grande. Demonstrar se nas escolas situadas em zona rural está acontecendo as mudanças educacionais conquistadas a mais de 10 anos através das lutas dos movimentos sócias e com a promulgação da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, sem deixar de traçar observações das escolas situadas na cidade do município, as quais recebem um quantitativo significativo de estudantes que moram no campo.

O diagnóstico realizado teve como base para coleta de dados dois questionários, um direcionado aos representantes das escolas localizadas no município e outro aos líderes de sindicato e associações que estão ligadas aos movimentos sociais compreendendo os representantes dos assentamentos localizados no município. A pesquisa de campo foi realizada na área urbana e rural com o objetivo de compreender melhor a situação da educação na região.

No município há um quantitativo razoável de escolas localizadas no meio rural distribuídas em pontos estratégicos para atender as crianças, adolescentes, jovens e adultos que moram em zona rural. A pesquisa documental foi fundamental para compreender a localização em que as escolas estão situadas e suas principais dificuldades para desenvolver suas atividades do ensino por elas ofertado.

A escola do campo tem uma importância fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, porém, esta qualidade envolver uma série de fatores como transporte escolar, professor formado e qualificado de acordo com a realidade da comunidade camponesa, biblioteca com materiais que atendam às necessidades dos alunos, ambiente favorável a aprendizagem. Mas, não é, infelizmente, a realidade que encontramos quando passamos a vivenciar os aspectos organizacionais em que as escolas do campo no município Porto Grande se encontram.

Segundo Demo (2014, p. 29), a qualidade educativa da população entende-se acesso universalizado a conhecimento básico educativo, capaz de garantir a todos e todas condições de participar e produzir. Nesta mesma linha de raciocínio Pires (2012, p. 90), compreende que as mobilizações em torno do processo constituinte e a afirmação de uma cultura de direitos garantiu importantes conquistas da população e espaços de participação nas políticas públicas. Isso fez com que essa Constituição se tornasse expressão dessas reivindicações e, conseqüente, se constituísse em um marco para a educação brasileira, ao incorporar entre os direitos sociais e políticos o acesso a todos(as) os(as) brasileiros(as) à educação escolar como uma premissa básica da democracia.

Através das premissas do questionário aplicado nas instituições de ensino da região foi possível compreender alguns aspectos que envolvem o desenvolvimento da qualidade do ensino no município de Porto Grande. É apenas um primeiro passo dado no que se refere em conhecer a realidade educacional das escolas que desenvolvem suas atividades de ensino com crianças, jovens e adultos que moram ou que formam a sociedade camponesa da região.

Através da orientação dos objetivos específicos a pesquisa se desenvolveu no ambiente campo-cidade e cidade-campo no que concerne na pesquisa documental e na relação com os gestores e professores das escolas estaduais e municipais. A finalidade é a busca constante dos princípios norteadores do Direito Adquirido para a melhoria da qualidade do ensino no campo. Perceber se realmente as conquistas sociais estão sendo respeitadas e principalmente se estão sendo implementadas as ações propostas em lei.

A primeira etapa do trabalho foi realizada com gestores, coordenadores e professores com finalidade de traçar um perfil com relação à vida desses sujeitos com o campo. A primeira questão destaca o local de residência do gestor ou professor se mora em zona rural ou urbana. Em uma distância de 32 km do local de trabalho, a escola situada em zona rural, é apenas o local de trabalho, 100% dos seus gestores moram na cidade. Neste sentido, há um distanciamento da vida real ou da realidade das pessoas que moram no campo e que olham para o seu local de vida como traço das características de sua identidade, justificando assim, a permanência e a busca constante por melhores condições de vida, o campo é a casa e o meio de sobrevivência do homem e da mulher do campo.

A escola para se escola não pode ser apenas um prédio, tem que ter vida, tem que gente, pessoas participando da construção e das transformações da realidade social em que ela faz parte. Se isso não acontece, o processo de formação, da criança, jovem e do adulto, passa a ser apenas um faz de conta, sendo eles meros espectadores e não transformadores da própria realidade em que vivem.

Segundo Freitas (2011, p. 156), se em determinado momento histórico garantir acesso a esta escola representa um avanço para as classes trabalhadoras, expropriada do conhecimento, isso não elimina ou redireciona as funções sociais historicamente construídas para a atual escola. A maior prova disso é que mesmo conseguindo estar dentro desta escola, boa parte da classe trabalhadora continua sem aprender, relegada a trilhas de progressão cuja função é produzir a não aprendizagem. Entende-se dessa forma que a função social da escola se não comprometida com a realidade em que está inserida, deixa de ser promotora das transformações humanas e sociais.

Os gestores devem ser pessoas comprometidas com a realidade em que estão inseridos, propondo, em conjunto com a comunidade propostas de trabalho onde todos sejam participantes das ações educativas. Tem que acontecer a relação interativa do conjunto escolar com a sociedade que está a sua volta, um diálogo permanente das relações humanas e sociais para que as ideias de mudanças sejam alcançadas pelos sujeitos do campo. O distanciamento dos gestores da comunidade acaba por interferir no processo relação entre escola e comunidade ou comunidade e escola.

Nas escolas em que os gestores estão mais presentes no cotidiano a relação participante é outra. A comunidade sente mais a presença da escola nas ações participativas, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos administradores como problemas de infraestrutura adequada, isso em todos os sentidos no que desrespeita ao bom desenvolvimento da educação. Segundo a maioria dos gestores os problemas estruturas são causas que impedem a permanência nos locais de trabalho. Condições mínimas como moradia adequada, posto de saúde para os casos de emergência são inexistentes no meio rural.

Quanto ao grau de formação dos professores atuando nas escolas do campo e de acordo com o número de professores abordados na pesquisa, incluindo gestores, dos 73 entrevistados que atuam nas escolas do campo possuem o ensino superior, dos quais 09 do total têm especialização em alguma área do conhecimento, menos em educação do campo. Do total dos 73 docentes que responderam à pesquisa, 27 (19,71%) deles obtiveram formação da Metodologia da Escola Ativa para desenvolver suas atividades nas escolas do campo.

Outra questão que implica no desenvolvimento da Educação do Campo são os chamados contratos temporários, processo seletivo feito pelo governo estadual para suprir a necessidade de professor no interior do estado. É um problema apontado por Arroyo enfatizando que:

O que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo de que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo. Por aí não haverá nunca um sistema de educação do campo! (ARROYO, 2006, P. 114)

O professor sem vínculo com a realidade local acaba por reproduzir as mesmas metodologias dos currículos desenvolvidos na cidade, não por culpa dele, mas pela ideia impregnada da construção dos conceitos formados da educação urbana que determina a construção do modelo curricular, sem levar em consideração os princípios educacionais que envolvem a realidade do campo.

Segundo Arroyo (2007, p. 171) o corpo de docente e gestores que chega a cada dia à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa na formação das crianças, dos adolescentes, jovens ou adultos do campo não terá condições de ser educador, docente, gestor condizente com a realidade local. A falta de conhecimento da realidade do campo pode ser considerada motivos do baixo rendimento escolar dos alunos do campo.

Do quantitativo que responderam a pesquisa 12 desempenham a função de diretor, 16 atuam como coordenador e professor e 45 atuam somente como professor. Dos 45 docentes, 07 são professores que desenvolvem suas atividades em escolas urbanas e rural. Por questão de lotação e complemento de carga horário, professores que atuam na cidade também são deslocados as escolas do campo para cumprir a carga horária docente. Questões como estas afetam a política de desenvolvimento da educação e a relação de compromisso com a realidade local.

A resposta a questão norteadora referente à discussão nas reuniões, encontros pedagógicos, interno da escola se acontecia no planejamento e avaliações dos conteúdos curriculares contextualizações com o campo dos 73 questionários apenas 23 (16,79%) procuram contextualizar suas práticas de ensino com a realidade do aluno ou da comunidade, direcionando suas práticas de acordo com as vivências em que o aluno está inserido.

A participação em formação direcionada à educação do campo dos que responderam as questões da pesquisa apenas um quantitativo 09 (6,57%) participou de seminários relacionados com a educação do campo. O quantitativo de participantes é muito pouco relacionado com a quantidade de escolas situadas no meio rural na região. A formação é a base e o sustentáculo para se tomar direções afirmativas viáveis ao desenvolvimento do

ensino às comunidades camponesas. Segundo alguns gestores o processo rotativo dos profissionais da educação desestrutura toda a base de formação. Contratos temporários não contribuem para a permanência do professor em uma mesma escola por muito tempo.

Com referência as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo nas Escolas do Campo/MEC (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, 39 (28,47%) que responderam o questionário “conhecem” ou já ouviram falar da referida resolução. O mesmo acontece quando tratamos das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Amapá, um quantitativo de 48 (35,04%) responderam que conhecem as Diretrizes. No entanto, pesquisando a referida resolução ainda é um projeto em construção. Em conversa com setores da Secretaria de Educação do Estado o que existe é a Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015 que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências que trata em suas metas planos de melhorias para a Educação do Campo.

Quanto ao conhecimento das Diretrizes e a finalidade do acesso a elas 23 (16,79) os gestores procuraram conhecer a referida lei para orientar os professores no planejamento anual. Mas, como já mencionado anteriormente, o desafio é como minimizar os problemas humanos e estruturais existentes nas escolas do campo. Um exemplo é o transporte escolar que em conversa com gestores e professores é um problema que provoca total desinteresse dos alunos em ir à escola.

Segundo os gestores o problema de transporte escolar já é antigo, mas nos anos de 2015 e 2016 a situação agravou ainda mais. São muitos os problemas, falta de pagamento, ônibus sucateado, estradas ruins, são fatores que comprometem o cumprimento do Calendário Escolar. E o pior de tudo, a Escola só funciona no período da manhã deixando de atender os jovens e adultos que só podem ir à escola turno da noite.

No ano de 2014 aconteceu a construção do Plano de Educação do Município de Porto Grande e era importante saber se realmente houve a participação da comunidade escolar. Procurei saber nas escolas situadas na zona rural estadual e municipal a participação dos gestores e professores na construção do plano. No total que responderam a pesquisa 48 (35,04%) participaram na última assembleia de construção do Plano de Educação Municipal. Na última assembleia aconteceu a sistemática das metas para um período de 10 anos da educação no município propondo melhorias nas estruturas e formação dos professores para melhor desempenharem sua função como docente.

Diante da necessidade de formação para o campo a continuação da questão era saber se nas discussões para a construção das metas foram discutidas metas que estivessem direcionadas para a educação do campo. Segundo Demo (2014, p. 95) a exigência de formação básica qualitativa supõe a montagem de centros atualizados de pedagogia, interdisciplinares, capazes de equilibrar humanismo com técnica. Os professores, além de bem formados, carecem de atualização constante, para corresponderem às expectativas modernas. Para os participantes, o Plano de Educação Municipal de Porto Grande, contempla metas que podem contribuir com o desenvolvimento da Educação do Campo, mas dependerá das ações políticas pontuais para solucionar os problemas que impedem a melhoria da qualidade do ensino no campo.

Segundo Pires (2012, p. 97) ao incorporar as reivindicações dos povos do campo, as Diretrizes Operacionais estabelecem, no parágrafo único do artigo 2º a proposta de uma educação com base na realidade do campo, em que a identidade da escola é definida por essa realidade, no sentido de que seja construída uma educação através de saberes próprios dos(as) estudantes e da cultura da sociedade em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. O Plano de Educação do Município, nas metas atribuídas para a Educação do Campo na região, se não estiver como

balizador à proposta delineada por Pires teremos um atraso irreversível no processo de desenvolvimento da educação ofertada aos sujeitos do campo.

A Educação do Campo seguindo na contramão das pedagogias tradicionais, no seu interior, o princípio maior é respeitar a realidade da comunidade rural, das crianças, jovens e adultos que olham para a escola com o desejo que ela seja inerente a realidade de suas vivências. Neste sentido com base nos princípios das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, dentro da pesquisa, procurou-se conhecer se os profissionais da educação utilizam mecanismos propostos pela lei que norteia melhorias da educação campestre. Dos 45 (32,85%) docentes 21 (9,45%) não tem conhecimento da lei; 11 (4,95%) justificam que a lei não contempla sua realidade. O grande problema é a visão distorcida que se tem da Educação do Campo. Um quantitativo de alunos matriculados nas escolas da cidade do município, que moram na zona rural, infelizmente o currículo não contempla a realidade deste aluno, o que provoca é um reforço na mentalidade para que este aluno olhe para sua realidade e veja como um local que não apresenta futuro e que a cidade ainda é o melhor meio de sobrevivência.

O planejamento é um momento em que o professor, se conhece a realidade do aluno, procura meios que direcionam caminhos de acordo com os princípios necessários que ao encontro da realidade em que está inserido. 13 (5,85%) dos 45 professores responderam que contemplam ações em seu planejamento visualizando a realidade em que está desenvolvendo suas atividades como docente. Mas, para os professores, problemas como a falta de material didático impedem que as ações sejam capazes de surgir efeito na dinâmica do processo de ensino.

No artigo 4º do Decreto nº 7.352, de 04 de dezembro de 2010, dispõe nos incisos VIII e IX a garantia do suporte para a Educação do Campo:

Produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

Mas, participando do cotidiano da situação das escolas no município, tanto na cidade como no meio rural, compreendemos que o que está sendo ofertado no ensino na região é o mínimo. Se a situação de falta de estrutura é um gravame nas escolas da cidade, nas escolas do campo os incisos que tratam dos recursos que atendam às necessidades formativas das populações do campo, até o momento ainda estão distantes da realidade que encontramos nas escolas situadas em zona rural do município.

Diante do quadro funcional das escolas do campo, famílias com melhor poder aquisitivo, acabam deslocando seus filhos à cidade do município ou para a capital do Estado na esperança que recebam um ensino de qualidade, proporcionando assim um futuro melhor para seus filhos. Cabe aos poderes executivos municipais e estaduais em parceria com a União desenvolver políticas públicas que supram as necessidades da melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo.

4.2 O Ensino na visão dos representantes das comunidades local: assentamentos e sindicatos.

Os representantes dos assentamentos rurais e as denominadas colônias rurais da região são importantes para a compreensão do ensino ofertado pelas instituições municipais e estaduais. São eles que vivenciam todas as dificuldades em suas comunidades, que lutam e sonham por melhores condições, em todas as dimensões possíveis, no meio que escolheram para fixar residência, produzir e criar seus filhos.

Segundo Pires (2012, p. 99) a Educação do Campo tem sua visão ampliada, legalmente, através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, conforme o que é colocado em seu artigo 1º:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados de Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Para os municípios que possuem escolas no meio rural há uma série de mecanismos legais que amparam a melhoria do desenvolvimento da Educação do Campo, evitando o fluxo maior da saída dos jovens do campo em busca de melhores escolas. A saída do jovem do campo deve ser por um objetivo maior, uma formação superior que seja benéfica para o desenvolvimento do seu local de trabalho, da vida de sua comunidade e principalmente a realização da formação pessoal.

Nesse entendimento procuramos saber com a pesquisa se os representantes dos assentamentos, colônia agrícola e sindicato conhecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 12 foram os representantes que responderam as questões propostas na pesquisa, dando uma fantástica contribuição para o entendimento da real situação da educação no meio rural no município. 10 (1,2%) responderam que tem conhecimento da resolução que ampara a Educação do Campo, mas segundo eles, enfrentam sérias dificuldades das instituições públicas no processo de atendimento das ações primordiais do meio em que estão inseridos.

Pela orientação do segundo objetivo específico foi averiguado se os representantes são conhecedores de programas de formação do Governo Federal que atendam jovens e adultos, através da escola, na comunidade em que residem. Dos que responderam o questionário 08 (0,96%) responderam que atualmente, o Governo Federal através da Secretaria de Educação do Estado vem desenvolvendo o Programa Pronacampo e o Projovem Campo, programas que tem por finalidade atender os jovens e os adultos que não concluíram seus estudos, Ensino fundamental ou Ensino Médio.

A participação em eventos é fundamental para despertar a compreensão das políticas públicas, visto que, são elas que estarão como projeto de ações de desenvolvimento dentro das comunidades rurais de cada localidade. Do quantitativo que responderam o questionário, 10 (1,2%) já participaram de seminários que discutiram propostas direcionadas à Educação do Campo. Segundo eles as Escolas Famílias – EFAS, sempre estão discutindo o modelo de escola que venha atender realmente os interesses de suas comunidades. No município de Porto Grande não existem Escolas Famílias, mas estão localizadas em municípios próximos. EFA do Pacuí (EFAP), localizada no distrito de São Joaquim do Pacuí, município de Macapá e EFA da Perimetral Norte (EFAPEN), localizada na comunidade de Cachorrinho, município de Pedra Branca do Amapari.

No quesito do conhecimento dos Planos de Ações de Educação do Campo nas escolas rurais, 10 (1,08%) que responderam as questões do questionário não conhecem planos que estejam realmente direcionados para a realidade de suas comunidades. Segundo eles o calendário escolar é o mesmo da escola da cidade, os livros são os mesmos utilizados nas escolas urbanas e a estrutura curricular acaba por ser carregado dos princípios metodológicos da cidade.

As reuniões comunitárias são momentos em que a comunidade discute questões que possibilitam a organização e as conquistas a serem almejadas e as dificuldades que precisam

ser suprimidas. Na questão proposta se a comunidade está debatendo as políticas públicas do desenvolvimento da Educação do Campo, 08 (0,96%) responderam que discutem ações políticas e desenvolvimento econômico para a região, menos educação do campo. Para a maioria é uma questão nova que começa a surgir recentemente. A maneira pela qual se entende por educação na região é compreensível, o Estado não tem tradição da luta ferrenha dos Movimentos Sociais como acontece em alguns Estados do país.

Em 2014 aconteceu à construção do Plano de Educação do Município de Porto Grande e com a finalidade de compreender melhor a relação dos gestores de educação do município com as comunidades rurais, foi direcionada uma questão aos representantes que atuam nos sindicatos rurais e comunidades rurais da região. No total que responderam a pesquisa, 09 (1,08%) disseram que não participaram na última assembleia de construção do Plano de Educação Municipal. No referido Plano existem metas para a Educação do Campo no município, cabe agora aos representantes observarem e reivindicarem o cumprimento das metas conforme preceitua no Plano de Educação do Município de Porto Grande.

Seguindo o princípio da questão anterior procurou-se saber se o sujeito teve a oportunidade de participar da construção do Plano Municipal de Educação, aconteceram propostas e discussões sobre as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, dos 03 (0,36%) que participaram do evento disseram que não houve discussões referentes as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. Segundo eles as metas já estavam inseridas como propostas para o desenvolvimento da Educação do Campo nas escolas rurais da região.

No desejo de mudança o que todos querem é realmente uma escola que esteja comprometida com o cotidiano da comunidade, que procure despertar o interesse dos seus alunos pelo local em estão vivendo e sobrevivendo. No artigo 36 da Resolução do CNE/CEB nº 4/2010, especifica a escola do campo como:

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

A escola carrega a importância em si das transformações sociais, por isso deve estar ligada ao cotidiano das pessoas, da realidade local e dos problemas que impedem o desenvolvimento das sociedades que lutam por melhores condições de vida. Deve estar entrelaçada com o processo de desenvolvimento econômico da região. Promovendo ações que despertem o interesse pela formação e qualificação do meio produtivo local.

Como ressalta Roseli Salete Caldart:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo, prestando atenção às tarefas de formação específica do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade, (CALDART, 2011, p. 157).

Esses são os aspectos fundamentais que contribuem e fortificam para processo de desenvolvimento da Educação do Campo nas escolas do campo. Neste sentido, há de convir, que a escola será excelência no meio em que está inserida. Em conjunto com a sociedade ela pode provocar mudanças significativas no modo de vida e no comportamento das pessoas,

não será uma instituição sem significado, mas que contribui e propõe alternativas para o desenvolvimento e compreensão da realidade social dos sujeitos do campo.

No estudo elaborado, a partir da análise dos dados adquiridos, podemos perceber que a educação do meio rural no município de Porto Grande no Estado do Amapá, ainda não contemplam os princípios básicos das propostas educacionais garantidos em leis, que propõem, a oferta e o desenvolvimento de uma educação de qualidade aos povos do campo através dos princípios que estruturam a Educação do Campo de acordo com a realidade local ou regional. Dessa forma entendemos que os sujeitos que moram e vivem da produção do campo, devem se organizar, como movimentos que lutam pelos seus direitos, conhecer e adquirir aquilo que por direito lhe pertence, escolas com estruturas suficientes e professores com formação que compreendam a vivência das comunidades camponesas. Assim, é possível mudar a estrutura do ensino ofertado, currículos e metodologias pedagógicas que estão distantes da realidade da vida cotidiana dos povos do campo.

4.3 Cotidiano e vivências das escolas do campo na região.

A dura realidade das escolas situadas na zona rural do município de Porto Grande afeta o potencial das crianças, jovens e adultos que dependem por vários fatores do funcionamento dessas escolas. Na maioria das comunidades existem escolas com boas estruturas prediais, no entanto, uma série de problemas impedem que a oferta e o desenvolvimento do ensino sejam garantidos em sua totalidade, prejudicando a qualidade do ensino propostas nas metas dos planos e planejamentos institucionais.

Os problemas que afetam o desenvolvimento do ensino no meio rural da região impedem o crescimento de melhorias nas comunidades camponesas, porque a qualidade da educação oferecida à população do campo não alcança os objetivos das transformações sociais, tão necessárias para as mudanças que emperram o processo de desenvolvimento da realidade do campo. A mudança de paradigma do contexto social, que provoca o abandono dos sujeitos do campo pela vida urbana, é a falta de ações que viabilize a permanência das pessoas no campo como fortalecimento da produção agrícola, apoio no escoamento da produção, estradas que proporcionem o deslocamento de uma região para outra e principalmente a oferta de um ensino que esteja relacionado com a vida das pessoas que habitam o campo.



Figura 4 – Escola Estadual Matapi I.

Fonte: Registro Fotográfico (Mestrando/PPGEA).



Figura 5 – Estrada de acesso à escola.

Fonte: Registro Fotográfico (Mestrando/PPGEA).

Esta é uma escola situada na Colônia Agrícola do Matapi, zona rural do município de Porto Grande, boa estrutura, situada em um ponto estratégico para atender os moradores da colônia em um perímetro de 15 km. Mas, o seu funcionamento depende de alunos, alunos que dependem de transporte para chegar até a escola. A maioria das famílias não tem condições financeiras para deslocar os filhos à escola, então, dependem diretamente do transporte escolar para a permanência dos filhos na escola.

Participando em reuniões com representantes das escolas localizadas em zona rural, o transporte escolar é um problema que afeta todo o processo de aprendizagem e a organização interna das instituições escolares. O problema afeta em maior proporção as escolas estaduais devido aos constantes pagamentos em atraso por parte do Estado, entorno, na maioria das vezes três meses, o que emperra o planejamento escolar. O calendário escolar fica comprometido devido as constantes paralizações do transporte escolar que acontece ao longo do ano letivo.

Há paralizações nas aulas por falta de combustível. Um problema constante, segundo os gestores, é a falta de combustível nos ônibus escolares, sem combustível o transporte escolar ficar parado e a escola, lugar de aprendizagem e troca de experiências, torna-se apenas um ambiente vazio onde os gestores procuram uma solução para recuperar o tempo perdido em que os alunos não puderam frequentar as aulas conforme previsto no tempo semanal em que os alunos vão à escola normalmente.

Para os pedagogos, o desafio é como cumprir as metas propostas dentro do planejamento elaborado para o ano letivo, sabendo que o transporte escolar é apenas um dos problemas que enfrentam durante o ano. Se não tem merenda, o lanche costumeiro das 10:00 horas, torna-se impossível seguir com as aulas até as 12:00 horas. Neste caso os alunos terão aulas, no máximo, até as 10:30 horas por tempo indeterminado porque existem alunos que vão à escola sem tomar o devido café da manhã. A solução para este tipo de problema, advêm dos poderes públicos municipais e estaduais que deveriam solucionar o problema com licitações antecipadas da compra da merenda escolar para não comprometer o andamento das atividades escolares das escolas situadas em zonas rurais.

Para não prejudicar tanto a aprendizagem dos alunos, a equipe gestora convoca os pais para uma reunião com a ideia de discutir propostas para minimizar o problema que sozinho é impossível solucionar. Enquanto o problema da merenda não é solucionado pelos órgãos competentes, os pais se colocam a disposição colaborando com o lanche dos alunos através do que produzem em suas áreas de produção como verduras, laranjas, polpa de cupuaçu (fruto típico da região norte utilizada na produção de doces, sorvetes e sucos), mandioca (a

macaxeira como é conhecida na região a qual serve para a confecção de bolos, tapioca e a famosa farinha de tapioca).

No Artigo 8^a da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que trata **das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, define que:**

A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo.

Não é o que podemos perceber na realidade vivenciada pelos gestores, professores e as famílias que tem o campo como meio de sobrevivência como qualquer morador da cidade que precisa de um emprego para garantir seu salário no final do mês. A lei está perfeita, mas infelizmente, sua aplicabilidade e cumprimento não é o que podemos vivenciar quando passamos a fazer parte de um corpo escolar que procura meios viáveis para minimizar um problema que afeta por inteiro o desempenho escolar dos que vão à escola em busca da construção e realização dos seus sonhos.

O tempo, uma necessidade na atualidade, característico do mundo moderno, na escola não é diferente, o calendário escolar é construído em torno do tempo, no mínimo 200 dias letivos. Todos os componentes curriculares estão definidos em carga horária específica que dependem de tempo para que o processo educativo do ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos durante o período letivo. Este tempo para a equipe pedagógica das escolas do meio rural no município de Porto Grande, é um desafio. É preciso consolidar meios necessários para que se cumpra a carga horária dos professores que pelos motivos citados não foi possível ministrar suas aulas.

Ainda, é preciso destacar que ainda existe a problemática das estradas. Este problema torna-se agravante no período de inverno, na região chove muito e as estradas ficam quase impossibilitadas para o deslocamento dos alunos, ônibus quebram no percurso, atrasam e muitas vezes não chegam ao destino final, a escola. Neste sentido o prejudicado é o aluno, que durante o período escolar, convive com tantas situações adversas que não consegue ter estímulos para continuar os estudos.

Um outro problema e mais um desafio para a gestão escolar junto a equipe pedagógica: a evasão escolar. Frente a tantas diversidades como manter a permanência dos alunos na escola? A escola da imagem tem um total de 57 alunos matriculados no Ensino Fundamental, seu funcionamento é no período da manhã e noite. Pela manhã atende os alunos do Ensino Fundamental e a noite 15 alunos do programa Pronacampo, no início do ano de 2016 eram matriculados um total de 30 alunos, chegaram ao final do ano letivo apenas 15 alunos.

A evasão escolar é um problema que afeta todas as escolas de zona rural no município e para conter a problemática as escolas, segundo os gestores, não estão equipadas e preparadas com pessoal suficiente para visitar as famílias com alunos que deixaram de ir à escola. As escolas não possuem veículos adequados ou que sejam apropriados para enfrentar as estradas de chão da região. Na maioria das vezes são os gestores que usam seu próprio veículo para fazer visitas as residências próximas a escola.

A evasão escolar não atinge somente as instituições municipais e estaduais, atinge, também, o Instituto Federal de Educação do Amapá - IFAP, Campus Porto Grande. Dos 40 alunos matriculados em 2015.2 (segundo semestre letivo) no curso Técnico em Agronegócio Subsequente, no final do Ano Letivo de 2016, apenas estão frequentando as aulas 22 alunos. No curso ofertado para os jovens e adultos – Proeja, foram matriculados 40 alunos em 2016.2

(segundo semestre letivo) no curso Técnico em Agronegócio Integrado ao Ensino Médio. No final do Ano Letivo de 2016, estavam frequentando o curso somente 25 alunos.

Para verificar e analisar as causas de desistência no IFAP, Campus Porto Grande, o Diretor Geral da instituição em 2016, formou uma comissão com professores e técnicos administrativos com a finalidade de visitar todos os alunos que deixaram de frequentar os referidos cursos. Um questionário foi montado para obter as possíveis respostas dos alunos desistentes. Esse processo de acompanhamento não acontece nas instituições escolares municipais e estaduais, segundo os gestores não existe pessoal suficiente para realizar este trabalho de campo.

Uma questão que para os gestores e professores afetam as instituições escolares de zona rural é a falta de bibliotecas equipadas. As bibliotecas não estão equipadas com livros diversificados para a realização de pesquisas literárias e leituras que possam levar o aluno a novas percepções do conhecimento. Poucas são as escolas que possuem Laboratório de Informática e internet que, neste sentido, para a equipe pedagógica, a biblioteca deveria estar equipada com livros que suprissem o mínimo da necessidade dos alunos que têm em suas mãos apenas o livro didático, quando isso é possível.

Todas as escolas deveriam ter quadras poliesportivas, não é o caso. As escolas do campo não possuem quadras poliesportivas e as atividades provenientes da educação física acabam sendo prejudicadas, principalmente no período chuvoso, que não é possível realizar as práticas das aulas de educação física visto que, as práticas sempre são realizadas em uma área de chão próximo à escola.

É possível perceber que as famílias que têm melhor poder aquisitivo mandam seus filhos para estudar na cidade, na esperança que os filhos possam concluir os estudos do Ensino Básico e cursar o Ensino Superior. Para os pais, o problema da má qualidade do ensino não está somente na responsabilidade da equipe gestora, professores e pedagogos, o problema está no Poder Público que não desenvolve políticas que sustentem a viabilidade da oferta de um ensino de qualidade e o desenvolvimento de ações do meio produtivo regional.

Neste sentido, observa Angla Monteiro Pires: (2012, p. 98)

A perspectiva da luta dos povos do campo por educação ocorre no campo das políticas públicas, porque busca universalizar o acesso de todo o povo à educação, porém uma educação de qualidade, uma educação que forme pessoas como sujeitos de direito, (PIRES, 2012, p. 98).

Na percepção dos gestores é o que falta para que a educação do campo possa adquirir resultados positivos na região. Lutas consistentes por melhorias educacionais em todos os aspectos, onde, os grupos que formam as associações, sindicatos, cooperativas, igrejas busquem em conjunto, juntos aos órgãos competentes, as condições necessárias para o bom funcionamento das instituições escolares que estão projetadas para oferecer um ensino de qualidade às sociedades camponesas.

Não basta ter um ótimo prédio escolar, é preciso que o seu funcionamento cumpra sua função social junto à comunidade em todos os sentidos, se não o que temos são apenas escolas vazias no final de cada ano letivo porque os alunos perdem o interesse pelos seus estudos. A escola que tem por objetivo alimentar os ideais de mudanças sociais dos alunos através da obtenção do conhecimento não pode se dar ao luxo de ser uma instituição que faz o processo contraditório da função que lhe é atribuída, fomentar a permanência do aluno na escola. Os órgãos de fiscalização do Governo Federal deveriam estar atentos às questões que causam movimentos contrários ao processo de formação das crianças, jovens e adultos, fiscalizar se realmente as leis estão sendo devidamente cumpridas.

Os alunos que conseguem concluir o Ensino Fundamental, para continuar seus estudos devem ir à cidade ou fazer, todos os dias, a maratona dos ônibus escolares, porque as escolas localizadas em zona rural não ofertam o Ensino Médio. Se para concluir o Ensino Fundamental é um desafio, o Ensino Médio para alguns concluintes não faz sentido devido as dificuldades em ir à escola na cidade, principalmente os que estão distantes 30 a 50 quilômetros da cidade.

As famílias dos alunos que concluem o Ensino Médio precisam dos seus filhos, pois são colaboradores do aumento da renda familiar, pois a sobrevivência dessas famílias, inseridas na Agricultura Familiar, dependem da mão-de-obra dos filhos como colaboradores do meio produtivo. O tempo gasto em ir e vir à escola é longo, grande parte dos alunos saem de casa as 05:30 horas da manhã e voltam para seus lares as 12:00 horas, em período de inverno o tempo gasto no percurso é entorno de 1 (uma) hora e 30 minutos a 2 (duas) horas, isso quando o ônibus não quebra no percurso. Isso faz com que algumas famílias desistam da formação dos filhos.

Em conversa com o presidente da Cooperativa Agroextrativista dos Produtores do Município de Porto Grande – COAMP, Sr. Delmar Garcia Neves, explica que os jovens da região precisam de estudos que despertem o interesse pela formação que vá realmente contribuir com o meio que estão inseridos. O Ensino Médio ofertado, nas escolas estaduais, não oferece possibilidades de transformação do meio produtivo e poucos são os que tem condições financeiras para mandar seus à capital. Para ele o governo não cumpre com as leis que propõe melhorias da qualidade do ensino para os sujeitos do campo.

O Artigo 1º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, seguido do parágrafo, 4º trata que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 4o A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Estamos em 2017 e o referido decreto que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica conforme prescreve o artigo supracitado ainda não condiz com a realidade em que as escolas do campo se encontram no município de Porto Grande do Estado do Amapá. Os avanços tecnológicos exigem que as instituições escolares aperfeiçoem seus sistemas de ensino com tecnologias que sejam suporte aos professores no desenvolvimento das atividades educacionais, que na atualidade, carecem de tecnologias para melhor aproveitamento do tempo e da aplicabilidade dos componentes curriculares.

Fazendo um comparativo entre as escolas municipais e estaduais, através das visitas realizadas, percebemos que as escolas municipais estão melhor estruturadas quanto a organização e o acompanhamento da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação. A coordenadora do departamento de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, Sra. Darléia Ferreira de Moraes, explicou que acontecem visitas frequentes as escolas que estão localizadas em zona rural, porém, as organizações curriculares estão formatadas ainda com as mesmas metodologias do ensino que acontece nas escolas localizadas na cidade.

No Plano Municipal de Educação 2015-2025, estão inseridas propostas dentro das metas para alcançar melhorias do ensino nas escolas do campo. Entendemos que este é um passo positivo, resta saber se a sociedade campesina que depende dessas mudanças, irão fiscalizar se as metas serão cumpridas durante o período de vigência do referido plano. É preciso que a sociedade, junto, aos seus representantes, cobrem dos poderes públicos a aplicabilidade de cada meta que está contida no plano, porque se assim não for, teremos mais 10 anos de atraso no processo educacional da região.

Nas escolas estaduais, as visitas da Secretaria de Educação do Estado acontecem por município. São feitas reuniões com todos os gestores das escolas estaduais com objetivo de definir metas para o funcionamento das instituições escolares. Cabe aos gestores organizarem em suas escolas a proposta de trabalho do referido ano letivo. A comunidade que faz parte da escola, deveria participar em algum momento, da proposta pedagógica da escola, afinal as crianças, jovens e adultos são os que dão vida as instituições de ensino.

Para os gestores das escolas estaduais localizadas em zona rural, um dos problemas que agrava o funcionamento das instituições é a quantidade de recursos disponibilizados pelo governo estadual. O recurso disponibilizado não é suficiente para manter o mínimo das necessidades básicas em que uma instituição necessita para o seu funcionamento predial como energia elétrica, manutenção das centrais de ar, pequenas reformas e materiais essenciais para o funcionamento do ensino. Essas implicações financeiras mostram que as comunidades localizadas na zona rural sofrem pelo descaso do Poder Público quanto a oferta do ensino de qualidade como preceitua o parágrafo 4º do Artigo 1º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Nos assentamentos localizados no município de Porto Grande - AP: Manoel Jacinto, Canaã, Munguba, e Nova Colina a situação não é diferente. Muitas são as dificuldades que impedem seu desenvolvimento social e econômico. Os assentamentos são comunidades que estão sob a reponsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA para desenvolver a agricultura familiar através de medidas que favoreçam o desenvolvimento econômico e social. Na atualidade, essas comunidades, convivem com sérios problemas que impedem seu desenvolvimento por falta de infraestrutura, saúde, educação e estradas para o escoamento da produção agrícola. Esses fatores fizeram com que parte dos assentados deixassem suas propriedades e migrassem para outras localidades em busca de melhores condições de vida.

Mas, parte das famílias permaneceram nos assentamentos e lutam junto aos poderes competentes por melhores condições de permanências em seus locais de trabalho. A maioria das famílias assentadas são provenientes de outras regiões do país e para eles, sair de seus lotes de terra não é a solução do problema. No entanto, o que percebemos é que a permanência desses sujeitos dependem de ações do governo, não só federal, mais estadual, visto que, a produção desenvolvida através da agricultura familiar, contribuem diretamente para a economia do Estado.

Os assentamentos são comunidades formadas por trabalhadores (as) que tem esperanças, sonhos e objetivos em construir um espaço com melhores condições de vida. O assentamento da imagem abaixo, imagem A, conhecido como Comunidade do Munguba, está distante da cidade do município 70 Km e conta com uma série de dificuldades como a falta de infraestrutura básica para escoamento da produção. As estradas, como mostra a imagem B, são de péssima qualidade e afetam diretamente o desenvolvimento econômico da região. Para parte dos produtores a falta dessa infraestrutura os impede de morarem em seus lotes com suas famílias, as quais ficam na sede do município enquanto eles viajam sozinhos até os lotes onde produzem.



Figura 6 – Assentamento do Munguba.

Fonte: Registro Fotográfico (Mestrando/PPGEA).



Figura 7 – Estrada de acesso ao Assentamento.

Fonte: Registro Fotográfico (Mestrando/PPGEA).

Uma das fundamentais demandas junto à população rural é a capacitação técnica-profissional, sendo uma forma de incentivar os jovens a continuarem estudando e possibilitar o retorno dos adultos ao processo educacional, além de desenvolver alternativas de trabalho deles no campo. Assim a capacitação dos jovens e adultos das áreas de assentamento a respeito de todo processo produtivo é um meio de potencializar a permanência destes no campo desenvolvendo seu interesse e conhecimento a respeito das possibilidades de trabalho e de inovação de práticas de trabalho, potencializando um projeto alternativo ao hegemônico.

Buscando atender esta demanda, o Instituto Federal de Educação do Amapá – IFAP, Campus Porto Grande, em 2016, iniciou junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA levantamento de demanda de alunos para a oferta de 80 vagas para Curso Técnico em Agropecuária Subsequente no Regime de Alternância para as comunidades assentadas no município de Porto Grande. A oferta do curso iniciará em 2017 e será desenvolvido através da Pedagogia da Alternância. Seus conteúdos estão relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando saberes próprios das comunidades em diálogo com saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas no Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010.

As imagens abaixo mostram os momentos em que foram realizadas reuniões com as comunidades dos assentados para apresentar as propostas dos cursos ofertados pelo Instituto Federal de Educação do Amapá, Campus Porto Grande. As reuniões aconteceram em conjunto a equipe técnica do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA

responsável em desenvolver políticas públicas para o desenvolvimento das comunidades assentadas.



Figura 8 – Reunião Assentamento de Pedra Branca do Amapari.

Fonte: Registro Fotográfico (Mestrando/PPGEA).



Figura 9 – Reunião Assentamento Nova Colina.

Fonte: Registro Fotográfico (Mestrando/PPGEA).

O Instituto Federal de Educação do Amapá, Campus Porto Grande considera que os assentamentos são espaços ricos para uma transformação da realidade do ensino do campo, na medida em que as próprias famílias assentadas envolvidas com esta questão se esforçam no sentido de melhorar a escolarização, o acesso e a qualidade das escolas, da mesma forma que considera também que através de ações integradas e participativas, poderão potencializar a construção, sistematização, socialização e utilização de novos conhecimentos pelos produtores e suas famílias o que conseqüentemente contribuirá para a melhoria da qualidade de vida dos assentados da região.

Entre as áreas mais relevantes para a formação e capacitação está a produção desenvolvida através dos meios através da agropecuária e agroecológica, pois, além dos limites ambientais e econômicos, a baixa qualificação da força de trabalho apresenta-se como um ponto desfavorável ao sucesso das atividades empreendidas pelos assentados. Neste sentido, o Instituto Federal de Educação do Amapá – IFAP, Campus Porto Grande, propõe a oferta de um curso Técnico em Agropecuária Subsequente com base na Pedagogia da Alternância para educandos da reforma agrária dos municípios de Porto Grande e Pedra

Branca do Amapari do Estado do Amapá. Este curso se fundamentará em uma demanda local e regional, cuja temática constitui um elemento central para o avanço do desenvolvimento sustentável. A realização deste curso propiciará mecanismos para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária, contemplando o conjunto de famílias nelas envolvidas.

A parceria do Instituto Federal de Educação do Amapá, Campus Porto Grande com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e as comunidades assentadas da região de Porto Grande – AP, trará benefícios importantes para o desenvolvimento dessas comunidades rurais que estavam fora do campo de formação profissional técnica. O que havia de formação para o desenvolvimento da produção agrícola, característica dos assentamentos, era apenas capacitações voltadas para algum ramo da produção agrícola, cursos de pequena duração que devido ao curto tempo de formação não envolviam todo o contexto do meio produtivo.

Na visão dos assentados, o Instituto Federal de Educação do Amapá, Campus Porto Grande é um marco histórico no processo de desenvolvimento da região, principalmente no que se refere a Educação, que até o momento não havia perspectiva de caráter formativo profissional ao sujeitos que estão envolvidos com a produção agrícola. O processo de formação estava distante da realidade das comunidades camponesas o que desestimulava para os jovens continuar os estudos ou permanecer morando nos assentamentos.

Na Concepção e Diretrizes do MEC, os institutos federais têm como uma de suas funções:

Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. A interferência no local propicia alteração na esfera maior. Eis por que o desenvolvimento local e regional deve vir no bojo do conjunto de políticas públicas que transpõem determinada região e não como única agência desse processo de desenvolvimento, (MEC, 2010, p. 21).

A prerrogativa maior do Instituto Federal de Educação do Amapá, Campus Porto Grande, instituição pública, é ofertar ensino de qualidade à sociedade. Um ensino que rompa com o processo de exclusão social tão marcante na sociedade camponesa, que sofre consequências graves relativas ao desenvolvimento em todos os sentidos, seja econômico, saúde, educação e infraestrutura. O Campus é uma instituição com características em ofertar cursos que atendam às necessidades formativas do meio rural, por estar localizada em uma zona que concentra a maior parte da produção agrícola do Estado do Amapá.

A partir de 2013, são iniciadas as obras de construção do Campus Porto Grande, mas devido uma série de atrasos na entrega da obra e que ao final do ano de 2016 ainda não foi entregue, o primeiro curso ofertado pela instituição, Curso Técnico em Agronegócio subsequente, iniciou suas atividades na Escola Estadual Maria Cristina Botelho Rodrigues, uma parceria do Estado com IFAP – Campus Porto Grande. As imagens abaixo mostram como o Instituto Federal de Educação do Amapá, Campus Porto Grande será quando estiver com suas construções instalações finalizadas.

Figuras 10 – Vista geral do IFAP, Campus Porto Grande.



Fonte: Registro Fotográfico (Reitoria/IFAP).



Figura 11. IFAP, Campus Porto Grande, vista frente do Campus.

Fonte: Registro Fotográfico (Reitoria/IFAP).

A instituição é composta por 10 salas de aulas, biblioteca, auditório, restaurante, ginásio de esporte, laboratórios de Química, Física e Solos e salas administrativas e pedagógicas. Esta estrutura fomentará através do Plano de Desenvolvimento Institucional a oferta de cursos que promoverão, através de cursos técnicos, o desenvolvimento do ensino básico e profissional na região Centro-Oeste do Estado do Amapá. Assim, o Campus Porto Grande estará de acordo com os fundamentos dos Institutos Federais que tem como foco a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. De acordo com a Concepção e Diretrizes do MEC, (2010, p. 3), responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

O IFAP, por meio do Campus Porto Grande, passou a ser visto pela comunidade local como uma oportunidade concreta de acesso a outros processos de educação, não só na perspectiva da formação profissional, mas também como meio de ascensão social e de garantia da expectativa de um futuro melhor para seus filhos. A instituição tem oferta prioritária de ações educacionais relacionadas ao eixo tecnológico de recursos naturais, compreendendo em especial, as tecnologias pertinentes à produção vegetal e animal. Contudo, estenderá o atendimento em outras áreas profissionais conforme instituídas no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.

O Plano de Desenvolvimento Institucional, revisado, 2014-2018, do Instituto Federal de Educação do Amapá - IFAP tem como missão institucional o seguinte princípio:

Oferecer de forma gratuita ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional, superior e pós-graduação para formar pessoas para o trabalho e para o exercício da cidadania, (PDI, 2016, p. 13).

Integrado à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Instituto Federal de Educação do Amapá - IFAP é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior, é equiparado às universidades federais.

O Instituto Federal de Educação do Amapá, originou-se a partir da criação da Escola Técnica Federal do Amapá, instituída pela Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. A Escola Técnica Federal do Amapá – ETFAP foi criada como entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação – MEC, nos termos da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. A Portaria MEC nº 1.067, de 13 de novembro de 2007, atribuiu ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – Cefet-PA o encargo de implantar a Escola Técnica Federal do Amapá – ETFAP. A Portaria MEC nº 1.199, de 12 de dezembro de 2007 nomeou o professor Emanuel Alves de Moura para exercer o cargo de Diretor Geral *Pró-Tempore* da Escola Técnica Federal do Amapá – ETFAP.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892, que implantou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformou a ETFAP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, vinculado ao MEC, com natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Por meio da Portaria MEC 021/2009, de 7 de janeiro de 2009, foi nomeado o professor Emanuel Alves de Moura, como Reitor *Pró-Tempore* dessa autarquia.

O Instituto Federal de Educação do Amapá é uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Caracteriza-se pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento técnico científico de profissionais e articula a interação das diversas áreas de conhecimento voltadas para o estudo e elaboração de propostas viáveis para a utilização racional dos recursos disponíveis, que constituem elemento imprescindível para o desenvolvimento dos arranjos produtivos locais com a finalidade de assegurar melhor qualidade de vida das presentes e futuras gerações.

Segundo a Concepção e Diretrizes do MEC (2010, p. 19), os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. Nesse sentido, os Institutos Federais devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. Os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública.

Para Luiza Cristina Fonseca Frischeisen:

A elaboração de políticas para o efetivo exercício da igualdade pelo Estado é importante para que as mesmas possam alcançar a todos os cidadãos e não somente aqueles que auto-organizados tenham acesso aos bens essenciais por meio de uma

relação de mercado, como consumidores de serviços básicos pelos quais terão que pagar, (FRISCHEISEN, 2007, P.62).

O Instituto Federal de Educação do Amapá, Campus Porto Grande é uma conquista que marca o início de novos horizontes para o desenvolvimento da educação, não só ao município de Porto Grande, onde está localizado, mas para os municípios que fazem parte do Território Centro Oeste do Estado do Amapá: Ferreira Gomes, Pedra Branca do Amapari e Serra do Navio. As transformações sociais desses municípios não serão vistas de imediato, devido ao atendimento tardio da oferta da Educação Profissional e Tecnológica - EPT voltadas para o desenvolvimento socioeconômico regional nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos.

O Campus Porto Grande, não transformará a sociedade sozinho, seu sucesso está na articulação com os vários grupos representantes da sociedade civil. Um esforço em conjunto da sociedade, com objetivos e metas direcionadas ao desenvolvimento dos grupos excluídos, marginalizados, das políticas de valorização social, tão necessária no processo das transformações que provocam melhorias nas sociedades que dependem de ações práticas e articuladas das instituições de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada neste trabalho foi um primeiro passo para conhecer melhor um pouco da realidade escolar do meio rural no município de Porto Grande. Não é um estudo fechado com repostas prontas e acabadas. Mas, um primeiro passo, para pensar a realidade dos sujeitos do campo em todos os aspectos como econômicos, políticos, culturais, religiosos, e principalmente no campo educacional que constitui um dos principais direitos garantidos pela Constituição do Brasil.

Somos partícipes na organização e construção de um país que ainda está distante quanto ao processo de excelência da oferta de uma educação de qualidade, que almeje alcançar a todos os brasileiros, principalmente os que estão fora dos grandes projetos políticos, moradores distantes dos grandes centros urbanos que lutam por projetos e objetivos de alcançar melhorias dentro do contexto em que estão inseridos, o campo.

De acordo Atchabahian:

A democracia se consolida, junto ao princípio da maioria, no reconhecimento de direitos à minoria, sendo uma das principais formas estruturais do regime geral dos direitos fundamentais, (ATCHABAHIN (2006, p. 139).

Ao longo do processo democrático do país as comunidades esquecidas pelo poder público vêm lutando por direitos que atendam as necessidades básicas da vida humana e do desenvolvimento social. A essência da mudança será realmente alcançada quando os princípios legais da composição dos direitos sejam aplicados em igualdade a todos os que sofrem pelo descaso das ações políticas afirmativas, os direitos garantidos em lei.

Segundo Frischeisen:

A igualdade entre todos os seres humanos é um valor escolhido baseado no paradigma que todos os seres humanos fazem parte de uma mesma comunidade, a humanidade, e que, portanto, todos podem ser sujeitos de direitos, independentemente de suas singularidades de qualquer natureza, (FRISCHEISEN 2007, p. 2).

A Educação do Campo garantido em lei propõe o respeito e a igualdade aos menos favorecidos da sociedade. As comunidades localizadas geograficamente distantes dos centros urbanos devem ser atendidas pelos governos, independentemente da esfera administrativa, municipal, estadual ou federal. A educação é um direito de todos e as comunidades localizadas em zona rural não podem ser esquecidas, devem ser atendidas com escolas estruturas da mesma forma que as escolas localizadas nos centros urbanos. Segundo Pires (2012, p. 109) pensar a escola do campo é não reduzir a questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação.

Entre todas as questões a natureza maior do desenvolvimento da pesquisa era, conforme preceitua o objetivo geral, buscar informações nos documentos das secretarias municipais, estaduais e órgãos federais, representantes das comunidades e das instituições de ensino do município para buscar uma resposta se as escolas que atendem as crianças, os jovens e os adultos que moram em zona rural, estão desenvolvendo suas atividades de ensino conforme as leis que direcionam a Educação do Campo.

Com tudo, as evidências e a análise realizada neste trabalho deixaram transparecer que as conquistas dos Movimentos Sociais, adquiridas nas últimas décadas, ainda não estão acontecendo em todas as regiões brasileiras, é o caso da região que envolve o município de Porto Grande do Amapá. Os gestores procuram fazer o melhor dentro de suas limitações, mas

esbarram numa série de problemas que impedem desenvolver trabalhos nas escolas do campo que provoquem melhorias na qualidade do ensino ofertado as comunidades rurais.

Entendemos que o Poder Público deve ter atenção e uma preocupação maior com o desenvolvimento da qualidade do ensino ofertados aos sujeitos do campo. É preciso cumprir as leis que tratam da Educação do Campo e nesse ponto os órgãos competentes em fiscalizar o cumprimento de leis e metas elaboradas por governos estaduais e municipais devem estar atentos se os direitos propostos para as mudanças sociais das populações do campo estão realmente sendo cumpridos.

O artigo 3º da Resolução CNE/CEM nº 1, de 03 de abril de 2002 determina que:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Cabe ao Poder Público, em todas as esferas, aplicar ou criar políticas afirmativas às populações do campo garantido o que tange ao tratamento constitucional, o “*caput*” do artigo 6º da atual Carta Magna que menciona os direitos sociais da seguinte forma:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição, (CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988, ARTIGO 5º)

Dentre os Direitos Sociais já temos leis como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 e Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que podem transformar o meio educativo das sociedades camponesas que ainda hoje se encontram em condições lamentáveis quanto a qualidade do ensino no meio rural. Uma atenção especial deve ser dada as populações do campo. Não baste ter prédios com a denominação de escola, é preciso ter escola de verdade, com profissionais formados e qualificados para oferecer educação de qualidade aos sujeitos do campo.

Precisamos trazer para o debate as questões que mais afetam as desigualdades sociais no contexto regional junto das organizações locais como associações comunitárias, sindicatos rurais, movimentos sociais e principalmente os profissionais da educação que desenvolvem atividades como gestores e professores nas escolas do campo. A proposta do referido trabalho é discutir com todos os representantes citados melhorias no ensino ofertado às comunidades camponesas com base nas leis que asseguram os direitos à Educação do Campo.

Finalizo este estudo com a certeza que temos muito em conhecer e aprender com as comunidades camponesas, responsáveis por parte da produção que utilizamos em nossas mesas todos os dias, pela cultura e pelo jeito individual de cada comunidade que entrelaçam os caminhos do meio rural. Nas palavras de Frischeisen (2007, p. 5) a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional e da qual possam ser erradicadas a pobreza e marginalização, reduzindo-se as desigualdades sociais e regionais através da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, e idade ou quaisquer outras formas de discriminação.

É possível sonhar, não com uma sociedade perfeita, mas com uma sociedade em que os valores possam ser respeitados e as leis feitas em prol do desenvolvimento social dos menos favorecidos, sejam garantidas através da construção dos princípios da igualdade, assegurados como um direito de todos os cidadãos brasileiros, sem levar em conta a raça, a etnia, a cultura, a religião e os aspectos regionais tão diversificados nos Estados que formam o território brasileiro.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. R. M. **Escola para o trabalho escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical**. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

ARROYO, Miguel Ganzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Escola do campo e a pesquisa do campo: metas**. (Org. Molina, Mônica Castagna). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ATCHABAHIAN, Serge. **Princípio da igualdade e ações afirmativas**. 2ª ed. São Paulo: RCS Editora, 20006.

BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica**. 1 a ed. São Paulo: Xamã Editora, 2008.

BICALHO, Ramofly dos Santos. **Os movimentos sociais e a luta pela Educação do Campo no Brasil**. VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Luís - MA, 2010.

BICALHO, Ramofly dos Santos. **Revisitando a Educação do Campo. Seminário de Estudos e Pesquisas sobre a Educação do Campo**. UFSCar. São Carlos – SP, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural**. São Paulo: FTD, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Conviver, Aprender a ser recíproco. Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais e sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, 2009.

BRANDÃO, Elias Canuto. **História Social: da invasão do Brasil ao maxixe e lambari**. Maringá: Massoni, 2003.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Lei nº 9.394. 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

CALDART, Roseli Salete (org.) **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. 1ª ed. São Paulo: Expresso Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo Sem Fronteiras, v. 3, n. 1, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. Brasília: MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Ganzales; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 19º ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

ECOTUMUCUMAQUE. **Estudo de Impacto Ambiental do Aproveitamento Hidrelétrico Ferreira Gomes**. Macapá – AP, 2012.

FERNANDES, Bernardes Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In. MOLIN, Mônica (org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão, Brasília, MDA, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e Território. Introdução à Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais e sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo: campo- políticas públicas**. Organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incra; MDA, 2008

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ed. Paz e Terra, 30ª edição, São Paulo, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos para transformação da Escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Organização Roseli Salete Caldart. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FRISCHEISEN, Luiza Cristina Fonseca. **Construção da igualdade e o sistema de justiça no Brasil: Alguns e possibilidades**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007.

GEOCENTER. **Programa de monitoramento socioeconômico da área de influência do AHE Ferreira Gomes**. Ferreira Gomes Energia S/A, 2012.

IBGE. **Cidades, Censo Demográfico 2010**. Portal do Governo do Amapá – www.ap.gov.br.

__. Banco de Dados Agregados. Pesquisa Agrícola Municipal. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

INSTITUTOS FEDERAIS: um novo modelo de educação profissional e tecnológica. Diretrizes e concepções. MEC, 2010.

LEI N 1º 430/2015-2015 que institui o **Plano de Educação do Município de Porto Grande** – PME. Secretaria Municipal de Educação – SEMED, 2015.

LIMA, Adriene Viana. **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: algumas considerações metodológicas**. In: Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Amargosa/BA: Entrelaçando, 2012. (Caderno temático: Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo, n 6, p 46-60, set/dez, 2012.

LIMA, José Raimundo Oliveira. **A economia popular e solidária como possibilidade de política pública capaz de contribuir para o desenvolvimento local sustentável**. UEFS-BA, 2010.

MEC/SETEC. **(Re)significação do Ensino Agrícola**. Brasília DF, abril de 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

MORAIS, Paulo Dias & MORAIS, Jurandir Dias. **De capitania a Território**. 1ª ed. Macapá-AP: JM Editora Gráfica, 2009.

MORAIS, Paulo Dias & MORAIS, Jurandir Dias. **Geografia do Amapá**. 1ª ed. Macapá-AP: JM Editora Gráfica, 2011.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. **Posseiros no Oitocentos e a construção do mito invasor no Brasil (1822-1850). Formas de resistência camponesa: visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história**. Coleção História Social do Campesinato no Brasil, vol. I. Ed. UNESP. São Paulo, 2008.

MUNARIM, Antonio. **Elementos para uma política pública de Educação do Campo**. (Org. MOLINA, Mônica Castagna). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato do Nascimento. **Porto grande do Matapí ao Araguari: do pioneirismo à atualidade**. 1ª ed. Macapá-AP: Bresser Comunicações, 2000.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI (2014–2018), revisado e aprovado pela Resolução n. 41/CONSUP/IFAP, de 05 de setembro de 2016.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. (Coleção educação em direitos humanos; vol. 4). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO DO MUNICÍPIO DE PORTO GRANDE, ESTADO DO AMAPÁ: **diagnóstico das condicionantes, deficiências e potencialidades municipais propostas e ações**. Ferreira Gomes Energia – Prefeitura Municipal de Porto Grande: M.Allegretti Consultoria & Amapaz Projetos Sustentáveis, 2013.

PLANO TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – PTDRS. Centro Oeste do Estado do Amapá, 2010.

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.**

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

SANTOS, Milton. O espaço da cidadania e outras reflexões / Milton Santos; organizado por Elisiane da Silva; Gervásio Rodrigo Neves; Liana Bach Martins. – Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3).

SARNEY, José e COSTA, Pedro. 1999. **Amapá: a terra onde o Brasil começa.** Senado Federal: Coleção Brasil 500 Anos, Brasília – DF.

7 ANEXOS

Anexo A – Questionário 1



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Pesquisa com diretores, coordenadores e professores da Rede Estadual e Municipal de Educação.

A Educação do Campo e sua Influência nas Escolas Rurais do Município de Porto Grande No Estado do Amapá.

Estou cursando, Mestrado em Educação, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração, respondendo algumas perguntas sobre sua atividade profissional e sobre as Diretrizes para a escola do campo. Suas respostas serão relevantes e contribuirão para que eu possa desenvolver um diagnóstico sobre a Escola do Campo no Município de Porto Grande no Estado do Amapá.

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional): _____

Idade: _____. Sexo: () M () F

Você reside na: () Zona Rural; () Zona Urbana.

Exerce a docência no?

Estado (); Município ().

2. MAIOR GRAU DE FORMAÇÃO

() Ensino Fundamental; () Ensino Médio; () Ensino Superior.

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA

() Especialização; () Mestrado; () Doutorado.

Especialização (área):

Mestrado (área):

Doutorado (área):

Mestrado: () Sim; () Não.

Área: _____

Já desenvolveu algum trabalho abordando a Educação do Campo?

() Sim; () Não.

Indique qual: _____

4. ATIVIDADE DOCENTE ATUANDO

a) () Diretor; () Coordenador; () Professor.

b) Nome do estabelecimento de ensino: _____

c) A sua escola/colégio está localizada:

() Acampamento; () Assentamento; () distrito; () Vila Rural; () Bairro Rural.

() Outra, especifique: _____

d) Há quanto tempo leciona no estabelecimento: _____

e) O estabelecimento em que você desenvolve suas atividades como docente é:

() Escola do Campo; () Escola Urbana.

f) Nas reuniões e encontros pedagógicos internos da escola, é realizado planejamento e avaliações dos conteúdos curriculares contextualizando com o campo?

() sim; () Não; () Às vezes.

5. PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Já participou de formação de Educação do Campo como seminário, grupo de estudo entre outros?

Indique qual: _____

6. DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

a) Você conhece o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/MEC (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002)?

() sim () Não

b) Você conhece algum texto das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado Amapá?

() sim () Não

c) Se você conhece umas dessas Diretrizes, explique, por favor, como e para que teve acesso a ela.

7. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

a) Você participou da construção do Plano Municipal de Educação do Sistema de Ensino de Porto Grande do Estado do Amapá?

() sim () Não

b) Se você teve a oportunidade de participar da construção do Plano Municipal de Educação, explique, por favor, se houve propostas e discussões sobre as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo:

c) Em 03 de abril de 2002 houve a publicação da Resolução que trata Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Você as tem utilizado no seu trabalho?

() Não, pois não tenho conhecimento delas.

() Não, pois elas não são adequadas a realidade de minha escola.

() Às vezes, quando faço planejamento.

() Muito raramente.

() Outra opção: _____

d) Com a implantação das atividades voltadas à Educação do Campo, os alunos estão apresentando:

() maior interesse e motivação para aprender.

() redução do índice de faltas.

() estão valorizando o meio onde vivem.

() acrescenta valores e conscientização na questão ambiental.

() não apresentam alterações no comportamentos.

e) Em que atividades do seu trabalho as Diretrizes contribuem?

Planejamento () Sim () Não

Escolha de conteúdos () Sim () Não

Escolha da metodologia () Sim () Não

Avaliação Sim Não

Outra. Indique quais: _____

f) Existe algum ponto das Diretrizes da Educação do Campo que não é adequada ao trabalho que você está realizando? Explique:

8. CADERNOS TEMÁTICOS

a) Você conhece algum Caderno Temático da Educação do Campo do seu estado ou de outro Estado da federação?

Sim Não

b) Você usa? Sim Não

Em que situações? _____

9. BIBLIOTECA DO PROFESSOR

a) Você conhece e utiliza obras da Biblioteca do Professor que abordem temas referentes à Educação do Campo?

Sim Não

c) Você conhece autores que desenvolvem pesquisas da Educação do Campo no Brasil?

Sim Não

10. ESCOLA DO CAMPO

a) Apoiando-se em sua experiência como professor/a, como você definiria o que é uma escola do campo e o que a faz diferente das escolas urbanas:

Obrigado por sua contribuição!
Manoel Raimundo Barreira Dias

Anexo B – Questionário 2



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

ANEXO B – QUESTIONÁRIO 2

Pesquisa com Líderes de Comunidades e representantes sindicais da Zona Rural do Município de Porto Grande

A Educação do Campo e sua Influência nas Escolas Rurais do Município de Porto Grande No Estado do Amapá.

Estou cursando, Mestrado em Educação, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Para o desenvolvimento de minha dissertação, preciso de sua colaboração, respondendo algumas perguntas sobre sua atividade profissional e sobre as Diretrizes para a escola do campo. Suas respostas serão relevantes e contribuirão para que eu possa desenvolver um diagnóstico sobre a Escola do Campo no Município de Porto Grande no Estado do Amapá.

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional): _____

Idade: _____. Sexo: () M () F

Você reside na: () Zona Rural; () Zona Urbana.

Você desenvolve suas atividades como:

() Líder de comunidade; () Representante do sindicato

2. GRAU DE ESCOLARIDADE

() Não alfabetizado;

() Ensino Fundamental incompleto;

() Ensino Fundamental completo;

() Ensino Médio incompleto;

() Ensino Médio completo;

() Ensino Superior.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLA DO CAMPO

a) Você conhece o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/MEC (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002)?

() sim () Não

b) Você conhece Programas de Formação do Governo Federal que atendam jovens e adultos, através da escola, na comunidade em que reside?

() sim () Não

c) Já participou de algum evento relacionado à Educação do Campo como seminário, grupo de estudo entre outros?

() sim () Não

Indique qual: _____

d) Você tem conhecimento dos Planos e Ações de Educação do Campo na Escola de sua comunidade?

() sim () Não

e) Nas reuniões comunitárias está sendo debatida as políticas públicas de desenvolvimento da Educação do Campo?

() sim () Não

f) Você participou da construção do Plano Municipal de Educação do Sistema de Ensino de Porto Grande do Estado do Amapá?

() sim () Não

g) Se você teve a oportunidade de participar da construção do Plano Municipal de Educação, explique, por favor, se houve propostas e discussões sobre as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo:

h) Como Líder Comunitário e representante sindical, como você definiria o que é uma escola do campo e o que a faz diferente das escolas urbanas:

i) A Escola, localizada em sua comunidade, através do ensino que oferta colabora com o desenvolvimento econômico familiar da sua região?

() sim () Não

Obrigado por sua contribuição!
Manoel Raimundo Barreira Dias