

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

DISSERTAÇÃO

**NO TABULEIRO: EDUCAÇÃO DO CAMPO X POLÍTICAS
PÚBLICAS**

DANIELLE CHRISTIAN RIBEIRO BARROS

2022



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

**NO TABULEIRO: EDUCAÇÃO DO CAMPO X POLÍTICAS
PÚBLICAS**

DANIELLE CHRISTIAN RIBEIRO BARROS

Sob orientação da Proessora
Dra. Ana Maria Dantas Soares
e Co-orientação da Professora
Dra. Lia Maria Teixeira de Oliveira

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

**Seropédica, RJ
Agosto de 2022**

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

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

B277t BARROS, DANIELLE CHRISTIAN RIBEIRO , 1977-
NO TABULEIRO: EDUCAÇÃO DO CAMPO X POLÍTICAS
PÚBLICAS / DANIELLE CHRISTIAN RIBEIRO BARROS. -
Seropédica, 2022.
76 f.: il.

Orientadora: ANA MARIA DANTAS SOARES.
Coorientadora: LIA MARIA TEIXEIRA DE OLIVEIRA.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, 2022.

1. Escola do Campo. 2. Políticas Públicas. 3.
Baixada Fluminense. 4. Agricultura familiar. I.
SOARES, ANA MARIA DANTAS , 1949-, orient. II.
OLIVEIRA, LIA MARIA TEIXEIRA DE , 1957-, coorient.
III Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. IV. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA



HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 36 / 2022 - PPGEA (11.39.49)

Nº do Protocolo: 23083.048250/2022-77

Seropédica-RJ, 08 de agosto de 2022.

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

DANIELLE CHRISTIAN RIBEIRO BARROS

Nome do discente

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

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 05/08/2022

Dra. ANA MARIA DANTAS SOARES, UFRRJ

Presidente, Orientador, Dra. UFRRJ

Dr. RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS, UFRRJ

Membro interno, Dr. UFRRJ

Dra. VANESSA PEREIRA DE JESUS

Membro externo, Dra. UV

(Assinado digitalmente em 08/08/2022 17:15)

ANA MARIA DANTAS SOARES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 386253

(Assinado digitalmente em 08/08/2022 14:06)

RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 1426576

(Assinado digitalmente em 10/08/2022 14:50)

VANESSA PEREIRA DE JESUS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 090.742.687-57

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 36, ano: 2022, tipo: HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, data de emissão: 08/08/2022 e o código de verificação: 9fd0757fd7

À esposa do Waldir
Mãe da Marise e do Bruga
Avó da Danielle, do Aureo, da Angelina e do Léo.
À bisa do Paulo Victor, do Gabriel, da Raquel, da Alice, do Aureo Victor, da Poliana e do
João Pedro.
A casa mais acolhedora
O abraço mais quentinho
O colo mais acessível
A mesa mais farta
A fé inabalável
O melhor exemplo
A eterna saudade
Dedico a minha saudosa avó Arilda da Silva Moreira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me permitiu completar a jornada.

Aos meus pais pelas sementes da educação e da persistência em mim semeada.

Ao meu marido Márcio e aos meus filhos Paulo Victor, Raquel e Aureo Victor pela paciência e parceria em toda caminhada.

Aos amigos agricultores familiares que me acolheram e me ensinaram a amar o campo e suas belezas.

Aos meus professores que me inspiraram, em especial a Ana Dantas que com toda sutileza não permitiu que eu ficasse pelo caminho.

Aos meus amigos da cultura que dividem comigo a grande missão de fomentar e democratizar o acesso à cultura fluminense, em especial a Marcela, que acompanhou e me amparou durante todo processo.

RESUMO

BARROS, Danielle Christian Ribeiro. **No Tabuleiro: Educação do Campo x Políticas Públicas**. 2022. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022.

Esta pesquisa é uma análise de como a educação do campo se relaciona com as políticas nacionais voltadas para o agricultor familiar no ambiente da Creche - Escola Bairro Tabuleiro, na Baixada Fluminense, situado em uma área rural da cidade de Duque de Caxias no distrito de Xerém. No âmbito das políticas públicas, menciona-se a DAP (Declaração de Aptidão ao PRONAF) e o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), como também se investiga as políticas instituídas de compras institucionais do PAA (Programa de Aquisição de Alimentos), o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e o PRONATER (Programa Nacional de Assistência Técnica). Na unidade escolar, todo cotidiano é observado, entretanto o Projeto Político Pedagógico e a diretora da unidade escolar são os elementos norteadores do trabalho, que foi adaptado para atender a necessidade temporal de um momento de enfrentamento à crise sanitária da covid-19. A pesquisa se ancora na concepção de educação do campo ampliada – defendida por Roseli Salete Caldart, em textos oficiais do governo federal e em vasta bibliografia que apresenta a trajetória do movimento de transição da educação rural para educação do campo.

Palavras-chave: Escola do Campo, Políticas Públicas, Baixada Fluminense, Agricultura Familiar

ABSTRACT

BARROS, Danielle Christian Ribeiro. **On the Board: Rural Education x Public Policies**. 2022. 76p. Dissertation (Master in Agricultural Education) - Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2022

This research is an analysis of how the field education relates to national policies aimed at the family farmer in the environment of the Creche - Escola do Bairro Tabuleiro, in Baixada Fluminense, located in a rural area of the city of Duque de Caxias in the district of Xerem. Within the scope of public policies, mention is made of the DAP (Declaration of Aptitude for PRONAF) and PRONAF (National Program for Strengthening Family Agriculture), as well as investigating the institutional purchasing policies of the PAA (Food Acquisition Program), PNAE (National School Feeding Program) and PRONATER (National Technical Assistance Program). At the school unit, every day is observed, however the Political Pedagogical Project and the director of the school unit are the guiding elements of this work, which was adapted to meet the temporal need of a moment of facing the health crisis of covid-19. The research is anchored in the concept of expanded field education – defended by Roseli Salete Caldart, in official texts from the federal government and in a vast bibliography that presents the trajectory of the transition movement from rural education to field education.

Keywords: Field Education, Public Policies, Baixada Fluminense, Family Agriculture

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Dificuldades enfrentadas pelas Professoras Marilza Azevedo e Francisca de Oliveira até a Creche Escola Municipal do Bairro Tabuleiro.	7
Figura 2. Travessia da Professora Marilza pelo Rio Paty.	8
Figura 3. Dificuldades no percurso até a escola.	9
Figura 4. As Professoras Marilza e Catia em seu trajeto até a escola.	9
Figura 5. Localização de Duque de Caxias no Estado.	10
Figura 6. Distritos do Município de Duque de Caxias.	11
Figura 7. Principais grupos de atores atuantes na construção dos referenciais de política pública para a agricultura familiar ao longo dos anos.	15
Figura 8. Localização de Duque de Caxias no Estado.	19
Figura 9. Separação dos Distritos de Duque de Caxias.....	20
Figura 10. Bioma Mata Atlântica.	21
Figura 11. Uso do solo e a cobertura vegetal de Duque de Caxias.	21
Figura 12. Xerém localizado no 4º Distrito de Duque de Caxias.....	22
Figura 13. Imagem de Satélite da Creche-Escola Municipal do Bairro Tabuleiro.	23
Figura 14. Creche Escola Municipal Bairro Tabuleiro.	23
Figura 15. Distância entre as Escolas do Campo Creche Escola Municipal Bairro Tabuleiro e a Escola Municipal Presidente Vargas.	24
Figura 16. Imagem do ônibus escolar da Creche-Escola do Bairro Tabuleiro andando pela estrada vicinal antes de ser pavimentada.....	55
Figura 17. Imagem da quadra esportiva da Creche-Escola no Bairro Tabuleiro em dia de Festa da Colheita.	56
Figura 18. Dia de atividade de colheita na horta escolar.....	57
Figura 19. Folder de divulgação da VII Festa da Colheita.....	58
Figura 20. Danielle Barros na cozinha da Creche – Escola do Bairro Tabuleiro.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Escolas do campo do município de Duque de Caxias.	12
Tabela 2. Modalidades para execução do PAA.	39
Tabela 3. Etapas de execução do PNAE.....	44
Tabela 4. Comparação do Sistema Previdenciário antes e depois da legislação (Leis nº 8.212/91 e 8.213/91).	50
Tabela 5. Resumo dos procedimentos para requerimento da Aposentadoria Segurado Especial – INSS.	52

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Objetivo Geral.....	5
1.2	Objetivos Específicos	5
1.3	Fundamentação Teórica.....	5
1.4	Metodologia	17
1.4.1	Histórico da Área.....	18
1.4.2	Caracterização da Área.....	19
1.4.3	Caracterização do Objeto	22
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO – UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA... 26	
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AGRICULTURA FAMILIAR..... 36	
3.1	Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP).....	37
3.2	Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).....	38
3.3	Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	41
3.4	Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PRONATER).....	45
3.5	Previdência Social Rural.....	49
4	4.0 NO TABULEIRO: DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	54
4.1	Projeto Político Pedagógico da Instituição x Políticas Públicas para o Trabalhador do Campo.....	54
4.2	Direção da Escola x Educação do Campo x Educação Rural.....	61
5	CONTINUANDO A CAMINHADA..... 64	
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
7	ANEXOS	75

1 INTRODUÇÃO

Um texto do articulista Xico Graziano publicado no Jornal Estado de São Paulo, propunha uma interessante reflexão a respeito do olhar do povo brasileiro para o universo agrícola rural. Na matéria, o agrônomo dizia que, infelizmente, a sociedade enxerga o universo rural com preconceito e, em decorrência, menospreza a importância da atividade de produção, quer seja animal ou vegetal, na geração da renda nacional. Pior, atribuir ao setor uma pecha negativa: o moderno está na cidade; o atraso, na roça.

Razões variadas explicam esse enorme preconceito, suas origens remetem ao sistema latifundiário. Com a acelerada urbanização, o violento êxodo rural subverteu, em uma geração, os valores sociais: quem restou no campo virou passado. As distâncias geográficas do interior, a defesa ecológica, a confusão da reforma agrária, o endividamento rural, todos esses fatores explicam a prevenção contra o ruralismo.

É curioso notar o quanto a linguagem popular expressa tal verdade, os apelidos e expressões depreciativas são sempre da agricultura: “Fulano é burro” ou “vá plantar batatas!”. Nas finanças, o malandro é “laranja”. Enunciados como “Que pepino, hein?” ou “Um grande abacaxi!” também são usados para se referir a um grande problema. Ninguém usa comparações positivas do tipo: “íntegro como um boi” ou “bonito como jequitibá!”. Ainda existem aqueles que consideram na música a sanfona e a viola como brega, pior de tudo é ainda hoje observar que nas festas juninas as famílias remendam as calças, colocam nas crianças chapéu de palha, pintam os dentes dos pequenos para parecerem banguelas, relacionando isso ao rural. Tristes aqueles que depreciam suas origens, um misto de desinformação, preconceito e outras questões, impedem que a agricultura ressalte a sua força e seu valor.

A reflexão proposta acima foi publicada no ano de 2001, somente anos depois tal texto ganhou significado para mim, pois nascida e criada na cidade, residente anos a fio em frente à estação de trem de uma grande metrópole, mantinha como campo uma relação de carinho em virtude de passar férias em uma fazenda de café em Minas Gerais. Importante destacar que apesar da afetividade presente na relação familiar com os parentes da roça, involuntariamente meus pais também reforçavam a lógica social ligada ao rural quando diziam: vamos levar esse chinelo que não cabe mais, essa roupa que ficou curta, esse brinquedo que ainda está em bom estado para a roça, lá as pessoas precisam muito, eles não têm o que vocês têm aqui na cidade.

O parágrafo acima é a demonstração de uma cultura impregnada, recheada de uma boa intenção que ofusca o valor da terra e das pessoas que nela trabalham para produzir alimento. Foi necessário crescer, deixar de atuar como professora, trabalhar em um órgão federal com a política pública na agricultura familiar para, então, reconhecer a importância do campo. Foi necessário deixar para trás um olhar reducionista que insistia em me convencer que o campo era o lugar da tranquilidade, da comida boa feita no fogão de lenha, do entendimento das férias da família. Adentrar nos bastidores daqueles que cortam a lenha, para garantirem o cozimento do alimento, na coxia um tempo duro de plantio e colheita suscetíveis a quaisquer intempéries, uma disputa por mercado desigual, um desmonte das esferas representativas, as quais assustam-me e levam-me a voluntariar a causas coletivas de comercialização que fortaleçam o setor.

Ninguém passa pelo campo, é impossível! A experiência com a política pública do campo é revolucionária, o encontro com a terra e com o agricultor inverte a lógica, deixamos o lugar do mero consumidor do alimento e passamos a respeitar o alimento, é como se cada fruta, grão, entre outros, remetesse-nos ao esforço da produção. O entendimento da complexidade da vida no campo, das relações existentes lá é crucial na leitura da análise dessa temática; entender as mazelas diárias que atravessam a população

dessa região, como questões talvez absurdas para quem vive na área urbana, como ausência de CEP, de endereço, que resultam na dificuldade para a regularização de uma associação rural ou para “abrir um crediário” em uma loja de eletrodomésticos pela falta de comprovante de residência.

Por outro lado, o campo apresenta inúmeras possibilidades, cultura, lazer, atividades de produção agropecuária, artesanato, turismo rural, turismo de aventura, religião, entre outras, resultando na geração de renda, melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade da região caso fossem empregadas as políticas públicas voltadas para essa região e sua comunidade.

Face ao atual cenário mundial assolado pela pandemia da covid-19, crise sem precedentes, aumento da vulnerabilidade social, milhões de desempregados, talvez a atividade agropecuária familiar e a produção de alimentos, possivelmente seja uma das principais alternativas para minimizar o impacto gerado. Nesse contexto, o reconhecimento e a valorização do campo e da própria atividade agropecuária aconteçam, já que muitos que saíram para trabalhar na área urbana, perderam seus empregos e o retorno para o campo é a única alternativa de sobrevivência. Segundo informações da FAO (1994) *apud* Aleixo *et al.* (2007), a crise financeira vivida pelo país nos meados dos anos 80 fez a agricultura familiar ser vista como alternativa ao abastecimento de alimentos e como solução para amenização do quadro de miséria e desemprego que assolava o país neste período.

Nesse território do campo, as escolas são referências do poder público para essa população alheia e marginalizada. Inúmeras vezes, a diretora ou mesmo a professora da instituição comparecem nas reuniões do Conselho Municipal de Política Agrícola e Desenvolvimento Rural (COMPADER) para compartilhar questões e expor problemas que, muitas das vezes, nem sempre são relacionados diretamente com a escola, mas sim com a população do entorno, e em lugar de irem ao Conselho Municipal de Educação, vão ao de Desenvolvimento Rural.

A escola do campo assume papel principal no sentido de acolher as adversidades da comunidade não só escolar como de uma maneira geral, e o comprometimento dos servidores no contexto que vivenciam diariamente torna a relação entre estes atores mais próxima e extremamente fundamental ao desenvolvimento da comunidade, além de ser uma conquista dos movimentos sociais camponeses, que sempre lutaram por uma orientação focada no sujeito (o “povo do campo”), e não no espaço geográfico e na definição de perímetro urbano e rural. Supera-se assim a velha noção de Educação Rural.

Por sua vez, os mesmos protagonistas que se destacam historicamente na luta da educação estão presentes nas lutas relacionadas à criação de uma política agrária, no âmbito do Governo Federal, voltada para a agricultura familiar. No começo dos anos 2000, a Educação do Campo se apresentou de forma legal, pela primeira, vez no Plano Nacional de Educação (PNE), da Lei nº 10.172/2001, que serviu de ponto de partida para o Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre as políticas públicas de Educação do Campo e a Educação da Reforma Agrária. Por sua vez, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e estão instituídas na Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Esse arcabouço institucional resultou das reivindicações históricas mais acentuadas nas últimas duas décadas e meia, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do Campo, com identidades diversas, tais como os pequenos agricultores, trabalhadores rurais sem terra, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, e assalariados rurais. O vínculo com a luta dos movimentos sociais pode ser medido no fato de que a implementação das diretrizes foi compromisso assumido pelo

Governo Federal, já por ocasião do Grito da Terra Brasil de 2003, e reafirmado na 2ª Conferência de Educação do Campo, em agosto de 2004.

Paralela, autônoma e complementarmente ao desenvolvimento institucional da Educação do Campo pelo Ministério da Educação, no âmbito do INCRA instituiu-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O programa se caracterizou como uma política pública de educação dirigida a trabalhadores e trabalhadoras das áreas de reforma agrária, que se realiza por meio de parcerias com diferentes esferas governamentais, instituições de ensino médio e superior de caráter público ou civil sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, para a qualificação educacional dos assentados e assentadas, o que foi fundamental para promover melhorias na vida do coletivo rural e também contribuiu na formação de professores para o campo, além de sua relevância a tal política pública no século XXI, segundo Molina (2003, 2010, 2012, 2014) *apud* Fernandes e Tarlau (2017).

Seu principal objetivo é o fortalecimento da educação dos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária, contribuindo para a promoção do desenvolvimento, com base nos princípios da sustentabilidade econômica, social e ambiental dos homens e mulheres que vivem nos projetos de assentamento do Governo Federal. Nesse mesmo contexto, quase simultaneamente, mas em outro polo, as políticas públicas agrárias ganharam nova dimensão institucional, com a estruturação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que foi criado em 13 de janeiro de 2000, por meio do Decreto nº 3.338, regulamentado na Medida Provisória nº 1.999-14, a partir das estruturas do gabinete do Ministro Extraordinário da Reforma Agrária, por sua vez criado em meados da década de 1990, como resposta à luta dos movimentos sociais e para dirimir conflitos fundiários.

Com a publicação da Medida Provisória nº 2.216-37, em agosto de 2001, transferindo do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento para o MDA as atribuições relacionadas à “promoção do desenvolvimento sustentável do segmento rural constituído pelos agricultores familiares”, completa-se assim esse processo de estruturação da política agrária nacional, dando suplementarmente ao Programa Nacional de Reforma Agrária executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) - autarquia inclusive que passou ser vinculada ao MDA, um tratamento específico aos agricultores familiares e aos empreendimentos familiares rurais. No entanto, os avanços conquistados e contabilizados não foram suficientes para garantir a permanência do MDA. Em maio de 2016, decreto presidencial alterou e revogou os dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, extinguindo o Ministério e transferindo suas competências para o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS). Tal medida, sem dúvida, foi um retrocesso e relegou à agricultura familiar um papel secundário, objeto não de políticas de estímulo econômico e produtivo, mas de políticas sociais de combate à pobreza e de assistência social. Em uma meia-volta parcial – e em meio às mudanças políticas e de troca de Presidente da República - e com vistas à acomodação de base partidária, as estruturas do extinto ministério foram destacadas do MDS e reorganizadas como Secretaria Especial da Presidência da República.

Surge então a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD), criada em junho de 2016, por Decreto Presidencial nº 8.786, com as mesmas atribuições do extinto MDA, mas subordinada ao Ministro-Chefe da Casa Civil. Simultaneamente ao rebaixamento do MDA, o governo também propôs e aprovou a reforma do ensino médio, com as novas bases curriculares nacionais. Por outro lado, ambas as mudanças institucionais abrem a reflexão, tanto pela sincronia dos atos governamentais, em decorrência dos contextos históricos e da correlação de forças sociais

em movimento, como também sobre a atuação conjunta e recíproca de políticas públicas que atendem o povo do campo e de seus desafios.

A temática das políticas públicas sempre atraiu minha atenção. Como profissional da educação, pedagoga, servidora pública das prefeituras do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias, atuei na educação básica, desde a Educação Infantil; assim como também fui diretora de escola. Nos últimos dois anos, tive a oportunidade ocupar a direção da Delegacia Federal do Desenvolvimento Agrário, trabalhando com os agricultores familiares de todo o estado do Rio de Janeiro, tentando oportunizar o acesso desses trabalhadores às políticas públicas que identificam, qualificam e potencializam o trabalho rural e urbano de produção de alimentos, por isso entendo que as discussões sobre as políticas públicas sempre abarcaram a preocupação com a interface da educação do campo, sobretudo em como essas políticas se materializam no cotidiano das escolas.

A Creche Escola Municipal do Bairro Tabuleiro, objeto do estudo, é classificada como escola do campo e encontra-se localizada na Estrada do Tabuleiro, Xerém, Duque de Caxias, área rural no Bairro Tabuleiro, a 15 km Xerém, 4º distrito do Município de Duque de Caxias e é considerada a escola mais distante dos centros urbanos do município, sendo, também, a que apresenta maiores dificuldades de acesso, devido à distância e às péssimas condições das estradas vicinais decorrente da manutenção precária, atende aos filhos de pequenos produtores rurais e moradores do campo.

Para quem imagina que na Baixada Fluminense, região intensamente adensada da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro e com tantas peculiaridades, a existência de um território do campo, especialmente no município de Duque de Caxias com sua economia voltada para indústria e comércio, talvez seja difícil entender a presença de escolas do campo na região. No entanto, Duque de Caxias conta com 13 escolas do campo. Essa comunidade do campo, embora em sua maioria não seja documentadamente pela DAP como agricultor familiar, encontra-se adequadamente enquadrada de acordo com os critérios estabelecidos na legislação pertinente e se o fossem, poderiam acessar as políticas públicas voltadas a esse público, o que de certo, influenciaria significativamente não só a própria família, como também a comunidade escolar e a comunidade em geral.

A escola do campo tem em sua história muitos obstáculos que já são enfrentados há anos, como o problema de acesso, condições precárias das vias, fenômenos naturais, ataque de animais silvestres, entre outros problemas inerentes a um cotidiano campestre. O que os moradores da região não imaginavam é que enfrentariam, a partir de 2020, uma brutal pandemia que obrigaria os alunos a estudarem de casa, através do ensino remoto, método de aprendizagem emergencial aplicado nas instituições educacionais durante a quarentena da covid-19 no Brasil. No entanto, a Escola Creche do Bairro Tabuleiro não pôde percorrer o mesmo caminho que boa parte das escolas seguiram ao utilizar ferramentas digitais para a transmissão de suas aulas, como o *Google Classroom*, *Google Meet*, *Zoom*, etc. A creche escola contou com uma logística própria para levar o conteúdo até os alunos, sem utilizar meios tecnológicos para a transmissão deste, que exigiu da equipe pedagógica que continuasse trabalhando presencialmente distribuindo apostilas em três pontos específicos quinzenalmente. A equipe pedagógica da Creche Escola do Bairro Tabuleiro esteve atuando na linha de frente na pandemia da covid-19 no Brasil, assim como os profissionais da área da saúde do país, visto que não puderam parar de trabalhar presencialmente, tampouco aderir ao isolamento social, por entenderem que não havia outra forma de viabilizar o conteúdo e correção dos deveres aos alunos que não fosse por meio de um revezamento de funcionários da equipe pedagógica que faziam, cumprindo possivelmente os protocolos estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde para o combate à covid-19, a mediação presencial entre alunos e professores, buscando e

trazendo os conteúdos didáticos para que os educandos não interrompessem seus estudos devido às dificuldades no acesso à rede de internet em regiões do campo.

A quem conhece a realidade do campo e em especial a da localidade Tabuleiro o impacto dessas políticas públicas nas inter-relações existentes, na qualidade de vida, na geração de renda, no desenvolvimento socioeconômico e na sustentabilidade do território atestaria o progresso que tornaria a região extremamente promissora social, econômica e sustentável ambientalmente. E qual seria esse impacto na Creche Escola Municipal do Bairro Tabuleiro? Como esse desenvolvimento afetaria o cotidiano dessa unidade escolar? As políticas educacionais seriam influenciadas diante desse contexto?

Entende-se que com a experiência acumulada e o aprofundamento teórico que o mestrado propiciou será possível contribuir com as reflexões sobre a Educação do Campo, a partir da realidade de uma escola localizada no município de Duque de Caxias, em área rural, mas com características muito específicas em face da própria localização do município, um dos maiores da Baixada Fluminense.

1.1 Objetivo Geral

A pesquisa teve como objetivo principal analisar os possíveis impactos das políticas públicas para a agricultura familiar no cotidiano da Creche-Escola do Bairro Tabuleiro, localizada em Xerém, uma região rural do município de Duque de Caxias, buscando contribuir para o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico que deve valorizar a cultura camponesa, reforçar o vínculo com a terra, romper com o preconceito e assumir sua identidade.

1.2 Objetivos Específicos

Essa pesquisa teve por objetivo específico analisar o Projeto Político Pedagógico da Creche-Escola do Bairro Tabuleiro e verificar questões relacionadas ao vínculo com a unidade, assim como aspectos legais referentes às diretrizes da educação do campo. A pesquisa também se debruçou em acompanhar o desenvolvimento das atividades da escola, com vistas a perceber sua inserção social na comunidade e a atuação da direção vigente. Além disso, foi crucial averiguar se as políticas públicas para agricultura familiar tem se inserido no contexto escolar da unidade educacional em questão, distinguindo, portanto, educação do campo da educação rural.

1.3 Fundamentação Teórica

Santos (2018) afirma que num mundo marcado por contrastes, são geradas tensões entre a garantia e a efetivação dos direitos básicos, como à vida, à saúde, à educação, dentre outros, e que apesar de haver garantia desses direitos legalmente, convive-se cada vez mais com a “normalização” da negação dos mesmos, ou a hierarquização em sua garantia, e, portanto não há acesso de fato aos direitos “garantidos” nos termos legal. Na prática, não saem do papel, e o ciclo se retroalimenta tornando a “ponta” (público alvo) cada vez mais segregada, tolhida e terrivelmente desvalida. Essa é realidade do campo, sem romantismo!

Em análise, a escola em uma região rural é, sem dúvida, a representação do poder público imbuído de atender e resolver, ou pelo menos buscar e se comprometer com

alguma solução. A educação do campo, segundo Souza (2020) é caracterizada pela materialização das lutas dos movimentos sociais do campo, em especial do MST, na forma de políticas educacionais e demais políticas.

O Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em seu Art. 1º, define 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 no mesmo decreto. O público-alvo definido nesse documento como populações do campo estabelecem que 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 terão acesso a essa política de educação.

De acordo com o Ministério da Educação, a educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL-MEC, 2012).

Em face ao processo de consolidação da educação do campo é importante aliar a escola do campo à luta por outras políticas públicas de maneira geral, voltadas à comunidade campezina que possibilitem-na o acesso às mesmas, tendo em vista que inúmeras são essas políticas e que em sua maioria não são nem conhecidas pelo público-alvo. E a escola do campo por meio do seu Projeto Político Pedagógico ou simplesmente por ser um local de referência à população do entorno, tornar-se-á um polo de informação e formação dessas políticas.

A escola do campo, a Creche Escola Municipal Bairro Tabuleiro objeto do estudo, encontra-se situada na localidade do Tabuleiro, em Xerém, no 4º distrito de Duque de Caxias. Ela foi fundada em 1969 e teve como objetivo o atendimento aos filhos dos moradores do Bairro Tabuleiro e chamava-se Escola Municipal Castelo Branco. Em 1978 a escola foi desativada devido à evasão escolar e às inúmeras dificuldades encontradas para desenvolver um trabalho educativo de qualidade, permanecendo assim por dez anos. Por reivindicação dos moradores, em 1988 a Secretaria Municipal de Educação/SME reativou a escola com o nome escolhido pela própria comunidade, passando a se chamar Escola Municipal Bairro Tabuleiro, pois já havia outra escola com o nome anterior, Escola Municipal Castelo Branco. O acesso à escola era muito precário e dificultava a lotação dos professores na mesma e para atender a essa demanda, em 1990 e 1992, a SME convocou candidatos classificados no concurso público inscritos para o 4º Distrito. Essa chamada especial foi a alternativa encontrada pela SME para lotar professores nessa escola de difícil acesso.

A atual Diretora Marilza Azevedo Silva vivenciou na pele as dificuldades referentes ao difícil acesso até a escola, mesmo sendo moradora de Xerém, percorria 18 km para chegar até a escola, totalizando 36 km diários. Esse percurso era realizado de bicicleta, por ruas, estradas vicinais, atalhos com matagal, sendo a pior parte a travessia do Rio Paty com água nos joelhos em épocas ensolaradas e a bicicleta nos braços. Em dias de chuva o nível da água chegava até o pescoço e essa travessia tinha que ser montada nas costas do seu pai para chegar até a escola e, após essa aventura toda, ainda dar aulas. Na

Figura 1 tem-se a reportagem narrando as dificuldades do percurso da Professora Marilza até a escola.

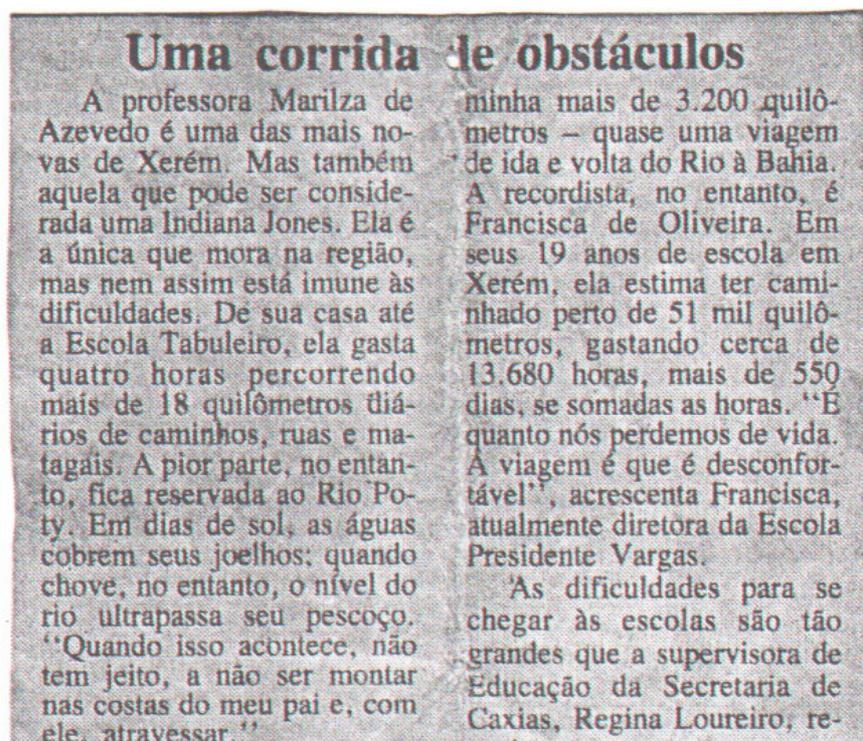


Figura 1. Dificuldades enfrentadas pelas Professoras Marilza Azevedo e Francisca de Oliveira até a Creche Escola Municipal do Bairro Tabuleiro.

Fonte: Arquivo pessoal

A Figura 2, mostra a Professora Marilza atravessando o Rio Paty para chegar até a Creche Escola Municipal Bairro Tabuleiro.



Figura 2. Travessia da Professora Marilza pelo Rio Paty.

Fonte: Arquivo pessoal

A Figura 3 também retrata as dificuldades pelas quais passam as Professoras Marilza e Catia até a escola.

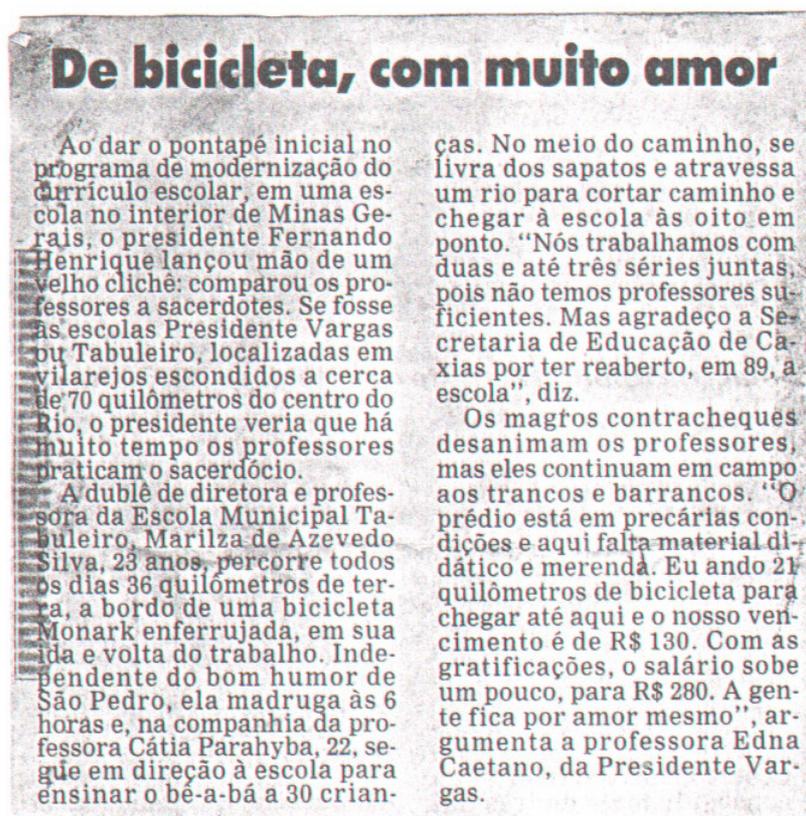


Figura 3. Dificuldades no percurso até a escola.

Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 4 observa-se as Professoras Marilza e Catia em seu trajeto até a escola.



Figura 4. As Professoras Marilza e Catia em seu trajeto até a escola.

Fonte: Arquivo pessoal

A história da Professora Marilza se confunde com a Creche Escola Municipal Bairro Tabuleiro, na trajetória da Professora Marilza está a luta pela unidade escolar. Mesmo com tantas dificuldades a Professora não abandonou “o barco”, não pediu sua transferência para um local mais próximo e sem tantas adversidades, pelo contrário, mesmo sendo atrelada ao governo municipal, atuou como movimento da sociedade civil em muitos momentos para que a escola se mantivesse funcionando e atendendo aos moradores da região, tendo em vista que as associações e sindicatos já não estavam mais ativos e fazendo seu papel como fizeram na ocasião da reabertura da escola em 1988. Até que em 2012, por meio da Portaria n.028 de 21 de maio de 2012, essa unidade escolar foi transformada em Creche Escola, respeitando-se as atribuições legais de acordo com as considerações da SME, passando a se chamar Creche Escola Municipal Bairro Tabuleiro.

O município de Duque de Caxias está localizado no estado do Rio de Janeiro, é integrante da região metropolitana do estado, situando-se na região da Baixada Fluminense, que é composta pelos municípios de Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Japeri, Mesquita, Magé, Belford Roxo, Queimados, Seropédica, Paracambi e Itaguaí; sua divisão é formada por quatro distritos: 1º distrito – Duque de Caxias; 2º distrito – Campos Elíseos; 3º distrito – Imbariê e 4º distrito – Xerém.

Importante também destacar que Duque de Caxias é uma região estratégica para o escoamento da produção, tanto por estar próxima ao mercado consumidor de outros municípios, como também por ser cortada pela rodovia Washington Luiz e pela proximidade à rodovia Presidente Dutra, que liga o Rio a São Paulo. Outra via importante é o Arco Metropolitano, que corta a região rural, isto é, o escoamento da produção para os grandes centros consumidores é privilegiado. A Figura 5 mostra a localização do município no mapa do Estado do Rio de Janeiro.

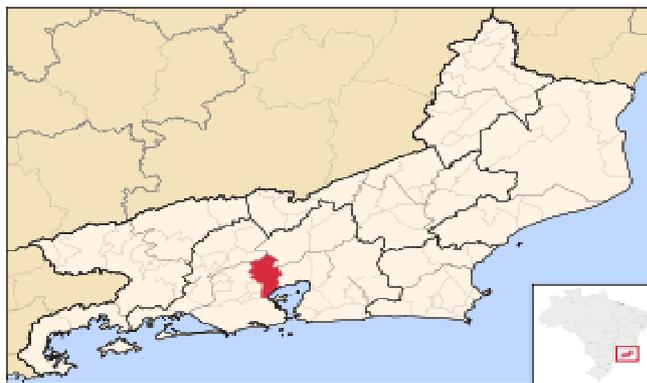


Figura 5. Localização de Duque de Caxias no Estado.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_\(Rio_de_Janeiro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_(Rio_de_Janeiro))

Xerém, localizado no quarto distrito de Duque de Caxias, contempla a maior área do município, incluindo a zona rural e reservas naturais que correspondem a 250 km² ou 56,5% da área total. A relevância da região se dá principalmente por estar situada no entorno da Reserva Biológica de Tinguá e na Figura 6 pode-se observar a distribuição dos quatros distritos do município.

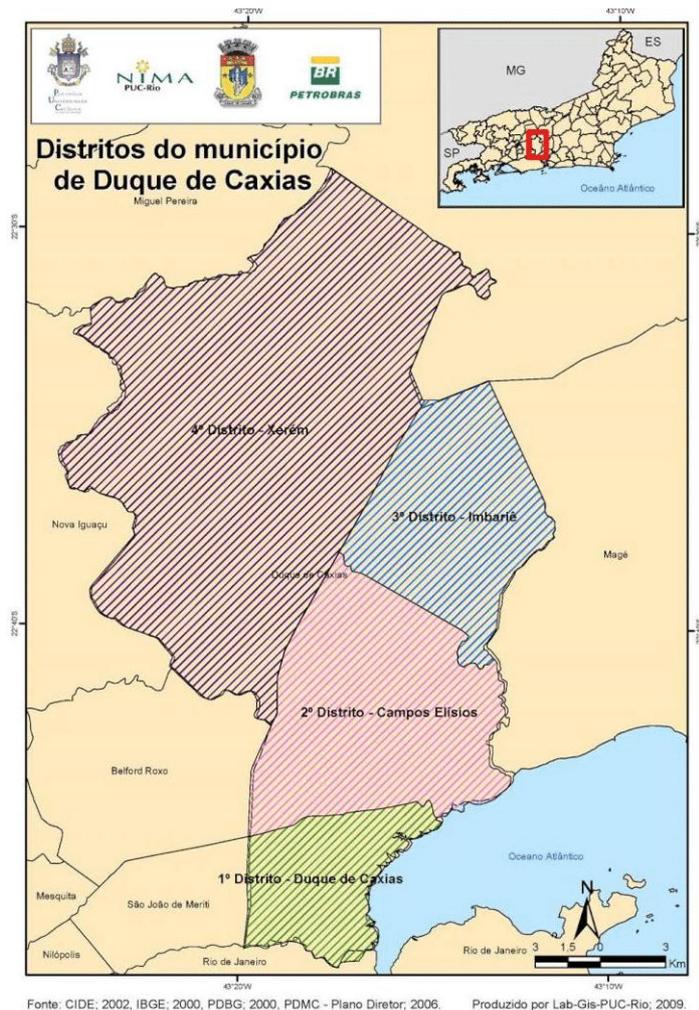


Figura 6. Distritos do Município de Duque de Caxias.

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-com-a-separacao-dos-quatro-distritos-de-Duque-de-Caxias-e-acima-a_fig1_307852299

O município de Duque de Caxias possui 13 escolas do campo, conforme a Secretaria Municipal de Educação. Na Tabela 1 encontram-se informações sobre as escolas do campo do município.

Tabela 1. Escolas do campo do município de Duque de Caxias.

Ordem	Escola	Localização	Nº Alunos
01	EM Coração de Jesus	Bambu Amarelo	270
02	EM Leni Fernandes dos Nascimento	Chapéu do Sol	122
03	EM Montese	Vila Canaã	345
04	EM Parque Capivari	Capivari	601
05	EM Pres. Vargas	Rio de Areia	45
06	EM Prof. Raul de Oliveira	Santa Cruz da Serra	84
07	Creche Centro de Atendimento a Infância Caxiense – Amapá	Amapá	87
08	EM St ^a Rita	Garrão	116
09	EM St ^o Izidro	Sto Izidro	116
10	Creche-escola Municipal Bairro Tabuleiro	Tabuleiro	150
11	CIEP Brizolão 328 Marie Curie	Chácara Arcampo	381
12	EM Brasil Italia	Aviário	90
13	EM Sg João Délio dos Santos	Piranema	259
Total			2.666

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2020).

A população do campo dessa região é composta por pequenos produtores e trabalhadores rurais e moradores. Os produtores rurais em sua maioria poderiam ser identificados como produtores rurais familiares através da Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP). A atividade agropecuária praticada no município, embora sua minoria tenha acesso às políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, uma grande parcela está fora desse contexto.

A Lei nº. 11.326/2006 a qual estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, em seu Artigo 3º, considera agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; (Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011); e IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

O Decreto nº 9.064/2017 dispõe sobre a Unidade Familiar de Produção Agrária, institui o Cadastro Nacional da Agricultura Familiar e regulamenta a Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e empreendimentos familiares rurais. Em seu Artigo, no 2º inciso: I- define a Unidade Familiar de Produção Agrária – UFPA – conjunto de indivíduos composto por família que explore uma combinação de fatores de produção, com a finalidade de atender à própria subsistência e à demanda da sociedade por alimentos e por outros bens e serviços, e que resida no estabelecimento ou em local próximo a ele.

Conforme a página do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), a agricultura familiar é a principal responsável pela produção dos alimentos que são disponibilizados para o consumo da população brasileira. É constituída por pequenos produtores rurais, povos e comunidades tradicionais, assentados da reforma agrária, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores. O setor se destaca pela produção de milho, raiz de mandioca, pecuária leiteira, gado de corte, ovinos, caprinos, olerícolas, feijão, cana, arroz, suínos, aves, café, trigo, mamona, fruticulturas e hortaliças¹). Dito isso, entende-se que o que vai para a mesa dos brasileiros, em sua maioria, é produzido pela agricultura familiar.

Grisa e Schneider (2015) em seu artigo “Três Gerações de Políticas Públicas para a Agricultura Familiar e Formas de Interação entre Sociedade e Estado no Brasil” citam que a Constituição de 1988 deu início a uma nova trajetória para a categoria social agricultura familiar, fomentando novos espaços de participação social e reconhecendo direitos; a instituição do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), através da Resolução nº2191, de 24 de agosto de 1995 pelo Banco Central do Brasil, que consiste no apoio financeiro às atividades agropecuárias exploradas mediante emprego direto da força de trabalho do produtor e de sua família, e que, após sua criação, desencadeou a emergência de outras políticas diferenciadas de desenvolvimento rural; a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em 1999, e da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) no interior deste em 2001, institucionalizaram a dualidade da estrutura agrária e fundiária no País; e em 2006, foi regulamentada a Lei da Agricultura Familiar que reconheceu a categoria social e passou a balizar as políticas para este grupo social. Iniciando assim, a principal política de concessão de crédito a essa categoria social.

Como relatado pela FAO-IN CRA (1994), o PRONAF delineava-se como uma política de crédito rural que contribuiria para a capitalização e o acesso dos agricultores familiares “em transição” aos mercados, tornando-os consolidados. Iniciava-se com o PRONAF a construção de um conjunto de medidas orientadas para fortalecer e garantir a produção agrícola dos agricultores familiares. Grisa e Schneider (2015) mencionam a criação do Seguro da Agricultura Familiar (SEAF-2004) e do Programa de Garantia de

¹ Disponível em: www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agriculturafamiliar/agricultura-familiar-1

Preço da Agricultura Familiar (PGPAF-2006) e a retomada da Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) pública em anos posteriores reforçariam este cenário.

Os mesmos autores destacam que, em meados da década de 1990, as lutas do MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também estavam em um momento de ascensão e os conflitos agrários se acirravam e desencadearam o incremento na política de assentamentos de reforma agrária, que havia ganhado um novo ímpeto com a redemocratização e a proposta do I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), no início do governo Sarney (1985), mas, logo em seguida, foram arrefecidos pelas pressões de atores e organizações contrários a este referencial setorial. De fato, segundo Grisa & Schneider (2015), a criação do PRONAF e o incremento da política de assentamentos de reforma agrária surgiram, de certa forma, como resposta às pressões oriundas de várias mobilizações sociais (eventos regionais, o Grito da Terra Brasil, ocupações de terra e acampamentos de reforma agrária).

Posteriormente, decorridos 8 anos, foi idealizada uma nova política voltada para o escoamento da produção aliada à segurança alimentar e nutricional, o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), instituído pela Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003, a qual dispõe sobre a repactuação e o alongamento de dívidas oriundas de operações de crédito rural e de outras providências. O Artigo 19 instituiu o Programa de Aquisição de Alimentos com a finalidade de incentivar a agricultura familiar, compreendendo ações vinculadas à distribuição de produtos agropecuários para pessoas em situação de insegurança alimentar e à formação de estoques estratégicos.

Conforme Grisa e Schneider (2015), estimava-se que uma parte importante do orçamento público era destinada à compra de alimentos para várias finalidades e esta demanda institucional deveria ser canalizada para a agricultura familiar. Estas ideias culminaram na criação do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e desencadearam uma efervescência em torno dos mercados institucionais, seja do ponto de vista da segurança alimentar e nutricional – sendo a alimentação escolar um elemento central. A criação do Programa de Aquisição de Alimentos, PAA, foi elemento fundamental neste processo, abrindo uma “janela de oportunidades” e gerando aprendizados para a construção de novas ações.

Passados 6 anos da implantação do PAA e com a experiência gerada tanto para o governo quanto para os agricultores familiares, foi criada uma nova política voltada para essa categoria e inserida no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Após romper com importantes barreiras institucionais (como a Lei de Licitações), o PAA desencadeou uma nova trajetória para os mercados institucionais para a agricultura familiar, fortalecida em 2009 com mudança no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a criação da Lei n. 11.947 que em seu Artigo 14 determinou que no mínimo 30% dos recursos federais para a alimentação escolar sejam destinados para a aquisição de alimentos da categoria social.

Em 2012, foi estabelecida mais uma modalidade ao PAA, que amplia as possibilidades de mercados, segundo Grisa e Schineider (2015). Trata-se da compra institucional, a qual permite aos estados, municípios e órgãos federais da administração direta e indireta adquirir alimentos da agricultura familiar por meio de chamadas públicas, com seus próprios recursos financeiros, com dispensa de licitação. Em termos práticos, isso significa o acesso a mercados alimentares demandados por hospitais, quartéis, presídios, restaurantes universitários, refeitórios de creches e escolas filantrópicas, entre outros. Os autores ressaltam que estas ações (PAA e PNAE) têm contribuído para a valorização da produção local/regional, ecológica/orgânica e têm ressignificado os produtos da agricultura familiar, promovendo novos atributos de qualidade aos mesmos, associados, por exemplo, à justiça social, equidade, artesanidade, cultura, tradição etc.

A Lei n. 11.947/2009, extremamente importante para seu público alvo, define critérios a serem cumpridos por parte dos agricultores familiares, como a apresentação da DAP, possuir documento fiscal, fornecimento regular e constante, condições higiênico-sanitárias adequadas, estas últimas conferidas pelo Serviço de Inspeção Municipal (SIM), Serviço de Inspeção Estadual (SIE) ou Serviço de Inspeção Federal (SIF), e a logística de entrega que também é de responsabilidade do produtor familiar. As condições higiênico-sanitárias adequadas para produto de origem vegetal minimamente processados cabe à Vigilância Sanitária nas instâncias municipal, regional ou estadual, e para todos os produtos de origem animal, inclusive mel e ovos, necessitam de avaliação sanitária conferida pelo SIM, SIE ou SIF.

Na ocasião em que a Lei n. 11.947/2009 foi sancionada, o município de Duque de Caxias possuía 6 DAP's físicas, estando apenas 3 ativas. O município não contava com o Serviço de Inspeção Municipal, a maioria dos agricultores não possuía talão de nota fiscal do produtor rural, não havia nenhuma associação ou cooperativa com DAP Jurídica, isto é, naquele momento era praticamente impossível atender à lei. Posteriormente, por meio de uma força-tarefa entre a Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Agricultura, o Escritório da Emater Rio de Duque de Caxias e o Departamento de Segurança Alimentar e Nutricional (DESANS), foram realizadas diversas ações, não só para divulgar a lei, mas também para capacitação no que se referia aos procedimentos e etapas a serem cumpridas para terem acesso a essa política pública, como também para emissão da DAP pela Emater Rio. Atualmente o município conta com 100 DAP's físicas, estando apenas 12 ativas. E já possui Serviço de Inspeção Municipal e uma DAP jurídica. Na atual gestão o município teve uma Chamada Pública. Dessa forma, pode-se verificar que em 11 anos da Lei n. 11.947/2009, pelo menos em Duque de Caxias, em apenas uma chamada teve a participação de agricultores familiares do município, o que corrobora a dificuldade de acesso à política pública, pois o acesso também depende da capacitação desses produtores familiares.

A Figura 7 ilustra as principais políticas públicas para a agricultura familiar distribuídas entre os grupos de atores atuantes nessa construção dos referenciais ao longo dos anos:

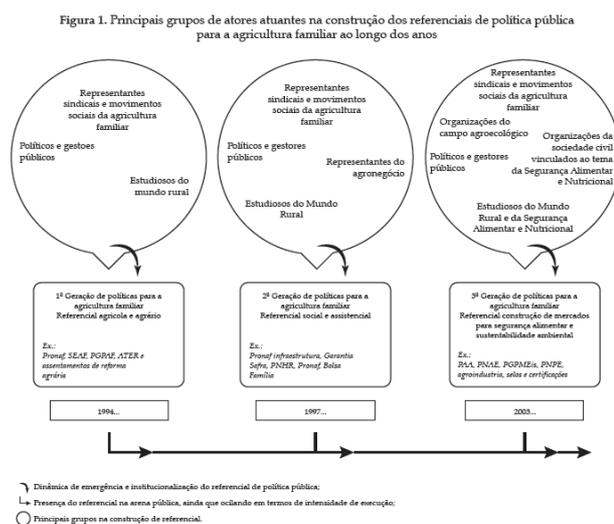


Figura 7. Principais grupos de atores atuantes na construção dos referenciais de política pública para a agricultura familiar ao longo dos anos.

Fonte: Grisa e Schneider (2015).

Diante das inúmeras possibilidades de geração de renda resultantes dessas políticas públicas destinadas à agricultura familiar, é possível vislumbrar que a população do campo de Duque de Caxias, bem como de diversos municípios da região da Baixada Fluminense, poderia ser beneficiada, tornando a região produtora de alimentos a serem comercializados a um enorme mercado consumidor, tornando todo esse território um campo de muitos cenários promissores capazes de mudar a realidade do campo da Baixada Fluminense, tornando-a um cinturão de produção familiar e a atividade agropecuária familiar passaria a ser uma das alternativas da economia desses municípios. Souza (2008) aponta o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, isto é, como um lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

A realidade do campo nessa região é pautada pela falta de cidadania a essa população, o que resulta no esvaziamento da mesma, lamentavelmente. Essa população vive a ausência de endereço, falta de zona eleitoral, energia elétrica, péssimas condições das estradas vicinais e de telefonia, a luta para manter as crianças nas escolas, manter as unidades educacionais do campo abertas por conta da quantidade de alunos, a ausência de agentes de saúde ou mesmo uma unidade de saúde voltada a essa população, que tem necessidades específicas como doenças pelo contato direto com animais e que no posto de saúde da cidade, pela falta de conhecimento dos profissionais, não são atendidos e medicados corretamente ou mesmo um soro para picada de cobra, a falta de acesso às políticas públicas direcionadas para a população do campo, ignorada pelo poder público, porque como dizem os próprios cidadãos do campo: “não dá voto”. Por outro lado, o campo apresenta diversas oportunidades nas mais variadas áreas que se fossem devidamente exploradas através do acesso às políticas públicas iriam resultar na geração de renda e na sustentabilidade econômica e social da região.

Apesar do enorme potencial produtivo, a atividade agropecuária encontra-se comprometida devido a problemas de estrutura, logística e condições das estradas vicinais para o escoamento da produção, dentre outros. Além disto, o potencial turístico na região não é valorizado ou difundido à própria população caxiense e a comunidade do campo talvez nem tenha a compreensão desse potencial. Nessa conjuntura, a escola do campo, não só as do município, mas de uma maneira geral, poderia abordar de forma aprofundada e inserir em seu Projeto Político Pedagógico conteúdos relativos e intrínsecos ao contexto da comunidade do campo, como as políticas públicas voltadas à essa população, no caso, de agricultores familiares ou pequenos produtores ou moradores da região que compartilham dos mesmos problemas e são, muitas das vezes, integrantes da comunidade escolar. A consolidação do Projeto Político Pedagógico sob este aspecto teria resultados significantes nessa comunidade, e a escola do campo seria efetivamente e completamente voltada para as necessidades de sua comunidade. Segundo Leite (1999, p. 112) *apud* Santos (2011), a escola rural exige um tratamento diferenciado com base em um contexto próprio, em um processo sócio-histórico, genuíno, paralelo, porém não semelhante ao processo urbano. As políticas públicas voltadas para a Agricultura Familiar como PNAE, PAA, PRONERA, PRONAF, previdência social rural, entre outras, na prática, não atingem a quem as mesmas foram desenvolvidas e os recursos destinados não chegam na ponta, sucedendo em políticas que não “saem do papel”; somando-se a isso, a falta de conhecimento por parte do público-alvo gera efetivamente um colapso na comunidade do campo e em tudo que a envolve. A perspectiva da escola do campo compor como um dos atores e fazer a conexão entre estas políticas e o seu público poderá transformar a realidade da região, bem como a da própria escola.

A integração do conjunto educação do campo, agricultura familiar e políticas públicas na comunidade escolar da Creche Escola Municipal Bairro Tabuleiro deverá ser

inserida em um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico? Essa integração tornar-se-á realmente importante na consolidação do Projeto Político Pedagógico? Em contrapartida qual será o impacto dessa integração no campo?

Certamente o impacto será extremamente positivo, considerando que o acesso aos recursos oriundos dessas políticas ou mesmo aos demais benefícios, ainda que não sejam necessariamente recursos financeiros, como a melhoria das estradas para o escoamento da produção ou criação de pontos de comercialização, terá efeitos favoráveis que desencadearão inúmeros outros frutos nessa comunidade do campo e transformará a zona rural de Xerém em referência como região produtora e turística da Baixada Fluminense e da Região Metropolitana.

A contribuição da presente pesquisa é o fortalecimento do Projeto Político Pedagógico, valorizando a atividade agropecuária, a cultura camponesa, o vínculo com a terra, o rompimento com o preconceito e a assunção de uma identidade que precisa ser afirmada.

1.4 Metodologia

A pesquisa, inicialmente, seria realizada envolvendo a maior parte possível da comunidade escolar da Creche-Escola Municipal Tabuleiro, localizada no município de Duque de Caxias, que atende 138 famílias na área rural, oferecendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, primeira fase, de forma integral e parcial; a ideia inicial seria entrevistar funcionários, pais, realizar rodas de conversas, visitas e análise de documentos da unidade escolar em comento, no entanto, com o advento da pandemia da covid-19, nos anos de 2020 e 2021, foi necessário um ajuste da estratégia metodológica inicialmente proposta no projeto desta pesquisa.

Todo o trabalho foi executado com base na abordagem qualitativa, que, como se refere Minayo (2001), responde a questões muito particulares e se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. No entanto, como já exposto, dada a circunstância da pandemia da covid-19 que afetou toda a comunidade escolar e regional, a necessidade de isolamento social e o impacto que isso gerou na sociedade, foi exigido um ajuste das estratégias metodológicas desta pesquisa no que concerne à coleta de dados na pesquisa de campo; portanto, o documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico da instituição e os relatos ouvidos foram os da professora e diretora Marilza, que tem estado na direção da Creche-Escola em comento há anos e se apresentou, no decorrer da pesquisa, com um protagonismo potente ao expor sua história e a da unidade escolar que dirige e que tem sido símbolo de resistência ao enfrentar tantos obstáculos na região para se manter em pleno funcionamento. Toda a análise do PPP e dos relatos da direção escolar visou observar suas respectivas relações com as políticas públicas que beneficiam a agricultura familiar e isso nos levou a conclusões cruciais no que tange à discussão que envolve a escola do campo e as políticas públicas da família agricultora, tema desta pesquisa. Os dados levantados e analisados foram apresentados sobre o pilar da inteiração com a diretora da unidade e com a leitura do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, a fim de gerar uma experiência educativa saudável que também beneficie o campo pesquisado. Para alcançar os objetivos propostos, serão usados os seguintes instrumentos:

1. Pesquisa documental;

2. Pesquisa bibliográfica;
3. Pesquisa em sites oficiais do Governo Federal;
4. Observação e interação com o campo;
5. Entrevistas com a diretora da unidade escolar.

1.4.1 Histórico da Área

De acordo com site do IBGE em 1940, a Estação de Merity – que em 1931 havia sido declarado o 8º distrito de Nova Iguaçu – buscava sua emancipação. O nome Duque de Caxias foi iniciativa de um antigo morador, José Luiz Machado, que queria prestar uma homenagem ao Marechal Luiz Alves de Lima e Silva. A luta pela emancipação durou muitos anos, até que em 25 de julho de 1940, uma comissão de notáveis da época – formada por jornalistas, empresários, advogados, médicos e outros líderes da sociedade civil, denominada União Popular Caxiense (UPC) – encaminhou um memorial ao Interventor Federal do Estado do Rio de Janeiro, Ernani do Amaral Peixoto, no qual era exposta a possibilidade do distrito de Caxias emancipar-se de Nova Iguaçu. Entre esses notáveis estavam Silvio Goulart, Rufino Gomes Júnior, Joaquim Batista Linhares, José Basílio da Silva, Luiz Antônio Félix, Amadeu Lanzilotti, Antônio Moreira de Carvalho, Mário Pina Cabral, Abílio Teixeira de Aguiar, Ramiro Gonçalves e Costa Maia. Contudo, o sonho da emancipação foi adiado por três anos. O documento foi considerado impertinente e inoportuno pelo governo, chegando a tornar-se motivo de punição aos autores (IBGE, 2014).

Da emancipação até 1947, os prefeitos de Duque de Caxias foram nomeados pelo Interventor Federal. O primeiro eleito através do voto popular foi Gastão Glicério de Gouveia Reis, que governou de 28 de setembro de 1947 a 28 de dezembro de 1950. A Câmara Municipal foi instalada em 23 de outubro de 1947 e os primeiros vereadores eleitos no mesmo processo em que Gastão Reis saiu vitorioso. Nesse período, a população da cidade já ultrapassava a casa dos 100 mil habitantes. O município já apresentava as características de 'cidade dormitório', pois a população encontrava oportunidades de trabalho somente na capital do então Distrito Federal. Mas a cidade já apresentava os indícios de industrialização, que se ampliaria ainda mais algumas décadas depois (IBGE, 2014).

O primeiro passo para o progresso foi dado em agosto de 1928, quando o então presidente Washington Luiz inaugurou o trecho da estrada ligando o Rio a Petrópolis que, mais tarde, em 1964, seria incluída no Plano Nacional de Viação, cuja redação estabelecia sua extensão até a capital, Brasília, passando por cidades como Juiz de Fora, Belo Horizonte. A partir de então, a rodovia passou a ser chamada BR-040 e conhecida também como Rio-Juiz de Fora (IBGE, 2014).

Na década de 70, Duque de Caxias tornou-se 'Área de Segurança Nacional'. Novamente os prefeitos passaram a ser indicados pelo Governo Federal, desta vez pelos militares que ocuparam o poder. O município só recuperou sua autonomia, em 15 de novembro de 1985, quando pôde escolher seu governante por meio do voto. Nesta eleição, saiu vitorioso o prefeito Juberlan Barros de Oliveira, que governou de 1º de janeiro de 1986 a 31 de dezembro 1988. Entretanto, o real vencedor foi a população que, além de eleger deputados e senadores, pode votar na escolha do Presidente de República (IBGE, 2014).

A formação administrativa se configurou com o Distrito criado com a denominação de Caxias, pelo Decreto Estadual n.º 2.559, de 14/03/1931, sede no povoado da estação ferroviária de Mereti, no município de Nova Iguaçu, elevado a categoria de município em denominação de Duque de Caxias, pelo Decreto-lei n.º 1.055, de

31/12/1943, desmembrado de Nova Iguaçu, constituído de 3 distritos: Duque de Caxias, Imbariê (ex-Estrela) e Meriti. Instalado em 01/01/1944 (IBGE, 2014).

No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o município era então constituído de 3 distritos: Duque de Caxias, Imbariê e Meriti.

Pelo Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, do estado do Rio de Janeiro, promulgado em 20/06/1947, foi desmembrado do município de Duque de Caxias o distrito de Meriti. Elevado à categoria de município com a denominação de São João de Meriti (IBGE, 2014). Em divisão territorial datada de 01/07/1950, o município de Duque de Caxias era constituído de 2 distritos: Duque de Caxias e Imbariê. Pela Lei n.º 2.157, de 28/05/1954, foram criados os distritos de Campos Elyseos e Xerém, ambos desmembrados do distrito de Imbariê e anexados ao município de Duque de Caxias (IBGE, 2014). Em divisão territorial datada de 01/07/1960, o município passou, então, a ser constituído de 4 distritos: Duque de Caxias, Campos Elyseos, Imbariê e Xerém. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007 (IBGE, 2014).

1.4.2 Caracterização da Área

O Município de Duque de Caxias localiza-se no Estado do Rio de Janeiro, é integrante da Região Metropolitana do Estado, fica situado na Região da Baixada Fluminense, que é composta pelos Municípios de Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Japeri, Mesquita, Magé, Belford Roxo, Queimados, Seropédica, Paracambi e Itaguaí; sua divisão é formada por quatro distritos: 1º Distrito – Duque de Caxias; 2º Distrito – Campos Elíseos; 3º Distrito – Imbariê e 4º Distrito – Xerém (CMDC, 2020). Nas Figuras 8 e 9 pode-se observar a localização do município no estado e a distribuição dos distritos, respectivamente:

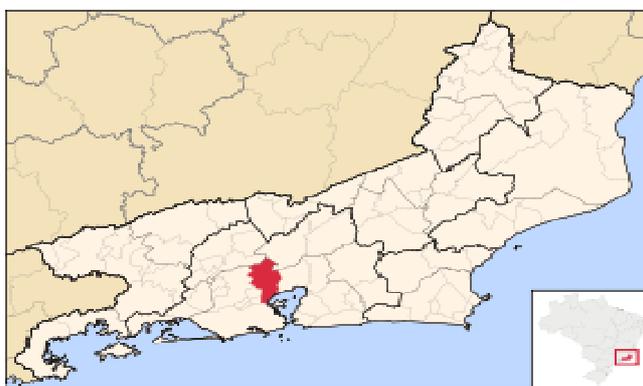


Figura 8. Localização de Duque de Caxias no Estado.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_\(Rio_de_Janeiro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_(Rio_de_Janeiro))

Duque de Caxias, com 467,6 km², tem uma localização privilegiada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, especialmente por estar próximo ao Aeroporto Internacional Antonio Carlos Jobim (Galeão) e por ser cortado por quatro dos principais eixos rodoviários do estado: Rodovia Washington Luiz (BR-040), Rodovia Rio Magé (BR-116), Linha Vermelha e Arco Metropolitano.

O município de Duque de Caxias possui uma população de 855.048 habitantes, de acordo com o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE). Segundo uma estimativa do IBGE (2019), a população do município de Duque de Caxias seria de 919.596 habitantes em 2019, sendo 99,6% da população urbana e apenas 0,4% rural, apesar da extensa zona rural que ocupa mais da metade do seu território.



Figura 9. Separação dos Distritos de Duque de Caxias

Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-com-a-separacao-dos-quatro-districtos-de-Duque-de-Caxias-e-acima-a_fig1_307852299

O município limita-se ao Norte com Petrópolis e Miguel Pereira; ao Leste, com a Baía da Guanabara e Magé; ao Sul, com a cidade do Rio de Janeiro e, a Oeste, com São João de Meriti, Belford Roxo e Nova Iguaçu.

O Município tem um clima tropical e possui como bioma a Mata Atlântica e faz parte da Reserva Biológica Federal do Tinguá, conforme mostra a Figura 12 a seguir:



Figura 10. Bioma Mata Atlântica.

Fonte: <http://tereivictorino-ea.blogspot.com/2010/07/reserva-biologica-do-tingua-historia-e.html>

O uso do solo e a cobertura vegetal do município podem ser visualizados na Figura 13 abaixo:

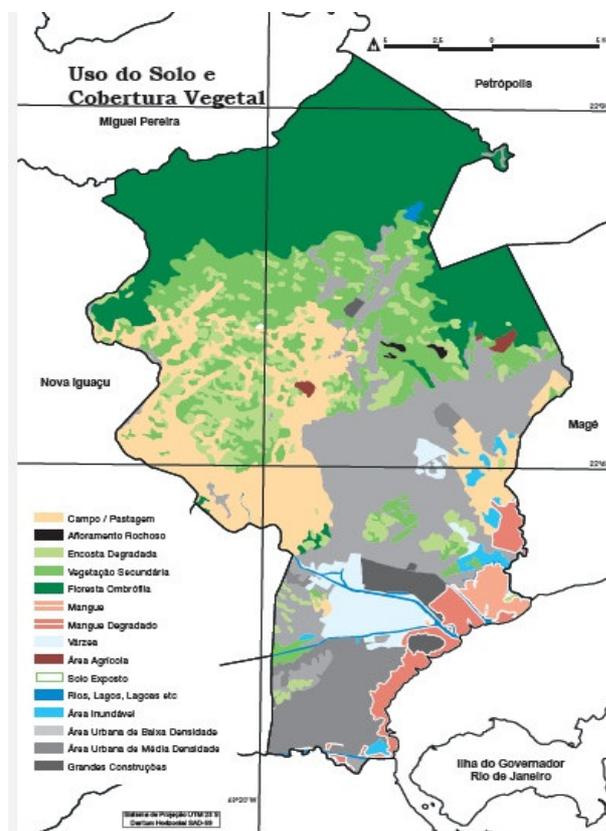


Figura 11. Uso do solo e a cobertura vegetal de Duque de Caxias.

Fonte: https://issuu.com/fayvestudio/docs/atlas_duque_de_caxias

Xerém, localizado no quarto distrito de Duque de Caxias, contempla a maior área do município, incluindo a zona rural e reservas naturais que correspondem a 250 km² ou 56,5% da área total. A relevância da região se dá principalmente por estar situada no entorno da Reserva Biológica de Tinguá. A Figura 14 mostra a localização de Xerém no quarto distrito:

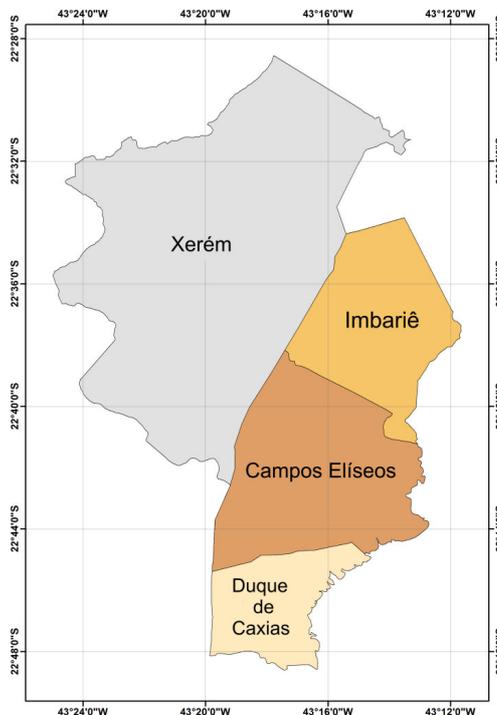


Figura 12. Xerém localizado no 4º Distrito de Duque de Caxias.

Fonte: Atlas Geográfico Escolar do Município de Duque de Caxias – Tenreiro, 2012; IBGE, 2014.

1.4.3 Caracterização do Objeto

A Creche-escola Municipal Bairro Tabuleiro, qualificada como escola do campo, encontra-se localizada na Estrada do Tabuleiro, s/nº Tabuleiro, Xerém – Duque de Caxias, RJ, CEP: 25245-750, área rural no Bairro Tabuleiro (localidade), a 15 km de Xerém, 4º distrito do Município de Duque de Caxias. É a única referência do poder público e atende aproximadamente 136 alunos de 3 a 11 anos de idade, em turno integral e parcial. Na Figura 15 encontra-se a imagem aérea da localização da unidade Escolar em questão:



Figura 13. Imagem de Satélite da Creche-Escola Municipal do Bairro Tabuleiro.

Fonte: <https://www.google.com.br/maps>



Figura 14. Creche Escola Municipal Bairro Tabuleiro.

Fonte: Arquivo Pessoal

A escola foi inaugurada em 1969 e denominada Escola Municipal Castelo Branco. Segundo relato da Prof^a Elza Maria Ferreira da Silva Cruz, uma das pioneiras da fundação da escola, a criação dessa instituição de ensino teve como objetivo atender aos filhos dos moradores do Bairro Tabuleiro, região que fica localizada a 14 Km de Xerém, 4º Distrito do município de Duque de Caxias (Santos, 2011). A autora comenta que na ocasião, a escola contava com um salão, dois banheiros e uma cozinha pequena e com apenas três funcionários: uma diretora, uma merendeira, e uma professora que atendia uma turma multisseriada com 35 alunos. A prefeitura fornecia a merenda aos alunos e disponibilizava uma charrete com cavalo para transportar os funcionários. Já os alunos não dispunham de transporte e enfrentavam uma maratona para chegar até a escola, Santos (2011).

A autora continua seu relato sobre as dificuldades enfrentadas no percurso até a escola e diante dessas adversidades alguns dos professores iniciais solicitaram remoção para outra unidade escolar de mais fácil acesso. Em 1978 a escola foi desativada por dez anos por motivo de evasão escolar e também devido aos inúmeros problemas encontrados para desenvolver um trabalho educativo de qualidade. Assim, os alunos foram transferidos para a Escola Municipal Presidente Vargas e os documentos foram enviados para a SME (Santos, 2011). A Escola Municipal Presidente Vargas também é uma escola do campo da

região, sendo a mais próxima da Creche Escola Municipal do Bairro Tabuleiro, distando 5,9 km, conforme Figura 18.

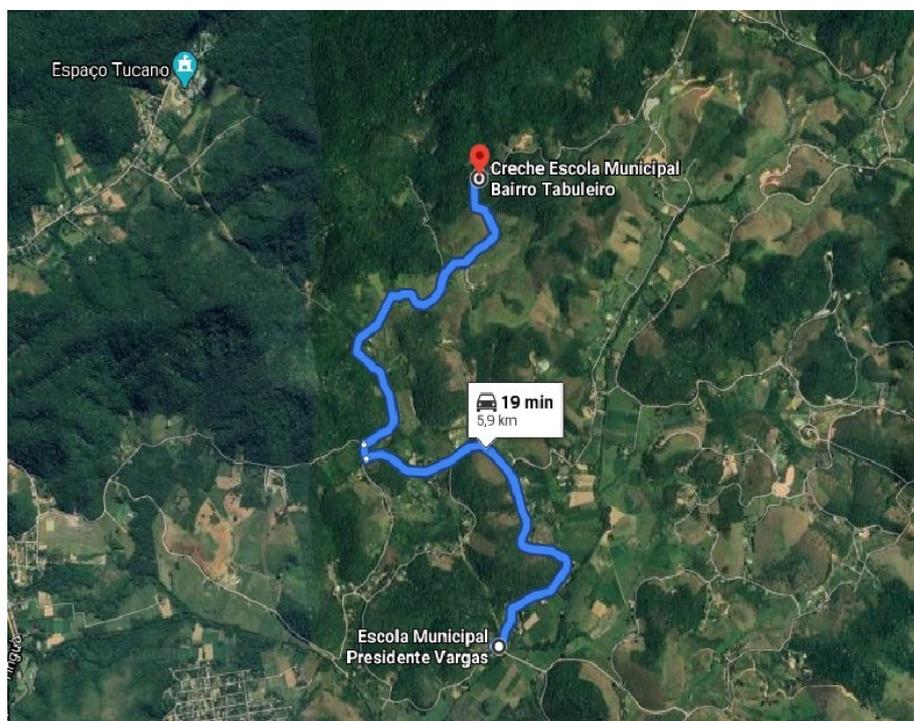


Figura 15. Distância entre as Escolas do Campo Creche Escola Municipal Bairro Tabuleiro e a Escola Municipal Presidente Vargas.

Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Em 1988 a Secretaria Municipal de Educação, solidária à reivindicação dos moradores da localidade pela reabertura da escola, providenciou a sua reativação com outro nome, pois já havia outra escola no município com mesmo nome. A SME permitiu à comunidade a escolha do nome da unidade escolar, sendo então chamada Escola Municipal Bairro Tabuleiro. Após onze anos de encontros e audiências entre SME e os moradores, no dia 10 de novembro de 1988 a escola foi reativada como Escola Municipal Bairro Tabuleiro (Santos, 2011).

A escola recebeu uma pequena reforma, pintura, o piso foi substituído por um piso cimento e o salão foi dividido em duas salas. Reiniciou os trabalhos com 31 alunos, sendo 23 alunos matriculados em uma turma de 1ª série e 8 alunos em uma turma multisseriada. A escola ainda contava apenas com 3 funcionários, 1 merendeira, 1 estagiário e uma diretora (que ainda é a atual diretora da unidade) e que testemunha as dificuldades nas palavras descritas a seguir: “As dificuldades encontradas para se chegar à escola eram muitas. No caminho era um verdadeiro vale tudo para economizar tempo e desgaste físico. Atravessar por atalhos (pastos de bois bravos) e a pior parte, no entanto, ficava reservada no rio Paty, que nos dias de sol, as águas cobriam apenas os meus joelhos, mas nos dias de chuva ultrapassava o meu pescoço e aí eu precisava da ajuda de quem soubesse nadar para me auxiliar” relata a professora Marilza Azevedo Silva.

Segundo Santos, (2011), em 1990 e 1992 a Secretaria Municipal de Educação diante das dificuldades em lotar professores na Escola Municipal do Bairro Tabuleiro e sensível à situação, convocou os candidatos classificados e inscritos no concurso público para o 4º Distrito, a fim de preencher a carência nesta unidade escolar, conforme editais nº

06/90 e nº 05/92. Essa chamada especial foi a alternativa encontrada pela SME para lotar professores nesta escola de difícil acesso.

Em 1997, conforme a autora, foi implantado o transporte escolar, o que não encerrou os problemas referentes ao acesso à escola, considerando as péssimas condições das estradas em dias de chuva e a manutenção precária do ônibus escolar, deixando os alunos a pé. Atualmente a escola possui 2 (dois) ônibus e 1 (uma) Van para o transporte dos alunos. Desde o início, o bom funcionamento do transporte escolar era e é fundamental para o andamento adequado do processo ensino aprendizagem, nos dias em que por ventura houver problemas com um dos ônibus e/ou a van, alguns dos alunos não conseguem chegar à escola por morarem distante e faltam aula, comprometendo a sua formação (Santos, 2011).

Em 2010 foi enviado para SME um projeto, intitulado “Projeto Creche –Escola”, no trecho abaixo, a comunidade escolar justifica a necessidade da implantação de uma creche:

Nossa escola conta hoje com um número bastante reduzido de alunos, pois a comunidade vem sofrendo um severo esvaziamento, em virtude das precárias condições de moradia, falta de saneamento básico, inexistência de opções de transporte, ausência de centros comerciais próximos, altos índices de desemprego, além da falta de uma creche que atenda com dignidade os filhos dos trabalhadores rurais para que os mesmos possam trabalhar.

Acrescentar a creche à Escola Municipal Bairro Tabuleiro é uma forma de garantir a permanência do cuidado e dedicação que a escola vem oferecendo ao longo dos anos a esta comunidade através de seu trabalho.

A Unidade Escolar foi reestruturada para Creche-Escola através da Portaria nº 028 de Maio de 2012, respeitando-se as atribuições legais, de acordo com as considerações da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias para poder atender devidamente os filhos dos trabalhadores do campo.

Quanto à proposta do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar em comento, ela assume internamente um compromisso com a conscientização, transformação sociocultural da comunidade, porque a educação é prioridade e a diversidade local não se configura como barreira para as propostas e ações pedagógicas inovadoras, mas que sirvam de norte para a prática educativa.

Por sua vez, as questões agrícolas, agroecológicas e agrárias em geral podem ser alvo da política pública de educação, na educação básica e técnica; desde a capacitação e formação dos agricultores e familiares até a inclusão, nos projetos político-pedagógicos (PPP) de cada escola dessas temáticas, inclusive da questão da alimentação saudável e sustentável, como também fomentar a integração com a comunidade do entorno da unidade escolar, mesmo com os fornecedores locais dessa alimentação, em geral também em algum grau membros ou relacionados a essa comunidade.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO – UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Se é verdade que a educação do campo já superou a falta de reconhecimento nos normativos e ganhou espaço, mesmo que aquém ao desejado no orçamento, ela ainda precisa avançar quanto à garantia do acesso; permanência; currículo; formação e estrutura. No âmbito da organização atual de Estado, as políticas públicas de educação estão compartimentadas separadamente das políticas agrárias. Não parece que se possa pensar na educação do campo com ênfase somente nas políticas educacionais. Nesse contexto, as principais norteadoras do processo educativo são, sem dúvida, as políticas públicas governamentais em educação.

Caldart (2004) indaga acerca do que significaria fazer a formação das trabalhadoras e dos trabalhadores jovens e adultos do campo e ainda educar as crianças e os adolescentes das escolas do campo, levando em conta a formação de sua identidade de trabalhador, e especialmente sua identidade de trabalhador do Campo. A autora reafirma a importância de a educação camponesa dialogar com as questões culturais que garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais e das lutas sociais. É neste viés que existe a necessidade de construir uma ponte a ser atravessada entre as políticas públicas educacionais e as políticas públicas que garantem o desenvolvimento agrário e estabelecem com seu público, o agricultor familiar, uma relação direta, ou seja, a educação do campo não se limita a pensar somente nos processos de escolarização, a própria legislação educacional, Lei 9.394/96, nos alerta para este dado:

Art.1 – A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º- A Educação escolar deverá vincular –se ao mundo de trabalho e à prática social. (MEC, 1996)

O que isto significa? Significa que a educação é mais do que a escola, que esta é o espaço apropriado para ampliar as oportunidades e possibilidades da família do campo, que muita das vezes só pode contar com esse equipamento público em sua comunidade. Segundo Arroyo (2004, p. 77-78), os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, construí-los em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Assim, deve-se entender qual a concepção de políticas públicas dos movimentos sociais do campo. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004; p.49), os movimentos sociais entendem: “*por políticas públicas os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, construído pela interação Estado/Sociedade*”, ou seja, entender as políticas públicas enquanto políticas específicas destinadas aos trabalhadores do campo a partir das demandas por eles encampadas, pois, segundo os autores:

Precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos

grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.49)

Para os movimentos sociais, o campo não é apenas um espaço geográfico, mas também um cenário complexo delineado por lutas e enfrentamentos políticos, meio para reflexões sociais, espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares. O cidadão nessa conjuntura é moldado a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas em relação aos grandes centros urbanos. Ter esse entendimento possibilita corroborar com a afirmação da inadequação e insuficiência da extensão da escola urbana para o campo (Santos 2017).

A Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais e uma conquista da gente do campo. Os movimentos sociais expressivamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), demandam do Estado iniciativas no âmbito da oferta de educação pública e da formação de profissionais para trabalhar nas escolas localizadas no campo, e a educação do campo aflora das experiências educativas do MST, das lutas por formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas, da formação político-pedagógica centrada no fortalecimento da identidade da classe trabalhadora e, especialmente, das demandas por políticas públicas de acesso aos estudos da educação básica, passando pelo ensino superior até a pós-graduação, bem como pela continuidade desses estudos (Souza, 2008). Diante desse contexto, a importância dos movimentos sociais na construção da educação do campo sob diversos aspectos está referendada em inúmeros estudos sobre o tema.

Para Souza e Reis (2009) *apud* Santos (2017), o campo visto como um cenário de exclusão, a educação para essa população é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados essencialmente, por conotações urbanas. Currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais, e os movimentos sociais atuam na construção de toda essa dinâmica que envolve a educação do campo.

Santos (2017) pontua inúmeros problemas relativos a políticas públicas para a educação do campo, como a localização geográfica das escolas, as condições precárias das estradas e dos transportes dos alunos, a baixa densidade da população do campo, fechamento de escolas do campo na última década, formação dos educadores e organização curricular, baixa oferta de vagas para os alunos do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio, baixo investimento para a construção e manutenção das escolas do campo, encolhimento da agricultura familiar e expansão do agronegócio, aumento no uso de agrotóxicos e fomento ao uso de sementes transgênicas, em detrimento às sementes crioulas.

Dentre as peculiaridades referentes à educação do campo, no inciso II do Artigo 28 da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é definida: “organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas”. Essa consideração orienta à flexibilização do calendário curricular nas escolas do campo que atuam com a Pedagogia da Alternância, conforme Aparecida (2013) *apud* Santos (2017).

No Artigo 2º do decreto n. 7.352/2010 são definidos os princípios da educação do campo, os quais envolvem: I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo

do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. O referido decreto em seu Artigo 7º assegura: I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental; II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região. Nesse sentido, o cumprimento do direito à educação escolar do campo está afiançado, considerando determinados elementos metodológicos adequados à realidade local.

A realidade da educação praticada na área rural dispõe de escolas rurais multisseriadas que impõe inúmeros desafios aos cidadãos do campo, visando assegurar o direito à escolarização nesses territórios onde vivem, trabalham e produzem a sua existência como mencionado pelo INEP (2011, p. 98). Segundo o INEP (2011, p. 99), o diálogo sobre as instituições multisseriadas com diversos atores desse contexto apontou para um cenário de precariedade e abandono em que elas se encontram, reflexo do descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, e, por outro lado, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas configuradoras da realidade existencial dessas escolas. A difícil realidade dessas escolas multisseriadas sob vários aspectos, assim citado pelo INEP (2011, p. 99), impacta o processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a qualidade do papel dessas instituições. E ainda resultando fortalecendo o descrédito atribuído às escolas do campo quanto à possibilidade dessas garantirem o direito de crianças, jovens e adultos de aprenderem.

De maneira geral, as escolas multisseriadas além de estarem localizadas em pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. Aliada a essa questão, a infraestrutura precária, em que as aulas são ministradas em locais como na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, sindicatos, associações, entre outros. Lugares pequenos, construídos de forma inadequada, sem ventilação, iluminação, cobertura e piso, ou que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando riscos aos seus estudantes e professores. A maioria delas tem somente uma sala de aula, onde são realizadas as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os membros da escola e da comunidade, e necessita de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Sem contar com o mobiliário precário e insuficiente para atender a demanda, como também a situação do material utilizado como quadros em condições inadequadas (INEP, 2011, p. 99). Lamentavelmente essa é a realidade de muitas escolas nos territórios do campo, e tanto para os alunos quanto para os profissionais que lá atuam, constatando, pois, uma grande desvalorização desse público.

Para o INEP (2011, p. 100), a organização do trabalho pedagógico nesse cenário, muitos professores do campo planejam e executam suas atividades educativas sob a lógica da seriação, referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente, um contexto que gera insatisfação, frustração e preocupação aos professores. Um desafio é tanto atender à Secretaria de Educação com seus encaminhamentos padronizados referentes à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas.

O retrato nas escolas ou turmas multisseriadas é o baixo aproveitamento dos alunos e conseqüentemente a defasagem na relação idade-série, o abandono e a repetência são muito frequentes. Além disso, há fatores que se somam para essa realidade como percursos longos, disponibilidade da merenda irregular, sobrecarga de funções e tarefas aos professores, que limitam maior atenção aos estudantes com mais dificuldades no aprendizado, especialmente àqueles que não sabem ler e escrever.

Na dinâmica pedagógica que se efetiva nas escolas ou turmas multisseriadas, segundo o INEP (2011, p. 102), a participação dos pais mostra-se limitada, revelando pouca interação família-escola-comunidade. A comunidade escolar considera as escolas rurais multisseriadas a única opção de oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais, e, ao mesmo tempo, como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo.

Em contrapartida, tem-se a visão do espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. Com base nesses argumentos os educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo e da cidade são induzidos a acreditarem que o modelo seriado urbano de ensino deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas (INEP, 2011, p. 105).

As escolas do campo, que em sua grande maioria se organizam sob a multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc, é elemento imprescindível na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o país, conforme o INEP (2011, p. 108). No entanto, há que se considerar que a heterogeneidade peculiar no ambiente escolar pode ser considerada uma limitação ao trabalho pedagógico do educador. Contudo, o INEP (2011, p. 110) afirma que essa heterogeneidade poderia ser pensada como um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas e turmas multisseriadas.

Outra metodologia desenvolvida em escolas do campo é a Pedagogia da Alternância. Para Santos (2017) essa metodologia estabelece flexibilidade ao currículo de

modo a atender aos objetivos da alternância, a qual abrange o Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), e, em tempos e espaços alternados. Assim, jovens e adultos do campo têm condições de acesso à escolarização, conhecimentos científicos, valores produzidos em família, comunitários e os saberes da terra. Dessa maneira, por meio dos conhecimentos adquiridos e construídos a partir da problematização da sua realidade que por sua vez, passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre seu cotidiano (INEP, 2011, p. 116).

A Pedagogia da Alternância, conforme INEP (2011, p. 116), é uma proposta pedagógica e metodológica que possibilita atender as necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar. Essa metodologia é oriunda do movimento de camponeses e populações do meio rural na França, o qual reivindicava uma educação diferenciada para seus filhos baseada na alternância pedagógica entre escola e família, no período entre as duas guerras mundiais no século XX.

O Programa da Pedagogia da Alternância chegou em outros países. Na Itália sofreu algumas alterações para adaptação à realidade local, e passou a ser denominado Escola Família Rural. O período de alternância também foi alterado para 15 dias na escola e 15 dias nas unidades familiares (INEP, 2011, p. 118). Essa experiência da alternância chegou ao Espírito Santo sob referência dos moldes Italianos em 1969. Foram fundadas as Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) dando início à experiência em alternância no Brasil por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), duas experiências educativas em alternância que marcaram o Movimento *Maisons Familiares Rurales* no Brasil.

Em 2004, havia 7 centros educativos, os quais foram denominados no Encontro de Foz do Iguaçu, em 2001, de Centros Familiares de Formação de Alternância, as CEFFAS, conforme Queiroz, (2004) *apud* INEP, (2011, p. 119). As experiências de formação em alternância se deram por meio das EFA's, CFR's, as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR's), as Escolas Populares de Assentamentos (EPA's), o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) e as Escolas Técnicas Agrícolas (ETA's), INEP (2011, p. 119). A Pedagogia da Alternância tornou-se referência para outras experiências educativas no Brasil e passa a ser entendida como uma metodologia que favorece o acesso e a permanência dos jovens e adultos do campo nos processos escolares, antes dificultada por sua característica seriada e estanque, sem articulação com a realidade e os modos de vida do campo, INEP (2011, p. 120).

Considerando a Educação do Campo estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do campo, torna a Pedagogia da Alternância uma alternativa adequada para a educação básica, em especial para os anos finais do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, devido à relação expressiva que promove entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (INEP, 2011, p. 121). Segundo Pinho (2008) *apud* Santos (2017) ao alternar períodos na escola e na vivência de sua comunidade, o jovem constrói conhecimentos no diálogo entre o saber cotidiano, a prática, o trabalho passado de gerações a gerações e o saber escolarizado. Essa relação pode possibilitar a apropriação de saberes historicamente defendidos e o acesso às técnicas cientificamente comprovadas.

De acordo com INEP (2011, p. 122), a experiência proposta pelo curso de Pedagogia da Terra ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) entre 2002 e 2005, no âmbito do convênio firmado entre a UFPA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o MST, definiu que as disciplinas fossem planejadas para serem desenvolvidas obedecendo ao modelo da Pedagogia da Alternância, considerando que no projeto político-pedagógico desse curso, um percentual de 70% da carga horária de cada disciplina fosse

trabalhado nas instalações da UFPA, enquanto o percentual restante deveria ser desenvolvido nas comunidades (assentamentos) de origem de cada aluno, aliando o fato de atender ao contido no projeto político-pedagógico em seus princípios curriculares à pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade social.

Nessa perspectiva, trabalhava-se a Pedagogia da Alternância no curso de Pedagogia da Terra, exercitando um diálogo permanente entre a universidade e o movimento social, constituindo dessa forma, uma proposta pedagógica e metodológica de modo a facilitar esse processo, incluindo a dialogicidade, onde o diálogo, conforme Paulo Freire (1979) *apud* INEP (2011, p.122), permitia que as soluções aos problemas surgidos fossem construídas de forma conjunta, e, assim, procurou-se reforçar com debates e estudos do pensamento freireano o aspecto de que a Pedagogia da Alternância se constitui problematização do conhecimento a partir da realidade, e proposição, construção de novos saberes a respeito daquela realidade e sua relação com o todo, com a totalidade do conhecimento. Dessa forma, essa pedagogia procura construir uma relação maior, inclusive de intervenção concreta na realidade local de cada assentamento.

Como o MST protagonizou a luta por uma política de educação do campo voltada para a população desses territórios com suas características próprias, as metodologias desenvolvidas para esse contexto, também compõem essas demandas. Segundo Souza (2008), nos anos de 1980, com a ampliação do número de ocupações e assentamentos organizados no MST, as questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais ficaram mais visíveis. A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo.

O movimento social questionava o paradigma da educação rural e propôs a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questionava, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista (Souza, 2008). Dito isso, vale ressaltar que a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país (Caldart, 2009).

A autora prossegue considerando que se tratou primeiro de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações.

Em 1987 foi criado o Setor de educação, responsável pela organização e sistematização de propostas e práticas pedagógicas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária e nos acampamentos, a partir daí o MST passou por um processo de fortalecimento na demanda e proposição de ações ligadas à política educacional e a educação foi conquistando lugar no interior do próprio MST, que tinha as estratégias políticas e a ocupação da terra como prioridades. As primeiras inquietações

originaram-se em torno das crianças dos acampamentos e dos assentamentos, evidenciando a necessidade da construção de escolas e da inserção delas no ambiente da educação formal. Posteriormente, as reflexões sobre práxis educativa foram ocupando espaço e gerando formulações sobre o movimento social como espaço educativo, de acordo com Fernandes (1996); Gohn (1992) *apud* Souza (2008).

A emergência da educação do campo caracteriza-se pela *ausência e experiência*. É a ausência de escola, de professor com formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos, ausência de técnico-agrícola, ausência de professores. Da ausência, na ação do movimento social, emerge a experiência do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária/ITERRA, da Pedagogia da Terra, da Educação de Jovens e Adultos, da Ciranda Infantil etc. Ausência e experiência desencadeiam uma prática afirmativa da educação do campo, reafirmada nos encontros estaduais, nacionais e conferências sobre educação do campo. (Souza, 2008).

Para Caldart (2009) a relação da educação do campo com a escola incomoda alguns, pois nasceu lutando por escolas e escolas públicas (através do MST fazendo a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos), e ao mesmo tempo nasceu, desde a radicalidade da Pedagogia dos Movimentos Sociais, afirmando que educação é mais do que escola, vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente.

O mesmo decreto n. 7.352/2010 que dispõe sobre a educação do campo, dispõe sobre o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. E no Artigo 12 desse decreto são estabelecidos os objetivos do PRONERA que compreendem: I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; e III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. Esse programa é a manifestação do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores/as rurais, governos estaduais e municipais, considerando a diversidade dos atores sociais envolvidos no processo de luta por terra e educação no país. (BRASIL, 2004). E anterior a sua criação, a agricultura camponesa não havia tido nenhuma política educacional voltada para o desenvolvimento de seus territórios nesse modelo.

Conforme já citado anteriormente, foram as lutas do campesinato pela terra, reforma agrária, para viver dignamente, para produzir alimentos, que se transformaram em uma luta territorial, em que a educação do campo é indissociada do desenvolvimento. Pois foi nessa conjuntura que a educação do campo foi criada, tendo o PRONERA como uma política pública nacional, defendida pelos movimentos camponeses que resistiram e persistiram no processo de consolidação e sua institucionalização em 2009, com a Lei nº 11.947.

É fato que o PRONERA contribuiu para fortalecer a identidade camponesa por meio do acesso à educação em todos os níveis. Promoveu a formação profissional em cursos de nível médio e superior por meio de acordos de cooperação com diversas universidades brasileiras, aumentando o número de atores e instituições envolvidas nesse processo. Cooperou também com as experiências agroecológicas e com a produção de tecnologias, inovando e criando lideranças de comunidades, cooperativas e associações de produtores (IPEA, 2016). Além disso, o programa fomenta a rejeição da ideia de que educação se baseia no treinamento dos estudantes para serem competitivos na economia global e também ter na educação a razão para transformar o mundo, formando nova

geração de militantes para modificar o campo brasileiro, defendendo e criando territórios, desde uma perspectiva camponesa (Fernandes e Tarlau, 2017).

O PRONERA acumulou experiências em várias esferas influenciando a concepção e a elaboração de novas políticas públicas, considerando o desenvolvimento do campo através de ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), o qual incentiva a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, atento à formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo. Tendo em vista a concepção até então, de que o campo era a extensão da cidade e a política educacional era conduzida da mesma maneira e assim, transferindo-se os educadores da área urbana para o campo.

A compreensão dos educadores do campo sobre a sua formação voltada à prática social completamente inserida na realidade dos alunos, é fundamental na elaboração de alternativas para organização do trabalho escolar, na garantia de práticas coerentes com os valores e princípios do campo, reconhecendo as relações sociais vivenciadas ali. Diante dessa compreensão, essa formação aponta o território campestre com suas formas peculiares de viver e não como extensão da cidade, de forma a assimilar profundamente essa outra realidade.

Outra política pública influenciada pelo PRONERA é o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que trata do conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (PRONACAMPO/MEC, 2012). Esse programa foi estruturado nos eixos: gestão e práticas pedagógicas; formação de professores; educação de jovens e adultos; a educação profissional e tecnológica; e infraestrutura física e tecnológica.

Em face da relevância de demandas oriundas do campo, Souza (2008) cita que em 2004 foi criada pelo Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na qual há uma Coordenação de Educação do Campo. Foi organizado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) para tratar da Educação do Campo. O GPT elaborou um documento intitulado “Referências para uma política nacional de educação do campo”. O Grupo anunciou dois fundamentos da educação do campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano, isto é, relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo. O GPT estabeleceu princípios da educação do campo, como: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo (Souza, 2008). Partindo do ponto exposto, como é pensada a educação do campo nas secretarias municipais e estaduais de educação? Como as secretarias de educação definem as orientações pedagógicas para as escolas do campo? Há representação do MST nas secretarias de educação visando o planejamento pedagógico para a escola do campo?

Conforme Souza (2008), a produção educacional do MST não chega às escolas. Há um conflito a ser trabalhado no que se refere à cultura, hierarquia e burocracia escolares. As secretarias municipais de educação, em sua maioria, “olham” com ressalvas para a produção do MST ou pouco conhecem dela. Os professores, possivelmente, não tiveram contato com

tais materiais nos cursos de magistério ou de educação superior. Assim, boa parte das reflexões produzidas pelos movimentos sociais sobre educação do campo não chega até aqueles que, de fato, fazem a realidade escolar. Essa pode ser a situação de inúmeras escolas do campo, em que a formação dos professores pode não ser tão alinhada aos princípios da educação do campo, o que compromete a formação dos alunos e o próprio papel da escola.

Caldart (2009) retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. 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, luta social. Sob essa perspectiva de valorização do campo, seria papel da escola fomentar a permanência dos alunos no campo, já que há muitas possibilidades, e não a formação deles voltada para a saída em busca de uma “vida melhor” fora dali.

Santos (2018), em seu artigo sobre *Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre garantia e a negação do direito à educação* destaca a distância da consolidação de uma educação do campo nos moldes reivindicados pelos movimentos sociais e sindicais do campo. A autora concluiu que a proposta de educação defendida pelos movimentos, que congregou força política no final da década de 1990 e na primeira década do século XXI, entrou na segunda década deste século no ostracismo, em termos de ações concretas do Estado. Para Caldart (2009) a retomada do protagonismo dos movimentos sociais na educação do campo atualmente é um grande desafio que passa por uma interpretação mais rigorosa e pela difusão ampliada da compreensão desse momento da luta de classes. Isso inclui o debate das contradições da fase atual do capitalismo e as consequências que traz para a agricultura e para a vida (ou morte) dos camponeses, bem como para o conjunto da sociedade. A mesma autora afirma que o mesmo desafio passa pela retomada ou fortalecimento do vínculo orgânico da educação do campo com as lutas de resistência dos trabalhadores do campo e a construção de um projeto de agricultura pautado na lógica da agricultura camponesa, comprometida com uma forma de produção que garanta a alimentação dos povos do mundo, de cada povo, de todas as pessoas desafiando-se também a repensar a concepção tradicional de agricultura dos próprios camponeses, agricultores familiares, trabalhadores rurais.

É necessário inserir na agenda política e pedagógica das lutas e das práticas de educação do campo questões como crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, reforma agrária (incluindo nela o debate da propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos movimentos sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos. Trata-se de uma agenda e uma disputa que vão muito além do campo das políticas públicas, mas que não o exclui, significando nele pressão de conteúdo, concepção, especialmente no que se refere ao direito à educação, mas também de tomar parte na definição sobre que educação, destacando-se a disputa/nova elaboração sobre que formação para o trabalho no campo (Caldart, 2009).

Para a construção dessa educação do campo é importante salientar que a escola do campo deve estar associada à luta por outras políticas públicas voltadas à comunidade do campo, de modo a possibilitar o acesso às mesmas, tendo em vista que há inúmeras políticas que, em sua maioria, não são conhecidas pelo seu público-alvo. Porém, a escola do campo deve estar à frente de outras questões tão relevantes como citado por Caldart no parágrafo anterior, não só para a construção do debate dessas questões, como também para despertar nessa comunidade o exercício da cidadania, a luta por seus direitos. A

escola do campo por meio do seu Projeto Político Pedagógico e não simplesmente por ser um local de referência à comunidade, poderá tornar-se um polo de informação, capacitação e formação dessas políticas entre outras questões, cumprindo seu verdadeiro papel.

Caldart (2009) destaca como desafios a intensificação da pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo à educação. É o desafio de radicalizar a pedagogia dos movimentos sociais², de forma a assumir também uma intencionalidade educativa na direção de preparar os trabalhadores para a construção prática deste novo modelo de produção de tecnologia, e para novas relações sociais que poderão começar a serem produzidas nesse movimento, o que implica a reapropriação crítica de iniciativas já existentes e bem antigas, especialmente no âmbito de uma produção diversificada e comprometida com o equilíbrio ambiental e humano. Diante dessa perspectiva, a educação do campo é infinitamente mais abrangente e complexa do que vem sendo desenvolvido atualmente nas escolas do campo e deve estar em um processo de construção, investimento e ajustes constantes.

² Conceito de Caldart em sua obra *Pedagogia do Movimento sem Terra* (2000).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AGRICULTURA FAMILIAR

Inicialmente, política pública poderia ser definida de maneira simplificada como sendo o resultado de uma determinada demanda da sociedade civil. Evidente que esse resultado é alcançado por meio de um processo complexo, que envolve diversos atores como governo, sociedade civil, técnicos, entre outros que possam contribuir para os estudos, pesquisas, diagnósticos e a concepção da política propriamente dita e conseqüentemente na elaboração da legislação a ser aplicada.

Souza (2006, p. 26) afirma que política pública trata do campo do conhecimento que procura simultaneamente colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). Segundo a autora, a formulação de políticas públicas refere-se ao estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. Para Cunha e Cunha (2002) *apud* Silva *et al.* (2016) as políticas públicas têm sido criadas pelo Estado como respostas às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, representando o compromisso público de atuação numa determinada área em longo prazo. “É mediante as políticas públicas que são distribuídos ou redistribuídos bens e serviços sociais, em resposta às demandas da sociedade.

Para Junqueira e Lima (2008) os problemas enfrentados pela agricultura familiar no Brasil e as especificidades do setor requerem políticas públicas que viabilizem estes pequenos empreendimentos produtivos, promovam a fixação do produtor rural no campo, evitando novos fluxos de êxodo rural, e contribuam para o desenvolvimento regional. Segundo esses autores, baseando-se nas demandas identificadas referentes ao setor de produção familiar compõe-se a estrutura de um projeto nacional de desenvolvimento para este segmento rural, e pôde-se implementar uma política pública que objetiva o desenvolvimento da agricultura familiar no Brasil. Esta política está amparada na Lei nº 11.326, de 24/07/2006, que estabelece as diretrizes da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Rurais Familiares.

Os movimentos e organizações de agricultores não reivindicaram políticas como o PAA, segundo Muller *et al.* Schneider (2012), o Programa surgiu pela ação de membros que tinham longas e sólidas relações com estes movimentos e organizações, mesmo que não participassem deles diretamente. Com o novo governo, a permeabilidade característica do Estado brasileiro permitiu que esses atores, até então ligados aos movimentos e organizações de agricultores familiares, passassem a atuar dentro do Estado, trazendo novas idéias e propostas para a formulação e implantação de políticas públicas. Esse processo possibilitou um aprofundamento da reconfiguração da rede das políticas para a agricultura, iniciada com a introdução do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (em 1996), tradicionalmente hegemônica pelo segmento do chamado *agronegócio*.

O estudo realizado pela FAO (Fundo das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação) e o INCRA (Instituto de Colonização e Reforma Agrária), iniciado em 1994 e complementado em 2000 sobre a agricultura familiar no Brasil, estabeleceu o conjunto de diretrizes que nortearam a formulação das políticas públicas adequadas às especificidades dos diferentes tipos de agricultores familiares. As diretrizes do PRONAF assimilaram conceitos e parâmetros do estudo FAO/INCRA, principalmente para a categorização dos agricultores familiares, segundo Bianchini (2005) *apud* Junqueira e Lima (2008). Assim, as políticas públicas voltadas à promoção da agricultura familiar poderiam contribuir para a diminuição de algumas das dificuldades históricas para o desenvolvimento do setor como, por exemplo, a baixa capitalização, a dificuldade de acesso ao crédito e o acesso

aos mercados modernos pela adoção de novas tecnologias. Tendo superado essas dificuldades, o setor poderia então contribuir para a economia local e para o desenvolvimento das sociedades onde estão inseridos (Junqueira e Lima, 2008). Essas políticas públicas envolvem recursos públicos capazes de diminuir os custos de produção e viabilizar o setor produtivo, melhoram as condições estruturais de crescimento e desenvolvimento da economia local (Lima e Pitaguari, 2005).

Entendemos, diante do exposto, que se destacam quatro políticas públicas, as quais estão presentes no campo e estão resguardadas por lei e normativos legais - que as tornam políticas de Estado e não apenas de governo - e atendem à dimensão agrária, com forte correlação com a questão educativa: o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PRONATER).

3.1 Declaração de Aptidão ao PRONAF (DAP)

A lei nº11.326 de 24 de julho de 2006 estabelece as diretrizes para a formulação da política pública nacional da agricultura familiar e os empreendimentos familiares rurais.

Para efeitos desta lei, são considerados agricultor familiar e empreendimentos familiar: I - não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; II - utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; III - tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; IV - dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família.

(...)

São também beneficiários desta Lei: I - silvicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo, cultivem florestas nativas ou exóticas e que promovam o manejo sustentável daqueles ambientes; II - aquicultores que atendam simultaneamente a todos os requisitos de que trata o caput deste artigo e explorem reservatórios hídricos com superfície total de até 2ha (dois hectares) ou ocupem até 500m³ (quinhentos metros cúbicos) de água, quando a exploração se efetivar em tanques-rede; III - extrativistas que atendam simultaneamente aos requisitos previstos nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e exerçam essa atividade artesanalmente no meio rural, excluídos os garimpeiros e fiscadores; (Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011)

A lei estabelece os devidos critérios e aponta para a política de identificação de uma classe antes confundida por falta de instrumento legal que a identificasse. Todo agricultor familiar descrito no texto legal, tem direito à DAP (Declaração de Aptidão ao PRONAF), documento que até o ano de 2003, somente servia para garantir ao agricultor familiar o direito de acessar, via Banco do Brasil, crédito subsidiado pelo governo, mediante projeto aprovado por legítima empresa de assistência técnica. Importante ressaltar que a primeira vez que a expressão DAP aparece em um documento oficial é no

manual do Banco Central no dia 24 de agosto de 1995³. Tal dado evidencia que nesta declaração inicialmente, somente estava abrigada a política de crédito, o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar). Entretanto, com o passar dos anos e os avanços, especialmente motivados pelos movimentos sociais, com o surgimento dos programas de compras públicas do produto da agricultura familiar, que serão detalhados a seguir, a DAP passa a cumprir papel preponderante e até os dias de hoje; tornou-se a identidade do agricultor familiar, que abre portas para todas as políticas públicas do Governo Federal.

Ao longo dos anos a lei sofreu algumas alterações importantes, talvez a mais inclusiva seja a possibilidade de identificar agricultores familiares em áreas urbanas, olhando para atividade e não mais para o território, incentivando os quintais produtivos, o mercado justo, a economia solidária, a produção orgânica de valor agregado e o fortalecimento da agroecologia.

Em breve a DAP será substituída pelo Cadastro Nacional da Agricultura Familiar (CAF) para fins de acesso a todas as políticas públicas que tem esse documento como requisito. O CAF também é um instrumento para identificar e qualificar o público beneficiário da Política Nacional da Agricultura Familiar (Lei nº 11.326/2006), bem como, a Unidade Familiar de Produção Agrária (UFPA), os Empreendimentos Familiares Rurais e as formas associativas da agricultura familiar (cooperativas agropecuárias e associações rurais).

Assim como a DAP, a inscrição no CAF é requisito básico para obtenção do acesso às diversas políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento e fortalecimento da agricultura familiar.

3.2 Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)

Segundo Müller *et al.*, (2012), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) foi instituído pela Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003, como uma ação estrutural do Programa Fome Zero. O programa tem como principal objetivo garantir a comercialização dos produtos da agricultura familiar, através do estabelecimento de preços mínimos a serem praticados com garantia de compra, ao mesmo tempo em que articula esta produção com os mercados institucionais ou para formação de estoques, atendendo aos princípios da segurança alimentar. Já para Antunes e Hespanhol (2011), o PAA foi desenvolvido em um período de transformação nas políticas públicas voltadas para o meio rural. Estas transformações iniciaram-se, principalmente na década de 1990, com a ampliação dos direitos previdenciários, a partir das modificações previstas na Constituição de 1988, sendo que o PRONAF foi outro importante marco, contribuindo para a valorização do segmento familiar.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social, através do PAA os gêneros produzidos pela agricultura familiar são comprados pelo poder público com dispensa de licitação e são destinados às pessoas em situações de insegurança alimentar e nutricional e àquelas atendidas pela rede socioassistencial, pelos equipamentos públicos de segurança alimentar e nutricional e pela rede pública e filantrópica de ensino. Além disso, os estoques públicos de alimentos oriundos da agricultura familiar são coordenados pelo PAA, bem como a formação de estoques pelas organizações da agricultura familiar.

³ Resolução nº2191, de 24 de agosto de 1995.

Junqueira e Lima (2008) mencionam que os produtos adquiridos pela Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) dos agricultores familiares são destinados à formação de estoques de segurança ou destinados para as populações que estão em situação de risco alimentar – geralmente aquelas que residem na região onde os alimentos foram produzidos. Os projetos de aquisição com doação simultânea são distribuídos para os programas sociais públicos, abastecendo creches, escolas, cozinhas comunitárias, restaurantes populares etc.

O programa pode ser executado em seis modalidades sendo a compra com doação simultânea, a compra institucional, o PAA Leite, a compra direta, a formação de estoques e a aquisição de sementes. Na Tabela 6 pode-se conferir as modalidades, seus objetivos e os limites de valores pagos por modalidade:

Tabela 2. Modalidades para execução do PAA.

Modalidades	Características	Valor R\$/Unidade Familiar	Executor
Compra com doação simultânea	Atendimento de demandas locais de suplementação alimentar. Promoção do Direito Humano à Alimentação Adequada	4.500,00/ano	CONAB Estados Municípios
Compra institucional	Compras por chamadas públicas. Abastecimento de hospitais públicos, quartéis, presídios, restaurantes universitários, creches e escolas, entre outros	20.000,00/ano	Proponente
PAA Leite	Incentivo ao consumo regular de leite pelas famílias em insegurança alimentar e nutricional	4.000,00/semestral	Estados do NE MG (Região Norte)
Compra direta	Sustentação de preços. Constituição de estoques públicos. Atendimento de demandas de programas de acesso à alimentação	8.000,00/ano	CONAB
Formação de estoques	Formação de estoques de alimentos	8.000,00/ano	CONAB
Aquisição de sementes	Compra sementes de agricultores. Doação à famílias inscritas no Cadastro Único	16.000,00/ano	CONAB

Fonte: MAPA (2020).

O PAA propicia o abastecimento alimentar por meio de compras de alimentos realizadas pelo governo, fortalece circuitos locais e regionais e redes de comercialização, valoriza a biodiversidade e a produção orgânica e agroecológica de alimentos, incentiva hábitos alimentares saudáveis, estimula o cooperativismo e associativismo, e a promoção do direito humano à alimentação adequada principalmente à famílias em insegurança alimentar e nutricional ou em vulnerabilidade social.

Como mencionado anteriormente, para acessar o PAA, o produtor familiar deve estar habilitado pela DAP (Declaração de Aptidão ao PRONAF) e estar, preferencialmente, organizado em cooperativas, associações ou grupos de interesse informais com, no mínimo, cinco agricultores, segundo Hespanhol (2013).

Conforme Mattei (2007) *apud* Junqueira e Lima (2008), a compra de produtos da agricultura familiar objetivam garantir renda aos produtores, ao mesmo tempo em que poderá melhorar as condições de alimentação das pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou em situação de insegurança alimentar. Assim, os instrumentos do programa beneficiam tanto o agricultor familiar como os consumidores. Diante disso, busca-se uma associação entre a política de segurança alimentar e nutricional e as políticas de promoção da agricultura familiar.

O programa beneficia os agricultores familiares garantindo escoamento da produção, como também a sua inserção no comércio local, já que a categoria passa ter poder de compra, aquecendo a economia dos municípios que implementam o programa (Guerra *et al.*, 2007 *apud* Junqueira e Lima 2008). Assim, Junqueira e Lima (2008) afirmam que o PAA passa a ser um fortalecedor do mercado interno, promove melhorias na dieta das famílias e garante a demanda dos alimentos produzidos pela agricultura familiar. Os autores reiteram que a criação do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), representou um marco na política voltada para a agricultura familiar, por assegurar a compra da produção familiar, possibilitando maior estabilidade à atividade agrícola, garantindo a circulação de dinheiro na economia da própria região onde os produtos foram produzidos, bem como a comercialização da produção. O PAA pode ser considerado um mecanismo complementar do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF).

Silva *et al.* (2014) em seu artigo “A Importância do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) nos Territórios da Cidadania dos Estados de Minas Gerais e da Bahia: Criação de Novos Mercados a Partir da Visão dos Agentes de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)” afirmam que o PAA vem sendo um mecanismo de criação e ampliação do mercado, promovendo a diversificação dos produtos cultivados e beneficiando muitas famílias que sobrevivem da agricultura, ao incentivar a produção de alimentos e possibilitar que os produtores tenham um papel fundamental na promoção da segurança alimentar. Os autores também constaram que os agentes de ATER dos estados da Bahia e de Minas Gerais acreditam no potencial do PAA, sendo este um mecanismo que está garantindo a venda dos produtos da agricultura familiar, bem como a melhoria na segurança alimentar dos integrantes das instituições beneficiadas. No entanto, apontam algumas dificuldades no programa, destacando a necessidade de suporte para a elaboração e gestão dos projetos, a pouca informação dos agricultores sobre o programa e necessidade de rever os limites de aquisição do recurso, para que essas famílias beneficiadas possam garantir melhores condições de vida e favorecer a comunidade local, entre outras.

Para Hespanhol (2013) o programa enfrenta dificuldades como a falta de articulação entre as políticas públicas, como o acesso ao crédito rural (PRONAF) e à assistência técnica, que são fundamentais no momento de se decidir pela continuidade ou não das atividades agropecuárias, bem como pelos produtos a serem cultivados. Entretanto, o autor ressalta a importância que as compras governamentais, a exemplo do PAA, podem assumir ao incentivarem a diversificação produtiva, o aumento da produção de alimentos para

atender ao consumo familiar e as necessidades da rede socioassistencial local/regional, além de possibilitar novas alternativas de comercialização da produção, melhorando as condições de reprodução social desses agricultores no campo.

É indiscutível a importância do programa não só para o segmento da agricultura familiar quanto para a população em insegurança alimentar. A participação dos produtores familiares no programa possibilita também a capacitação para o acesso destes ao PNAE que se dá por um processo mais complexo para o agricultor.

3.3 Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. Segundo Saraiva *et al* (2013), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é a política pública mais antiga no Brasil. Criado em 1955, o programa assegura a transferência de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) para a alimentação dos alunos de escolas públicas e filantrópicas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, médio e educação de jovens e adultos). Considerando os autores, a alimentação escolar é defendida como um direito dos estudantes e considerada uma das estratégias de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

A Lei Federal nº 11.947 e a Resolução nº 38 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, promulgadas em 2009, estabeleceram novas diretrizes para o PNAE. O governo federal repassa aos estados, aos municípios e às escolas federais valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de alunos matriculados em cada rede de ensino (FNDE, 2020). Atualmente, o valor repassado pela União aos estados e aos municípios por dia letivo para cada aluno é definido de acordo com a etapa e modalidade de ensino, escolas indígenas e quilombolas, por exemplo, recebem um adicional por aluno. O repasse é feito diretamente aos estados e municípios, com base no Censo Escolar realizado no ano anterior ao do atendimento. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), atualmente o valor repassado pela União para estados e municípios é de R\$ 0,53 por aluno/dia, para cada aluno matriculado na pré-escola e R\$ 0,36 por aluno/dia para cada aluno matriculado em turmas de ensino fundamental, ensino médio e para educação de jovens e adultos R\$ 0,32. Creches recebem R\$ 1,07 por aluno/dia e escolas indígenas e quilombolas recebem R\$ 0,64 por aluno/dia. As escolas que oferecem ensino integral por intermédio do programa Mais Educação, recebem R\$ 2,00 por aluno/dia.

O artigo 14 da Lei Federal nº 11.947, estabelece que do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas. Entretanto, há critérios que devem ser atendidos pelos agricultores familiares, como possuir a DAP, a nota fiscal do produtor rural, garantir o fornecimento regular e constante, assegurar a entrega dos produtos, entre outros. A logística para entrega dos produtos é de responsabilidade do agricultor familiar e muitas das vezes é um fator limitante.

Para Saraiva *et al* (2013), a aproximação entre agricultores familiares e consumidores tem promovido uma integração baseada em princípios de sustentabilidade, podendo contribuir para a diminuição do êxodo rural e da pobreza rural e urbana. Ao tornar

obrigatória a compra de alimentos da agricultura familiar, a lei ampara o produtor quanto à aquisição de alimentos e cria um meio para que este possa comercializar seus produtos por meio da dispensa do processo licitatório. Entretanto, a inserção do agricultor familiar no PNAE por meio da Lei Federal nº 11.947 não é tão simples, pois requer atendimento a critérios estabelecidos na legislação e até mesmo a capacitação por parte dos produtores familiares.

Triches e Schnneider (2010) *apud* Coelho (2012) investigaram o processo de aquisição de gêneros alimentícios para alimentação escolar no município de Dois Irmãos (RS) e apontaram várias dificuldades encontradas, como a burocracia do processo licitatório, formalizações dos produtores em relação, principalmente, às questões sanitárias, à organização da produção, à comercialização e à logística. Assim, diante da necessidade em repensar o modelo operacional do programa, Coelho (2012) aborda a importância da organização da propriedade interna e externamente por parte do agricultor que deseja comercializar seus produtos para a alimentação escolar. E esse fato pode gerar a desistência de grande parte deles. Essa questão alerta para a análise de organização e de interfaces entre os agricultores, seus mediadores e o poder público que pode favorecê-los ou não. Desta maneira, pode-se ressaltar a importância dos conselhos municipais de desenvolvimento rural (CMDR), de segurança alimentar e nutricional (CONSEA) e de alimentação escolar (CAE) como espaços oportunos para o diálogo entre os atores da sociedade civil e do poder público, de modo a vencer as limitações do processo de compra e venda do PNAE, por exemplo.

O processo de aquisição de alimentos da agricultura familiar se inicia com o repasse de recursos feito pelo Governo Federal aos estados e municípios, conforme o Censo Escolar realizado no ano anterior ao atendimento. As prefeituras e as escolas estaduais são as responsáveis pela gestão da alimentação escolar, de acordo com Coelho (2012). O autor menciona que o programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, que atua via Conselho de Alimentação Escolar. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o Tribunal de Contas da União, a Secretaria Federal de Controle Interno e o Ministério Público também acompanham e fiscalizam o programa.

Turpin (2008) afirma que atualmente o PNAE é considerado o maior programa de suplementação alimentar na América Latina, tendo em vista o tempo de atuação, a continuidade, o caráter universal, o número de alunos atendidos e o volume de investimentos realizados. A forte relação com a política agrária é que, com a Lei nº 11.947, de 16/6/2009, 30% do valor repassado pelo PNAE deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que estimula o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades.

Cada escola deveria elaborar sua dieta com base em alimentos de fornecedores locais; considerando a sazonalidade, e envolvendo a comunidade. A oferta dos gêneros alimentícios deve ser conduzida mediante ao que foi definido pela nutricionista responsável pelo cardápio escolar, que por sua vez, leva em consideração o mapeamento dos produtos da agricultura familiar local. Os produtos de origem vegetal sem nenhum tipo de processamento, *in natura*, não necessitam de avaliação sanitária. Já os minimamente processados devem ser analisados pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária/ANVISA e suas instâncias em âmbito estadual, regional e municipal. Todos os produtos de origem animal, inclusive mel e ovos, necessitam de avaliação sanitária. O Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento/MAPA, deve realizar essa avaliação que poderá ser inspecionada pelo Serviço de Inspeção Municipal/SIM, Serviço de Inspeção Estadual/SIE e/ou Serviço de Inspeção Federal/SIF. Esse selo do serviço de inspeção, para muitos agricultores familiares, pode ser um fator limitante nesse processo de venda para a Alimentação Escolar. O custo para a adequação sanitária conforme as

normas de inspeção poderá dificultar a participação dos produtores familiares no PNAE. A compra da agricultura familiar para a alimentação escolar está regulamentada pela Resolução CD/FNDE nº 26 de 17 de junho de 2013 (atualizada pela Resolução CD/FNDE nº 04, de 2 de abril de 2015), que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do PNAE.

Conforme as diretrizes do programa estabelecidas pela Resolução nº 38/FNDE/2009 estão a alimentação saudável e adequada, a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino aprendizagem, a descentralização das ações e a articulação, em regime de colaboração, entre as esferas de governo e o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos e comercializados em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e por empreendedores familiares, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e as de remanescentes de quilombos. Assim, a partir desta regulamentação, foi aberto mais um espaço de produção e comercialização para a agricultura familiar, e a aproximação entre agricultores familiares e consumidores tem promovido uma integração baseada em princípios de sustentabilidade, podendo contribuir com a redução do êxodo rural e da pobreza rural e urbana.

Coelho (2012) lembra que, o PNAE é um programa do governo federal, entretanto tem gestão estadual e municipal, assumindo características diferenciadas de acordo com a região, estados e municípios. Para um mesmo município, o programa varia conforme contextos sociopolíticos territoriais, com a relação entre os gestores responsáveis pelas decisões (prefeitos, secretários, funcionários públicos municipais etc), assim como de acordo com a influência dos diferentes segmentos sociais envolvidos com o processo local de implementação como professores, pais de alunos, Conselhos de Alimentação Escolares – CAE's, associações etc. Dessa forma, ele varia suas características conforme cada local em que é analisado, apesar de ser, em tese, o “mesmo” programa.

Segundo a Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) a maior parte do abastecimento da mesa dos brasileiros é proveniente da agricultura familiar que responde por 7 de cada 10 empregos no campo, ocupando 80% do setor rural. Em 2009, 60% dos produtos que compuseram a cesta familiar distribuída pela CONAB foram da agricultura familiar. Portanto, o apoio a estes agricultores como forma de estimular a produção de alimentos sustentáveis é considerado fundamental, não só por sua capacidade de geração de ocupação e de renda, como também pela maior diversidade e oferta de alimentos de qualidade, menor custo com transporte, confiabilidade do produto, preservação do hábito regional e da produção artesanal, promovendo uma conexão entre o campo e a cidade Saraiva *et al.* (2013).

Nesse contexto o PNAE possibilita a compra dos gêneros alimentícios pelas Entidades Executoras (Secretarias Estaduais de Educação, Prefeituras e Escolas Federais). E a venda é realizada pelos agricultores familiares e/ou por suas organizações econômicas que possuam Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP). Os agricultores familiares podem participar de forma individual ou organizados em grupos informais – com a DAP física, ou por meio de suas organizações formais (associações e cooperativas), com a DAP jurídica. O limite individual de venda do agricultor familiar e do empreendedor familiar rural para a alimentação escolar deve respeitar o valor máximo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por DAP Familiar/ano/entidade executora, conforme Art. 39 da Resolução nº 06 de 08 de maio de 2020, sem considerar as vendas para outros programas governamentais.

A Tabela 7 especifica as etapas para execução do programa pela Entidade Executora e fornecedores (Agricultores Familiares ou associações ou cooperativas). De acordo com

Coelho (2012), a despeito das dificuldades, a relevância do programa se dá por ser a alimentação escolar, em muitas vezes, a única refeição do dia para os alunos. Além disso, são construídos valores e práticas que envolvem a alimentação. “A alimentação é uma prática social que organiza a construção coletiva de valores e de princípios que são socialmente compartilhados”.

Tabela 3. Etapas de execução do PNAE.

Etapas	Descrição	Responsável
Orçamento	Levantamento de recursos orçamentários disponíveis	Entidade Executora
Articulação entre os atores sociais	Mapeamento dos produtos da agricultura familiar	Entidade Executora (com parceiros)
Elaboração do cardápio		Nutricionista (Responsável Técnico)
Pesquisa de preço	Definição prévia de preços e publicação no edital da chamada pública	Entidade Executora (e parceiros)
Chamada Pública		Entidade Executora
Elaboração do Projeto de Venda	Documento que formaliza o interesse dos agricultores familiares em vender sua produção para a alimentação escolar	Agricultores familiares ou suas associações ou cooperativas
Recebimento e seleção dos projetos de venda	Habilitação dos projetos de venda	Entidade Executora
Amostra para controle de qualidade	Poderá ser previsto na Chamada Pública amostragem para controle de qualidade dos produtos	Entidade Executora
Contrato de compra	Projetos de venda selecionados - celebração de contratos com a Entidade Executora	Entidade Executora e fornecedores
Entrega dos produtos/Termo de recebimento/Pagamento dos agricultores	No ato da entrega dos produtos - assinatura do Termo de recebimento – Emissão de Nota do produtor rural ou Nota fiscal (DAP Jurídica)	Entidade Executora e fornecedores

Fonte: Elaboração Autor, conforme (FNDE, 2020).

A legislação do PNAE em vigor reforça a perspectiva integradora da Segurança Alimentar e Nutricional/SAN, especialmente no que se refere ao objetivo de integrar a

agricultura familiar com os consumidores locais, principalmente a comunidade escolar de acordo com Coelho (2012). Por meio da alimentação escolar os agricultores familiares estão diretamente vinculados à comunidade escolar que, na maioria das vezes, nem sabem quem produz o alimento que consome todos os dias, sendo uma excelente oportunidade para valorizar a agricultura familiar e o território do campo. O PNAE tem sido um instrumento capaz de legitimar a sustentabilidade nas suas várias dimensões, já que busca a localização e regionalização da alimentação escolar. Para os autores, o programa representa um expressivo mercado consumidor, o que contribui para a manutenção do produtor e sua família no campo como citado por Ribeiro *et al* (2013) *apud* Silva (2016).

Para Turpin (2008) o PNAE pode ser um propulsor de ações em todo o território nacional e atuar também regionalmente a partir das suas interações com outros municípios. E certamente a efetiva implementação do programa promoverá impactos favoráveis na agricultura familiar, na geração de renda e, por conseguinte, na economia local. No entanto, há questões e etapas no programa que devem ser discutidas e aperfeiçoadas para que os municípios consigam, de fato, implementar não só a compra diretamente dos produtores familiares local, mas também a política de SAN, ainda que o poder público tenha que apoiar os atores envolvidos em algumas ações. Para a implementação do PNAE ainda há desafios a serem resolvidos como fomentar o interesse por parte dos agricultores familiares para esse mercado promissor garantido em lei federal, ou seja, que não depende simplesmente da vontade política do governo local Coelho (2012).

Para muitos agricultores familiares do município de Duque de Caxias a participação no PNAE seria inviável devido à burocracia e à dificuldade em atender aos critérios estabelecidos na legislação (logística, vigilância sanitária, planejamento de produção, entre outros.), como também, alguns já relataram, teriam que esperar para receber da prefeitura enquanto que na feira, vendem seus produtos e recebem imediatamente. Nesse caso, cabe ressaltar que no município há algumas feiras específicas para a agricultura familiar e economia solidária em locais privilegiados e semanalmente, que garantem a comercialização dos produtos e o recebimento imediato. Coelho (2012) cogita a hipótese de que em localidades onde a agricultura familiar já está inserida num mercado mais lucrativo, como aquele que fomenta os circuitos de produtos voltados para exportação, como por exemplo no caso do município de Machado (MG) em que o produto é o café, algumas tensões são postas para a inserção deste segmento no PNAE.

3.4 Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PRONATER)

Trata-se da política que atua no cotidiano dos agricultores construindo com eles soluções tecnológicas e organizativas para o seu trabalho. A Lei nº. 12.188 de 11 de janeiro de 2010 instituiu a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER, altera a Lei nº. 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. Essa Lei definiu a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), a qual foi balizada pelo Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PRONATER). De acordo com o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) a PNATER foi elaborada a partir dos princípios do desenvolvimento sustentável, incluindo a diversidade de categorias e atividades da agricultura familiar (MAPA, 2019)

A ATER (assistência técnica e extensão rural) tem o objetivo de melhorar a renda e a qualidade de vida das famílias rurais, por meio do aperfeiçoamento dos sistemas de manejo e produção, de mecanismo de acesso a recursos, serviços e renda, de forma sustentável, trazendo conhecimentos científicos e técnicos. E é um dos pilares para o desenvolvimento da agricultura familiar do Brasil, com recursos previstos no PRONAF.

A viabilização da assistência técnica de forma gratuita, contínua e de qualidade, principalmente para o pequeno agricultor, aquele que não tem condição de contratar um serviço particular, é um dos pilares de fundamentação do trabalho da Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), construída em parceria com as organizações governamentais e não governamentais de ATER e a sociedade civil organizada e instituída pelo Governo Federal, em 2003.

A assistência técnica é tão relevante ao desenvolvimento da atividade agropecuária quanto o acesso ao crédito, até porque há a necessidade de um projeto muito bem elaborado para obter o recurso requerido ao banco e, posteriormente para a execução correta do projeto. Há municípios que tem sua carteira agrícola fechada por inadimplência, e essa problemática, muitas das vezes, dá-se pela má execução do projeto por parte do produtor e conseqüentemente, não havendo retorno do recurso empregado. Assim, o pequeno produtor necessita de ATER para otimizar os recursos financeiros, físicos e ambientais de sua propriedade, tendo em vista que terá que pagar pelo PRONAF concedido, se for o caso.

A PNATER tem o PRONATER como instrumento balizador do seu processo de implementação e estabelece as diretrizes e metas para os serviços públicos de ATER no País. É coordenado pelo DATER/SAF e elaborado, anualmente, para cada Plano Safra da Agricultura Familiar, com base nas políticas da SAF, nos Programas Estaduais de ATER e nas demandas da agricultura familiar (MAPA, 2019) As diretrizes do PRONATER envolvem: 1. a inclusão social para apoiar ações específicas voltadas à construção da equidade socioeconômica e valorização da cidadania; 2. a transição para agriculturas de base ecológica para atuar no processo produtivo e organizacional, com base nos princípios da agroecologia, com o objetivo de orientar o desenho e manejo de agroecossistemas e ecossistemas aquáticos sustentáveis; 3. a articulação da ATER-PESQUISA-ENSINO para promover processos de geração e adaptação de tecnologias que permitam articular, especialmente em forma de redes, a extensão rural, a pesquisa agropecuária, as organizações formais e informais de ensino, os agricultores e suas organizações, na geração de conhecimentos destinados ao uso sustentável dos agroecossistemas e dos ecossistemas aquáticos, com base em metodologias participativas de pesquisa e extensão e nos elementos presentes na realidade dos agricultores; 4. a abordagem gênero, geração, raça e etnia para assegurar que as ações de ATER, adaptadas aos diferentes territórios e realidades regionais, sejam construídas a partir do reconhecimento das diversidades e especificidades étnicas, de raça, de gênero e geração, e das condições socioeconômicas e culturais nos agroecossistemas e ecossistemas aquáticos, considerando os princípios do etnodesenvolvimento; 5. a geração de ocupações e de renda para implementar ações buscando a geração de ocupações no meio rural e de renda, por meio de processos sustentáveis, tendo como referência o paradigma tecnológico estabelecido pela PNATER, compreendendo o apoio à agroindustrialização da produção, os arranjos produtivos locais e a comercialização da produção; 6. a atuação em redes para promover parcerias para o trabalho em rede entre instituições federais, estaduais, territoriais, municipais, organizações governamentais e não-governamentais, estimulando a elaboração, execução, monitoramento e avaliação participativa para a execução das ações previstas nos programas estaduais de Ater; e 7. a gestão/controle para promover uma relação de participação e gestão compartilhada, pautada na co-responsabilidade entre todos os

agentes do processo de desenvolvimento, estabelecendo interações efetivas e permanentes com as comunidades rurais, privilegiando os conselhos como fóruns ativos no âmbito municipal, territorial, estadual e federal, de modo a fortalecer a participação dos beneficiários e de outros representantes da sociedade civil na qualificação das atividades de Ater. O público alvo a ser contemplado por essa política é o da categoria de agricultores familiares, mas há a necessidade de reformulação visando expandir o atendimento aos pequenos e médios agricultores que não se enquadram no Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) (MAPA, 2019).

A ATER nesse sentido é uma modalidade educacional, indo para além do ensino, num processo de extensão, isto é, levar o conhecimento para além dos bancos escolares, da academia, à vida cotidiana das pessoas. Como também envolve modalidades diretas de ensino, como a capacitação dada pelos agentes de ATER aos agricultores familiares e trabalhadores dos empreendimentos familiares rurais, e a própria capacitação dada a esses agentes de ATER.

Para Almeida *et al.* (2010), as políticas públicas direcionadas ao campo, particularmente a PNATER, voltada para a agricultura familiar, representaram um marco desse deslocamento. Os autores relatam que desde a década de 1970, os serviços de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) aliados ao crédito agrícola, constituíram o avanço do capital no campo, mais especificamente no período da “modernização conservadora” considerando o contexto da agricultura patronal e do agronegócio. Para esses mesmos autores a Assistência Técnica e Extensão Rural não é propriamente uma política social, mas sim, uma política pública de apoio ao desenvolvimento.

A grande expansão e a estruturação nacional dos serviços de ATER tornaram-se realidade com os governos militares, principalmente na gestão Geisel, visando a abertura de novas fronteiras agrícolas na região dos cerrados no Centro-Oeste e na Amazônia. Em 1973, foi constituída a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), que significou a estatização de parcela considerável desses serviços. É importante ressaltar que esse crescimento foi favorecido pela conjuntura da época na qual o Estado se constituiu como o grande empreendedor e financiador dos avanços capitalistas não apenas no campo como também na indústria, especialmente de base, Almeida *et al.* (2010).

A criação da Agência de Crédito e Assistência Rural (ACAR) marcou o início da história da consolidação da extensão rural brasileira segundo Silva *et al.* (2014), como serviço a ser prestado aos produtores rurais enquanto forma de ajuda, assistência e concessão de crédito, acreditando que os mesmos eram incapazes de solucionar seus próprios problemas e de que o único saber considerado como válido era o proveniente dos centros de pesquisas. O agente rural nessa perspectiva era o responsável por fazer a intermediação entre o conhecimento gerado nos centros de pesquisa e os produtores rurais, que não teriam possibilidades de se desenvolver com o próprio conhecimento.

De acordo com Almeida *et al.* (2010) a crise do “Milagre brasileiro” também atingiu esses serviços e as concessões de crédito que estruturavam as ações de assistência técnica e extensão rural. Na década de 80, registrou-se uma nova crise do capitalismo e o retorno das teses liberais que adotaram a retirada do Estado tanto de empreendimentos quanto da prestação de serviços. Assim, no início da década de 1990, verificou-se a desestruturação de vários setores antes ligados ao Estado, inclusive, a extinção da EMBRATER. Para os autores, a partir desse momento, o espaço de ação estaria aberto às iniciativas de outros atores sociais, tanto aqueles ligados à estrutura federativa, como os estados federados e as municipalidades, quanto às organizações não governamentais. O próprio Governo Federal por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) gestou uma alternativa de assistência técnica aos assentados da Reforma Agrária, o projeto Lumiar.

No governo Lula, reacendeu o debate sobre uma “Nova Extensão Rural”, desdobrando-se no desenho de uma política específica para o setor, a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER). Iniciou-se também a discussão à respeito de novas institucionalidades, novos perfis profissionais, nova matriz tecnológica, entre outros aspectos, que seriam estruturadores para essa política (Almeida *et al.*, 2010). As atividades de assistência técnica e extensão rural passaram a ser coordenadas pela Secretaria da Agricultura Familiar (SAF), do Ministério do Desenvolvimento Agrário, pelo decreto nº4.739/2003 (MDA, 2007). Essa nova proposta de serviço entra em discussão quando as pressões advindas de grupos sociais exigiam maiores resultados das ações, já que as práticas executadas de forma difusionista não conseguiram minimizar os problemas do meio rural, de acordo com Silva *et al.* (2014).

Tonneau e Sabourin (2007) *apud* Silva *et al.* (2014) entenderam que as políticas públicas só seriam eficientes quando considerassem toda a diversidade que envolve a agricultura familiar, bem como o processo de interação entre as dinâmicas sociais locais e as entidades responsáveis pela implementação das políticas públicas. As políticas públicas são capazes de estimular, de uma forma positiva, as iniciativas locais de produção, assim como ampliar a comercialização de diversos produtos e auxiliar na estruturação de circuitos locais de distribuição de alimentos, segundo Schmitt e Guimarães (2008) *apud* Silva *et al.* (2014).

Para atuar na aplicação dessas políticas públicas através da ATER, a formação dos agentes de ATER, está contemplada em um dos eixos da PNATER, com o objetivo de qualificar a oferta dos serviços de assistência técnica e extensão rural por meio de capacitações mediante o apoio a eventos, oferta de cursos de curta duração e de especialização em parceria com universidades (MDA, 2007). Entretanto, é preciso salientar que nem sempre as políticas públicas ou mesmo os programas governamentais, a exemplo do PAA, conseguem atingir os anseios dos diretamente envolvidos, seja por não refletir a realidade do público a qual foi direcionado, ou mesmo pelos processos burocráticos que os atores sociais precisam enfrentar para serem privilegiados com os recursos e melhorias propostas. No caso do PAA, os esforços dos agricultores familiares em entregar suas mercadorias às entidades a serem beneficiadas, esbarram exatamente na necessidade de terem apoio para a elaboração da proposta e acesso ao PAA net, o que demanda uma capacitação prévia, para que cumpra todos os requisitos e possam ser privilegiados com essa política pública. Por isso, a importância dos Agentes de Ater nesses processos, pois como colaboram diretamente com os agricultores, sabem de seus anseios e reivindicações de melhorias referentes ao PAA (Silva *et al.* 2014). Da mesma maneira, para atender ao PNAE ocorre a demanda dos agricultores familiares por capacitação ou mesmo pelo suporte dos Agentes de ATER na elaboração do projeto de venda, na organização da documentação necessária exigida pelo programa e na gestão da propriedade para garantir a entrega dos produtos conforme o cronograma definido pela Chamada Pública.

Vale ressaltar a relevância dessa política pública (ATER) não só tecnicamente para o manejo das culturas e para a gestão da propriedade, mas também para garantir o acesso dos agricultores familiares a outras políticas públicas como PAA, PNAE e a aquisição de produtos através da compra direta da agricultura familiar, da compra para doação simultânea, da formação de estoques pela agricultura familiar e do incentivo à produção e consumo do leite, seja pelo compartilhamento da informação, capacitação, elaboração de projetos, planejamento de produção, suporte no contrato de compra e venda e na participação da chamada pública, logística de entrega dos produtos entre outras questões pertinentes desde o processo de produção até o consumidor final.

A extensão rural sempre teve um papel crucial entre agricultores e bancos, entretanto, até meados dos anos 1990, os serviços de extensão estavam voltados

principalmente para o atendimento da agricultura patronal e a partir da criação do PRONAF, a estrutura nacional da assistência técnica e extensão rural recebeu uma nova tarefa e passou a ter que atender aos agricultores familiares, com a disponibilização de recursos para este fim (Abramovay e Veiga, 1999; CONTAG, 2001; MA/SDR/DATER, 1996) *apud* Aquino e Teixeira (2005).

Em função dessa nova missão social, a rotina das instituições públicas que prestam assistência técnica no meio rural ganhou outro foco. A nível estadual a extensão rural, mudou significativamente seu discurso. Aquino e Teixeira (2005) abordam que na fase de elaboração dos projetos técnicos do PRONAF no município de São Miguel (RN), verificou-se que, havia um grande “desajuste” entre as demandas dos agricultores familiares e a oferta de serviços do escritório local de extensão rural, onde a prioridade do técnico na elaboração dos projetos baseava-se no seu ponto de vista, o qual relatou que priorizou o atendimento aos agricultores que estavam dispostos em investir em pecuária e que conduziu dessa forma para melhorar a qualidade genética do rebanho do município. Outra questão para exemplificar, foi o enfoque dado pelo técnico à esfera da produção sem considerar a comercialização de acordo com a sua perspectiva. Isso demonstra que o encaminhamento desse processo depende do técnico extensionista local que poderá ou não elaborar bons projetos que poderiam contribuir para a reconversão produtiva da agricultura familiar local. A assistência técnica inexistente ou inadequada segundo Costa (2013) imprimiu fator limitante ao desempenho do PRONAF nos assentamentos estudados pela autora.

A constatação do estudo realizado por Aquino e Teixeira (2005) no município de São Miguel, possibilita o entendimento de como esse processo pode acontecer na prática, na “ponta”. Além dos inúmeros entraves no “caminho” do agricultor até a política pública, há ainda que conciliar os recursos da propriedade, a vocação do produtor familiar e o seu projeto pessoal com a proposta específica do extensionista local.

3.5 Previdência Social Rural

Para Stoffel (2004), agricultura familiar no Brasil é caracterizada por possuir fontes de renda agrícolas e não agrícolas. As fontes de renda agrícolas são provenientes da produção agrícola que é utilizada tanto para o consumo da família quanto para comercialização. Já as fontes de renda não agrícolas são oriundas dos salários, prestação de serviços, pagamento de aposentadorias e pensões pela previdência rural. “Juntamente com as políticas e ações que visam ao atendimento à saúde da população e à assistência social dirigida aos necessitados, a previdência social integra o conjunto de políticas e ações que formam a seguridade social de um determinado país” (Brumer, 2002, p. 53). A autora ainda complementa dizendo que o modo como a previdência social é feita depende da história institucional do país e, em cada caso, da conjuntura e jogo de forças dos diversos grupos que compõem a sociedade.

Segundo Brumer (2002), o modelo de previdência social adotado no país para o setor urbano, cujos trabalhadores de um modo geral têm empregos assalariados formais e rendimentos regulares, não pode ser aplicado ao setor rural, pois os trabalhadores não contam com rendimentos regulares (muitos vivem da produção para o autoconsumo, não obtendo nenhum rendimento monetário) nem se classificam de modo geral como assalariados.

De acordo com Biolchi e Schneider (2003), apesar do sistema previdenciário brasileiro existir desde o século XVIII, foi somente a partir da Constituição de 1988 que os trabalhadores rurais passaram a ter os mesmos direitos que os trabalhadores urbanos aos

benefícios da Previdência Social. “A partir de então, houve a inclusão dos trabalhadores rurais e dos segurados em regime de economia familiar (considerados segurados especiais) nos planos de benefícios do Regime Geral de Previdência Social (RGPS)” (Biolchi e Schneider, 2003).

A Constituição de 1988, complementada pelas Leis 8.212 (Plano de Custeio) e 8.213 (Planos de Benefícios), de 1991, passou a prever o acesso universal de idosos e inválidos de ambos os sexos do setor rural à previdência social, em regime especial, desde que comprovem a situação de produtor, parceiro, meeiro e o arrendatário rurais, o garimpeiro e o pescador artesanal, bem como respectivos cônjuges que exerçam suas atividades em regime de economia familiar, sem empregados permanentes. (BRUMER, 2002, p. 57).

A Tabela 4 mostra as principais mudanças na Regulamentação da Previdência Rural Brasileira após a Constituição Federal de 1988:

Tabela 4. Comparação do Sistema Previdenciário antes e depois da legislação (Leis nº 8.212/91 e 8.213/91).

Como era	O que mudou
Teto de benefício das aposentadorias: no máximo, ½ salário mínimo e de 30% do salário mínimo para as pensões	Teto de benefícios no valor de 1 salário mínimo
Aposentadoria por idade concedida aos 65 anos	Aposentadoria por idade concedida aos 55 anos para as mulheres, e aos 60 anos para os homens
Concessão dos benefícios apenas ao chefe ou arrimo de família	Igualdade de direitos entre os trabalhadores e trabalhadoras rurais

Fonte: (Kreter e Bacha, 2006).

Para Kreter e Bacha (2006), os trabalhadores rurais passaram a participar de forma mais ampla do sistema previdenciário através, principalmente, de dois tipos de benefícios: o da contribuição obrigatória e contribuição facultativa. Na contribuição obrigatória, os trabalhadores rurais têm carteira assinada, contribuindo para a previdência social durante suas vidas laborais e gozam da aposentadoria na inatividade, recebendo até cem por cento do salário de benefício, que pode ser de um salário mínimo ou mais. Já a contribuição facultativa abrange, principalmente, os trabalhadores classificados como segurados especiais: trabalhadores rurais sem carteira assinada, os que participam da agricultura familiar ou da agricultura de subsistência. Estes trabalhadores, apesar de não contribuírem compulsoriamente para a previdência, têm o direito de receber a aposentadoria por idade ou invalidez, no valor de um salário mínimo, desde que comprovem o exercício na atividade rural e tenham no mínimo 60 anos (homem) ou 55 anos (mulher), segundo Kreter e Bacha, 2006.

A nova legislação ampliou significativamente o número de aposentados no campo, beneficiando populações rurais muito pobres, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país. (Junqueira e Lima, 2008). Delgado e Cardoso Júnior (2000) *apud* Biolchi e Schneider (2003) afirmaram que "(...) o benefício previdenciário é tão mais importante na

conformação da renda domiciliar quanto menores as faixas de rendimentos". Os benefícios representam, aproximadamente, 70% da renda total dos domicílios situados na faixa de mais de dois até três salários mínimos. Mesmo para os domicílios situados nas faixas de renda superiores de rendimentos, o valor recebido mensalmente da previdência é um componente bastante relevante na renda total das famílias, declaram Biolchi e Schneider (2003) em seu artigo sobre a Previdência Social e seus impactos sociais e econômicos no meio rural do Rio Grande do Sul.

Brumer (2002) complementa dizendo que entre os produtores familiares beneficiados com a previdência rural, quase todos utilizam parte da renda obtida com o benefício em atividades relacionadas com a agropecuária, o que evidencia a importância do seguro agropecuário no financiamento da agricultura familiar. Por outro lado, Biolchi e Schneider (2003) através dos resultados encontrados, afirmam que os benefícios previdenciários contribuem significativamente para a subsistência das famílias e que em poucos casos contribuem para a manutenção das atividades agrícolas, tornando-se difícil confirmar a ideia de que esses benefícios possam desempenhar o papel de um de um seguro agrícola para esses beneficiários.

Conforme Junqueira e Lima (2008), a previdência é, inegavelmente, uma importante política social para os agricultores familiares. "As aposentadorias e pensões mensais recebidas pelos beneficiários de famílias de pequenos produtores rurais fazem da previdência rural a política pública de maior alcance social no país". Biolchi e Schneider (2003) observaram que os recursos da Previdência Social também superaram os valores do crédito do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), destinados ao custeio dos principais produtos cultivados nos municípios pesquisados, o que reafirma a importância das aposentadorias e das pensões para a economia local. Os autores também afirmam que a Previdência Social representa, no período recente, uma das principais políticas públicas para a agricultura familiar, em razão dos valores repassados para os beneficiários com domicílio no meio rural e devido ao alcance dos benefícios, que acabam chegando a todos os estratos sociais.

Nesse sentido, Sachs (2001) afirma que, além da reforma agrária e do PRONAF, a previdência rural constitui-se em um poderoso instrumento de redistribuição de renda em prol das populações rurais menos favorecidas. E Biolchi e Schneider (2003) salientam a importância dos benefícios previdenciários para a economia dos municípios, principalmente naqueles menos desenvolvidos, que acabam dependendo em maior grau das aposentadorias e/ou pensões para movimentação da economia local. Porém, no município de Duque de Caxias, a falta de conhecimento faz com que muitos dos trabalhadores rurais busquem a aposentadoria urbana, pois alegam ser um processo mais rápido e também problemas com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município a respeito da contribuição mensal ao sindicato e da própria gestão da entidade. Acreditam que a comprovação do tempo trabalhado seja um processo moroso e incessível. No entanto, há vários documentos que podem comprovar o período trabalhado na atividade rural como definido pelo próprio Instituto Nacional do seguro Social - INSS.

Os assentados da Reforma Agrária sob responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA podem ter acesso, caso solicitem ao órgão e estejam em situação regular, à certidão que comprova o tempo de assentamento para o INSS. Atualmente, conforme informações extraídas da página do INSS referentes à aposentadoria por idade rural, o benefício se dará ao cidadão ou cidadã que comprovar o mínimo de 180 meses trabalhados na atividade rural, além da idade mínima de 60 anos, se homem, ou 55 anos, se mulher (INSS, 2020).

O segurado especial, definido como trabalhador em áreas rurais ou pescador artesanal e a eles assemelhados, que exercem a sua atividade diária de forma individual ou com o auxílio da família (agricultor familiar, pescador artesanal e indígena), para solicitar a aposentadoria por idade e ser beneficiado com a redução de idade para trabalhador rural deve estar exercendo a atividade na condição de segurado especial (ou seja, rural) quando fizer a solicitação ou quando implementar as condições para o recebimento do benefício. Os empregados, contribuintes individuais e trabalhadores avulsos rurais também têm direito à redução da idade mínima exigida para a aposentadoria por idade, se todo o tempo de contribuição realizado for na condição de trabalhador rural. Na prática, caso o cidadão ou cidadã não comprove o tempo mínimo de trabalho necessário como segurado especial, o trabalhador poderá solicitar o benefício com a mesma idade do trabalhador urbano, somando o tempo de trabalho com o segurado especial (rural) ao tempo de trabalho urbano. O atendimento do serviço é realizado à distância, não havendo a necessidade do comparecimento presencial nas unidades do INSS, a não ser quando solicitado para eventual comprovação. Na Tabela 9 tem-se um resumo dos procedimentos para solicitação da aposentadoria rural, de acordo com o INSS:

Tabela 5. Resumo dos procedimentos para requerimento da Aposentadoria Segurado Especial – INSS.

Etapas	Documentos Originais	Documentos (poderão ser solicitados pelo INSS)
Solicitação do benefício	Autodeclaração do Segurado Especial – <i>Pescador</i>	Procuração ou termo de representação legal, documento de identificação com foto e CPF do procurador ou representante, se houver Documentos referentes às relações previdenciárias (Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), Certidão de Tempo de Contribuição (CTC), carnês, formulários de atividade especial, documentação rural, etc.)
Acessar o site do Meu INSS	Autodeclaração do Segurado Especial – <i>Rural</i>	Documentos que comprovam a atividade rural.
Fazer login no sistema - escolher a opção Agendamentos/Requerimentos	Autodeclaração do Segurado Especial – <i>Seringueiro e Extrativista Vegetal</i>	
Clicar em “novo requerimento”-“atualizar”- atualizar os dados que achar pertinentes - clicar em “avançar” - digitar no campo “pesquisar” a palavra “rural” - selecionar o serviço desejado		

Fonte: Elaboração Autor, conforme INSS (2020).

Para a comprovação da atividade rural há vários documentos que poderão ser apresentados como o contrato de arrendamento, parceria, meação ou comodato rural, cujo período da atividade será considerado somente a partir da data do registro ou do reconhecimento de firma do documento em cartório, o comprovante de cadastro do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, através do Certificado de Cadastro de Imóvel Rural – CCIR ou qualquer outro documento emitido pelo órgão que indique ser o beneficiário proprietário de imóvel rural, bloco de notas do produtor rural, notas fiscais de entrada de mercadorias, emitidas pela empresa adquirente da produção, com indicação do nome do segurado como vendedor e o valor da contribuição previdenciária, documentos fiscais relativos à entrega de produção rural à cooperativa agrícola, entreposto de pescado ou outros, com indicação do segurado como vendedor ou consignante, comprovantes de recolhimento de contribuição à Previdência Social decorrentes da comercialização da produção, cópia da declaração de imposto de renda, com indicação de renda proveniente da comercialização de produção rural, comprovante de pagamento do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural – ITR, Documento de Informação e Atualização Cadastral do Imposto sobre a propriedade Territorial Rural – DIAC ou Documento de Informação e Apuração do Imposto sobre a propriedade Territorial Rural – DIAT entregue à Receita Federal, licença de ocupação ou permissão outorgada pelo INCRA ou qualquer outro documento emitido por esse órgão que indique ser o beneficiário assentado do programa de reforma agrária, ou certidão fornecida pela FUNAI, certificando a condição do indígena como trabalhador rural e a Declaração de Aptidão do PRONAF (DAP), a partir de 07/08/2017.

4 NO TABULEIRO: DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

Todo o percurso da pesquisa de campo, realizado durante a pandemia da covid-19 no Brasil e no mundo, conduziu-nos à análise e à suscitação de questões significativas que contribuirão para a produção de conhecimento acerca da educação do campo nacionalmente, tendo como objeto de análise o cotidiano da creche escola em comento, cujo panorama histórico é marcado por inúmeros obstáculos de inacessibilidade, ausência de recursos e de conscientização sobre seus direitos referentes a políticas públicas voltadas para os trabalhadores do campo, mas que se afirma de forma expressiva e resistente, sendo necessário pôr em destaque a ilustre direção da instituição em comento, que de forma apreciável tem feito um grande trabalho ao longo desses anos. Na etapa de análise e redação da dissertação, em face das informações coletadas durante o trabalho de campo, percebeu-se que o tratamento dos dados na discussão ficaria mais contundente conduzido separadamente em subtítulos, como serão apresentados a seguir.

4.1 Projeto Político Pedagógico da Instituição x Políticas Públicas para o Trabalhador do Campo

Após 14 anos da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 em Luziânia, Goiás. Momento que se inaugurou um novo olhar, rompendo com a ideia de educação rural para o meio rural, afirmando que o campo é um lugar de vida digna, onde todos devem ter acesso às políticas públicas plenas e a um projeto educativo singular, proponho colocar no mesmo tabuleiro as políticas públicas do Governo Federal para o trabalhador do campo no âmbito da agricultura familiar e a educação do campo, buscando perceber no universo escolar como as temáticas se relacionam.

Ancora-se o trabalho no diálogo com a diretora da unidade escolar em comento e também na análise do Projeto Político Pedagógico, documento que a instituição considera um instrumento que direciona as ações da escola para a promoção da cidadania e das mudanças necessárias para a integração entre a escola e a comunidade, assim como, revela a identidade da instituição, suas concepções e sonhos. Apesar de ser uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, somente nos meses finais do ano 2000 que os educadores da unidade iniciaram o processo de construção do Projeto. A equipe assinala que muitos entraves tiveram que ser superados para uma construção coletiva do primeiro documento, entre as mais significativas estão: a falha do transporte escolar, a rotatividade de professores e funcionários, a falta de escolaridade dos pais dos alunos.

Dos anos 2000 até os dias de hoje, a cada ano o documento é revisado, dentro da semana de Planejamento Integrado, o grupo, incluindo membros do Conselho Escolar, respondem a seguinte indagação: Que escola que temos? Que escola que queremos? Esses procedimentos se coadunam com os princípios em que se alicerça a concepção de Projeto Político Pedagógico, ancorado numa perspectiva participativa. Para Veiga (2001), dentre as características de um PPP, destacam-se: a de que ele deve nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem e de que deve ser construído continuamente, pois como produto, é também processo. A autora destaca ainda que o PPP:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua

autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (VEIGA, 2001, p. 110)

Cumprir destacar também que documento analisado também conta a história da unidade em questão, já mencionada nesta pesquisa, e apresenta os avanços considerados primordiais ao bom funcionamento do trabalho. Dentre as grandes e recentes conquistas, quatro são destacadas de forma unânime por toda comunidade ouvida de forma amistosa: a primeira se deu no ano de 2012 quando por meio da Portaria nº 028 de 21 de maio de 2012 a escola foi transformada em Creche – Escola, respeitando as atribuições legais de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias; a segunda é a aquisição, por meio do Programa Caminho da Escola, de dois ônibus e uma van para o transporte dos alunos; outra grande alegria foi a construção de uma grande quadra, onde são realizadas as atividades de brincadeiras, físicas e também as festas; recentemente por conta da construção da Fazenda Paraíso – um equipamento público que visa a internação para reabilitação de pessoas dependentes de qualquer tipo de droga e que se lança a ser o maior equipamento público do país – toda a estrada, antes vicinal, foi asfaltada, o que na concepção da equipe foi um ganho, visto que antes desta obra até os funcionários usavam o ônibus escolar para chegar na unidade, porque sem esse era impossível transitar no bairro.



Figura 16. Imagem do ônibus escolar da Creche-Escola do Bairro Tabuleiro andando pela estrada vicinal antes de ser pavimentada.

Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 17. Imagem da quadra esportiva da Creche-Escola no Bairro Tabuleiro em dia de Festa da Colheita.

Fonte: Arquivo Pessoal

Consta ressaltar que é apresentado com recorrência no Projeto Político Pedagógico conceitos de integração de toda comunidade escolar, cidadania, respeito às vivências do território, educação ambiental, relações étnico-raciais e o combate ao bullying e à violência na escola. Além disso, o documento destaca a horta da escola como elemento de orgulho, a mesma foi criada por antiga parceria, não mais existente, com a EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Rio de Janeiro) e é mantida com o apoio da comunidade; as turmas, desde a creche, participam do plantio, do cuidado cotidiano e das colheitas, de forma que o manejo com a terra e as etapas vivenciadas são trazidas para a sala de aula e toda relação estabelecida é associada à prática do ensino, especialmente no processo da alfabetização.



Figura 18. Dia de atividade de colheita na horta escolar.
Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 19. Folder de divulgação da VII Festa da Colheita.

Fonte: Arquivo pessoal

Na Creche – Escola do Bairro Tabuleiro existe a tradicional festa da colheita, durante o festejo junino; neste dia os convidados podem colher na horta um produto fresquinho e levar para casa, como também há o bingo da pecuária, com direito à galinha caipira e porco vivo, além da troca de produtos plantados e colhidos na região. É lindo o movimento de toda comunidade com a festividade que é anual e praticamente a única oportunidade de celebração daqueles que ali moram.

Além desses pontos importantes, consta no Projeto Político Pedagógico a estrutura física da Unidade, o detalhamento da clientela atendida, assim como a ficha técnica da equipe docente. Ademais, consta também o detalhamento da estratégia usada para manter o vínculo com os alunos em meio ao período de isolamento social da covid-19 que durou cerca de dois anos. Com o objetivo de atender a sua clientela, que na maioria não possui recursos tecnológicos/internet, os professores da unidade, quinzenalmente preparavam apostilas que ficavam disponíveis na escola, na casa de uma funcionária e na casa de uma mãe de aluno – membro do conselho escolar. A equipe diretiva organizava toda logística e garantia para um traslado seguro do material do aluno para o professor e vice-versa, onde ele fazia as devidas correções. Tal processo se repetiu durante todo enfrentamento à pandemia da covid-19.

Em todo o período de ensino a distância, as crianças não puderam usufruir o benefício da alimentação escolar, ponto forte da Creche – Escola Tabuleiro. Não há cantina na escola, nem ponto algum de venda, pois os alimentos são gratuitos e todos os alunos consomem com satisfação a alimentação que de forma recorrente é acrescida dos alimentos colhidos na horta. O cardápio é variado, e é acompanhado pela Secretaria de Municipal de Educação, que encaminha quinzenalmente uma nutricionista à escola para acompanhar in loco todo trabalho.



Figura 20. Danielle Barros na cozinha da Creche – Escola do Bairro Tabuleiro.
Fonte: Arquivo pessoal

É muito interessante observar que apesar da Creche – Escola Tabuleiro estar situada em plena Mata Atlântica – dentro da Reserva Biológica de Tinguá, atender diversos filhos de agricultores familiares e ter sua origem na concretização da luta civil do movimento associativo – mantendo conceitos agrícolas vivos em seu cotidiano, seu Projeto Político Pedagógico não trata das políticas públicas que são objeto desta pesquisa. Em nenhum momento o Projeto Político Pedagógico da Unidade estabelece um diálogo com o trabalhador do campo.

Transformar a educação rural em educação do campo foi colocar para fora um grito que ainda precisa ecoar para que possamos vencer o modelo formal, e buscarmos o conjunto de processos formativos pela humanidade. Não se pode deixar de considerar que temos vivido, especialmente nos últimos 7 anos, um grande apagão das políticas públicas do setor, especialmente pela extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, da Secretaria Especial da Agricultura Familiar, falta de concursos para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), o enfraquecimento do INCRA, o desmonte da EMATER, a politização das ações públicas e, no caso específico do objeto deste estudo, há ainda a invisibilidade do potencial rural pelas grandes cidades. Diante de

tantas questões, precisamos promover um retorno constante à origem: o que é mesmo a educação do campo e quais são os seus fundamentos principais? Caldart afirma que:

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma (contra-hegemônico) da educação do campo: produzir teorias, construir, consolidar e disseminar. Nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que confirmam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade se constitui pela relação entre o campo e a educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar, quantificar o acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. (CALDART, 2004, p.2)

Para Caldart (2004), existem três tarefas que não podem ser desvinculadas: manter viva a memória da educação do campo, identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual, seguir na construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. É notório na Creche-Escola do Bairro Tabuleiro a primeira tarefa é desempenhada com afinco; no caso da segunda tarefa, é perceptível a falta de engajamento social dos servidores da escola nas pautas, que para eles transcendem as questões educacionais, neste sentido, cumprem a terceira tarefa com zelo, empenho daqueles que amam o que fazem, que encontraram na escola do campo um lugar de paz, tranquilidade e realização, mas não conseguem construir um Projeto Político Pedagógico que dialogue com as reais necessidades do trabalhador do campo e do território.

É preciso pensar a cultura como matriz formadora, a educação é uma dimensão da cultura, que é dimensão do processo histórico, e é sobre esse prisma que os processos pedagógicos são constituídos. É importante frisar que “Pensar a educação vinculada à cultura significa construir uma visão de educação em uma perspectiva de longa duração, ou seja, pensando em termos de formação das gerações” (RIBAS & ANTUNES, 2014). É preciso cultivar mais que a identidade cultural camponesa, é preciso fazer germinar justiça, igualdade, respeito à diversidade, agroecologia, o valor da utopia, humanidade e coletividade.

Outros princípios que deveriam aparecer no documento são as questões vinculadas ao trabalho no campo, já que a educação do campo educa para vida e não desejamos ensinar para o êxodo e sim para a escolha, que passa por se fixar, produzir e viver com qualidade, desfrutando da plenitude dos seus direitos. É urgente pensar na incompatibilidade da agricultura capitalista que tem, no seu bojo, o latifúndio e o agronegócio com a educação do campo que combina com a agricultura camponesa, reforma agrária e agroecologia popular. É urgente observar a teia de vínculos, estabelecer parcerias com os movimentos sociais, institucionais que manifestem desejos comuns e andem contrário à visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural. É urgente conectar os educadores com as políticas públicas aqui apresentadas no capítulo anterior. Entendemos que nunca foi favor, sempre foi direito, fruto de muita luta social, que vem exclamando há tempos que todo agricultor familiar merece ter sua identidade, a DAP – Declaração de Aptidão ao PRONAF, e todo agricultor familiar deve buscar acessar o crédito subsidiado pelo governo para manter e fortalecer sua produção, todo agricultor deveria vender seus produtos via PAA e PNAE, todo agricultor deveria receber assistência técnica pública de qualidade.

Finaliza-se, portanto, o compartilhamento da informação coletada durante pesquisa de campo de que na proximidade da Creche – Escola do Bairro Tabuleiro mora uma família produtora de goiabas, entre outras frutas, que abastecem o CEASA com os seus produtos, que diferente da maioria de seus vizinhos e pais de alunos da unidade escolar

em questão acessam a política de identificação e crédito do Governo Federal e garantem com o recurso do seu trabalho um patrimônio que chama atenção de toda comunidade. A realidade dessa família deveria ser a de toda a comunidade, entretanto, para isso acontecer, não só a escola, mas também a escola precisará entrar neste jogo, entendendo que no tabuleiro da educação do campo e das políticas públicas, a escola que por muitos anos foi a única referência do poder público na localidade, e sem dúvida tem com todos as relações afetivas melhores definidas, terá que costurar, tecer o caminho do conhecimento para promover o direito e a transformação social.

4.2 Direção da Escola x Educação do Campo x Educação Rural

Importante destacar que já não há contestação quando comumente nos deparamos com os dados de produção da agricultura familiar do Brasil e, apesar de toda falta de investimento, sabe-se que são dos núcleos familiares e das pequenas propriedades que vem pelo menos 60% dos alimentos que comemos diariamente. Conforme o CENSO de 2017, o segmento responde por 48% do valor da produção de café e bananas; nas culturas temporárias são responsáveis por 80% do valor de produção da mandioca, 69% do abacaxi e 42% da produção do feijão, entre outros. Se por um lado, apesar dos desmontes, está consolidada a representação no PIB Nacional por conta da produção da agricultura familiar, por outro, ainda não é possível verificar no meio rural a atuação da mulher no trabalho e na gestão. Sabemos que em muitas propriedades as mulheres apesar de protagonistas de determinadas ações, apresentam-se como coadjuvantes de seus maridos, ou de seus pais.

Na busca por contribuir no caminho contrário aos apontamentos acima, trazemos como centralidade o protagonismo da Professora Marilza de Azevedo Silva dos Santos, pedagoga e diretora da Creche – Escola Tabuleiro há 33 anos. A história da Professora Marilza se mistura com a história da própria escola, inclusive, seu esposo que trabalha na mesma unidade há 8 anos, relatou que somente conheceu de verdade a esposa quando passaram a trabalhar juntos, sobretudo porque, segundo ele, Marilza na escola é mais feliz, falante, brincalhona. Ao ouvir tal comentário, a diretora logo tentou se justificar, dizendo que o marido sempre a encontrava após um dia de trabalho, já cansada das inúmeras atividades realizadas, entretanto, agora a vê de outra forma, por conta de passarem o dia juntos. Apesar do esforço em se justificar, ficou evidente que a diretora se realiza quando chega na Creche-Escola do Bairro Tabuleiro, que de fato é um ambiente pequeno, mas muito organizado e acolhedor. Marilza conta com orgulho e propriedade a sua história e a da escola que, como já citado nesta pesquisa, foi criada para atender aos filhos de agricultores de toda região. Na ocasião de sua criação a escola possuía um salão, dois banheiros e uma cozinha bem pequena, além de contar apenas com 3 funcionárias: uma diretora, uma merendeira e uma professora. A prefeitura contribuía fornecendo a merenda para os alunos, uma charrete com um cavalo para transportar os funcionários, os estudantes não tinham transporte e enfrentavam uma maratona para chegar à escola, muitos até cortavam caminho passando por trilhas e rios para encurtar a distância da sua residência até a instituição educacional em comento. Segundo relatos da professora Marilza, “As dificuldades encontradas para chegar à escola eram muitas. No caminho era um verdadeiro ‘vale tudo’ para economizar tempo e desgaste físico: atravessar por atalhos (pastos de bois bravos) e até entrar no Rio Paty, que nos dias de sol as águas cobriam apenas até os meus joelhos, mas, nos dias de chuva, chegava ultrapassar os ombros, e aí precisava de ajuda de quem soubesse nadar para me auxiliar”.

Marilza relembra com detalhes o processo de desativação da unidade em virtude da não permanência das profissionais na escola, inclusive cita que existe uma máxima de que na rede de Duque de Caxias, que ocupa um lugar simbólico, outrora pejorativo, profissionais lotados nos distritos urbanos que não se enquadrassem ao trabalho seriam transferidos para o Tabuleiro, dando uma ideia de castigo. Vale ressaltar que a escola reabre depois de dez anos, após 11 audiências entre a comunidade e a Secretaria Municipal de Educação, no dia 10 de novembro de 1988 com o nome de Escola Municipal Bairro Tabuleiro, fruto da reivindicação da comunidade. No processo de reativação, Marilza assume a direção e segue lá até hoje. A unidade passa a pertencer à rede pública que, para minimizar o processo de rotatividade de funcionários, implementa um benefício denominado de difícil acesso, que é uma gratificação acrescida ao salário. Tabuleiro tem as marcas dessa filha de agricultor que ainda adolescente frequentava as reuniões da associação rural com possibilidade de ocupar o tempo, sem saber que tão logo ocuparia esse lugar tão especial. Tabuleiro se consolidou como a escola da cidade de Duque de Caxias de maior expressão rural, especialmente pela relação com a horta escolar.

Entretanto, é possível constatar que no que ao longo do processo com a dissolução da associação, questões caras à educação do campo não avançaram. Ao conversar com a diretora sobre as políticas públicas, objeto deste estudo, a mesma apontou conhecer 3 delas de forma menos aprofundada e a do PNAE, com mais propriedade. Chegou a questionar e até chamar a filha de um produtor que trabalha na instituição escolar para demonstrar o seu descontentamento em saber que o alimento servido aos alunos, no âmbito dos 30% da agricultura familiar, saem da comunidade pela mão de atravessadores para retornar à escola, este caso se atribui à mandioca que a escola recebe, entre outros itens. Provocada pelo tema, a diretora manifestou falta de apoio das entidades que trabalham com a agricultura na cidade, no estado e no Governo Federal, pois, segundo ela, faz alguns anos que a EMATER não vai à escola e não realiza atividades na região. Perguntada também sobre a relação da unidade escolar com os movimentos sociais, a mesma também relata que seu último envolvimento foi com a Pastoral da Terra, que não está ativa na atualidade. Um grande apagão que acaba empurrando o trabalhador do campo para fora dele, especialmente pela proximidade e a facilidade que o asfalto apresenta.

Outra questão é a concepção de progresso e o reducionismo das políticas empregadas na localidade. Em muitos momentos a diretora cita o asfalto até a Fazenda Paraíso como um aceno de que agora o bairro Tabuleiro está sendo abraçado pelas políticas públicas, apesar de ainda sentir falta da internet, uma vez que para acessar na escola é preciso posicionar o telefone celular atrás do orelhão e ficar torcendo para dar tudo certo.

Estamos diante de uma educação do campo ou de uma educação rural? A escola dá conta de realizar sozinha uma educação do campo? Não é fácil responder tais indagações, em consideração, especialmente, à postura comprometida dos profissionais que atuam na unidade escolar, todavia determinados processos exigem uma ruptura com velhos costumes, ideias e ações, em busca de novas concepções mais inovadoras e eficientes.

De maneira geral a educação rural é destinada à população agrícola, sendo constituída sobre o paradigma do capitalismo agrário. No Brasil, a educação rural está relacionada a uma visão preconceituosa em relação ao homem do campo, especialmente por estabelecer uma dicotomia com o urbano, que sempre representa o progresso, a cidade. Para os movimentos sociais, todas as necessidades do homem do campo já não cabiam em tal nomenclatura que imprime um modelo limitado, arcaico, onde o sujeito não era relevante, formuladas de proposições e agente de transformação formativa. Já a educação do campo não se reduz somente a uma boa proposta pedagógica, ela convida a

escola a alargar as suas bases e o seu diálogo com a sociedade, da maneira mais ousada e transversa. Segundo o documento “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas, produzido, em 2007, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC,

O paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (MEC, 2007)

Nos seus fundamentos, um conjunto de ações com impactos que partem do educacional para o cultural, afetando todo cotidiano da vida, na promoção da interação entre o local e o científico, sem esquecer a luta por direitos, a origem dos avanços do campo, a afirmação de uma identidade campestre que não está em detrimento com a urbana, e a inserção do trabalhador na sociedade, plenamente consciente de seus direitos e garantias.

5 CONTINUANDO A CAMINHADA

A luta pela educação do campo tem suas raízes nos princípios da educação popular. Os movimentos sociais e sindicais fortalecidos estabelecem uma luta por esta modalidade fortemente observada a partir de 1998, tendo como lema: “educação do campo: direito nosso, dever do Estado.” Em 2002, consolidou-se o grande avanço da substituição da educação rural por educação do campo na Resolução CNE/CEB, nº1. Quanto à agricultura familiar, há mais de duas décadas, teve ampla penetração nos centros acadêmicos, nas políticas de governo e nos movimentos sociais sindicais, frutos de mobilizações; cria-se, portanto, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) – e a Lei 11.326/2006, a primeira a fixar diretrizes mais específicas para o setor. O fortalecimento da agricultura familiar requer integração das políticas públicas, tais como: educação do campo, saúde, segurança, infraestrutura e principalmente assistência técnica.

Pode-se verificar que no início dos anos 2000 houve grande revolução, preconizada pela educação e estendida até as políticas públicas destinadas ao agricultor familiar; existia uma convergência favorável, impulsionada pela sociedade civil organizada em sindicatos, movimentos sociais e demais organizações, além de um governo comprometido com ações ligadas ao desenvolvimento agrário nacional. Importante perceber que a ideologia de um governo determina suas prioridades. Nos últimos quatro anos, fortes ataques foram direcionados ao meio ambiente, como a extinção da Secretaria Especial da Agricultura Familiar, grande supressão de recursos para a educação, cortes de recursos públicos para os sindicatos de classe, entre outras iniciativas que colaboram para a estagnação dos avanços outrora alcançados.

Para um município grande e urbano como Duque de Caxias com infinitas demandas a serem atendidas, os desafios para a execução da política de educação do campo passam, entre outras questões, pela sensibilidade do gestor em atender aos objetivos da legislação, no caso, o Decreto nº 7.352/2010, entre outras pertinentes. O atendimento a essa política é variável conforme os objetivos e metas da gestão municipal do momento. A própria área rural é atendida em suas demandas de acordo com as prioridades governamental, e assim, no município, segue a dinâmica de avanços e retrocessos nesse território, o que causa descrença, desmotivação, abandono das atividades agrícolas, êxodo rural, transformação da região em sítios de lazer ou de final de semana e até especulação imobiliária. Na verdade, esse território passa a ser opção para outras ações do governo como até a discussão para implantação de um aterro sanitário. É lamentável que essa região tão rica e cheia de possibilidades seja tão vulnerável à política do governo local. A educação do campo é priorizada em determinados governos e em outros não, o que implica em maiores investimentos nas escolas do campo e em tudo que envolve esse contexto, como transporte escolar, infraestrutura, quadro técnico, recursos humanos, equipamentos, material didático, mobiliário, alimentação, entre outros. Pode ser que essa realidade se traduza não só em outros municípios da Baixada Fluminense, como também em todo estado. Em Duque de Caxias há 13 escolas do campo totalizando aproximadamente 2.660 alunos no 4º Distrito, Xerém, área rural do município. É possível que esse número pudesse ser maior se as demais políticas, principalmente as locais, fossem implementadas na região. É a esse contexto que a educação do campo no município está submetida.

No que concerne especificamente ao nosso objeto de pesquisa, observou-se o Projeto Político Pedagógico da Creche-Escola do Bairro Tabuleiro e o dia a dia da diretora Marilza, que ocupa a função na unidade de ensino há 33 anos, sendo, portanto, um ato de resistência de acordo com as informações coletadas sobre o passado da escola e os

desafios que ainda precisam ser superados. Observa-se também uma denúncia pedagógica a práticas que podem ser melhoradas e um anúncio de esperança alicerçado no afeto e no compromisso público singular à pesquisa. A investigação possibilitou conhecer a experiência de uma escola que resiste ao padrão hegemônico da educação que é oferecida nas grandes metrópoles, a exemplo da horta e festejos quem mantém viva a cultura rural. A entrevista com a diretora e a minha presença na unidade escolar, de forma repetida em horários alternados, possibilitaram perceber o quanto a trajetória pessoal de Marilza se confunde e interfere positivamente nas práticas pedagógicas que estabelecem vínculo com aspectos agrícolas relevantes à comunidade. A figura da diretora é muito marcante, associada ao fato de permanecer por mais de 30 anos na escola, tornando-se uma referência para todo bairro e suas adjacências.

No entanto, apesar de muitos méritos já destacados neste trabalho investigativo com relação à unidade escolar, a pesquisa apontou a falta de interação da escola do campo com as políticas públicas objeto desta tese, ou seja, é possível afirmar que a Creche-Escola Tabuleiro não conseguiu transicionar de uma educação rural formal para uma educação do campo plena. Toda a observação mostrou que o fato de a Creche-Escola ser uma das poucas unidades de escolas do campo em uma metrópole que cultua o urbano, que a extinção e o enfraquecimento das instituições trabalham com a agricultura familiar, a desmobilização civil dos movimentos sociais e a falta de interesse do ente governamental mais próximo são fatores que interferem diretamente na possibilidade da real implementação da educação do campo que extrapola a relação escolar, dialoga com o sujeito protagonista de toda ação, abre-se à construção de uma teia que agrega as diversas necessidades do trabalhador do campo. No tabuleiro essa é uma das realidades espalhadas por todo o estado do Rio de Janeiro que precisa revisitar seus fundamentos, aprimorar suas práticas, restabelecer parcerias voltadas para construção de um Projeto Político Pedagógico do/no campo para a vida.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEIXO, C.E; CRUZ, C, E; LIMA, P.V. Importância do PRONAF na infra-estrutura, produção agropecuária e geração de renda nos assentamentos do Nordeste. In: *XLV SOBER*, 2007, Londrina. *Anais da SOBER*, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/5106/1/2007_eve_cemaleixo.pdf>. Acesso em: 28/06/2020.
- ALMEIDA, S.C.R.; Oliveira, M.N.; XAVIER, J.H.V. A descentralização da política nacional de Ater: Uma experiência nos assentamentos de reforma agrária no Noroeste mineiro – Brasil. *Sociedade & Natureza- Uberlândia*, 22 (3): p. 551-560, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/sn/v22n3/11.pdf>>. Acesso em: 04/07/2020.
- ANTUNES, M. V. M; HESPANHOL, R. A.M.. O Programa de Aquisição de Alimentos no município de Dracena-SP. *Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente*, n. 33, v. 02, p. 101-122, ago/dez, 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/viewFile/1929/1809>>. Acesso em: 12/06/2020.
- AQUINO, J.R.; TEIXEIRA, O. A. Agricultura familiar, crédito e mediação institucional: a experiência do PRONAF em São Miguel no Nordeste Brasileiro. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, nº 54, 2005, p. 61-85. Bogotá, Colômbia. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/117/11705404.pdf>>. Acesso em: 30/06/2020.
- _____. Atlas Geográfico Escolar do Município de Duque de Caxias – Tenreiro, 2012; IBGE, 2014. Disponível em: <https://issuu.com/fayvestudio/docs/atlas_duque_de_caxias>. Acesso em: 13/06/2020.
- BICALHO, R.; JADEJISKI, R.R. O Centro Estadual Integrado de Educação Rural de Águia Branca/ES: Interfaces entre Educação do Campo e Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. v.5, 2020.
- BIOLCHI, M.A.; SCHNEIDER, S.. A previdência social e seus impactos sociais e econômicos no meio rural do Rio Grande do Sul. *Revista Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre, v. 30, n. 04, p. 27-42, 2003. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/381.pdf>>. Acesso em: 29/06/2020.
- _____. BRASIL. Constituição. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, 1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11/06/2020.
- _____. BRASIL, Banco Central do Brasil. Manual de Crédito Rural, 2020. Disponível em: <<https://www3.bcb.gov.br/mcr>>. Acesso em: 02/07/2020.
- _____. BRASIL, Banco Central do Brasil. Manual do Crédito Rural. Disponível em: <<https://www3.bcb.gov.br/mcr/completo>>. Acesso em: 02/07/2020.
- _____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos

normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

____BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 17/06/2020.

____BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário, Secretaria da Agricultura Familiar - Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural. Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural, Brasília, Brasil. 2007.

____BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Programa de Aquisição de Alimentos – PAA. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/aquisicao-e-comercializacao-da-agricultura-familiar>>. Acesso em: 21/06/2020.

____BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programas, Sobre o PNAE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar>>. Acesso em: 10/07/2020.

____BRASIL. Lei n. 11.947 de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, 2009.

____BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. Programa de Aquisição de Alimentos – PAA. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/aquisicao-e-comercializacao-da-agricultura-familiar>>. Acesso em: 01/07/2020.

____BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Programas, Sobre o PNAE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar>>. Acesso em: 10/07/2020.

____BRASIL. Lei n. 11.326 de 24 de julho de 2006. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União. Brasília, 25 jul. 2006. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm>. Acesso: 10/07/2020.

____BRASIL. Resolução CD/FNDE n. 26 de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4620-resolucao-cd-fnde-n-26,-de-17-de-junho-de-2013>> Acesso em: 16/06/2020.

____BRASIL. Resolução CD/FNDE n. 04 de 02 de abril de 2015. Altera a redação dos artigos 25 a 32 da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a->

informacao/institucional/legislacao/item/6341-resolucao-cd-fnde-mec-nº-4,-de-3-de-abril-de-2015>. Acesso em: 16/06/2020.

____BRASIL. Decreto n. 1.946 de 28 de junho de 1996. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 01 jul. 1996. Seção 1, p. 11854. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1946.htmimpresao.htm>. Acesso em: 08/07/2020.

____BRASIL. Lei n. 12.188 de 11 de janeiro de 2010. Institui a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária - PNATER e o Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária - PRONATER, altera a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112188.htm LEI 12.188>. Acesso em: 09/07/2020.

____BRASIL. Decreto n. 9.064 de 31 de maio de 2017. Dispõe sobre a Unidade Familiar de Produção Agrária, institui o Cadastro Nacional da Agricultura Familiar e regulamenta a Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e empreendimentos familiares rurais. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1 - Edição Extra – 31 mai. 2017, p. 11. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9064-31-maio-2017-785001-norma-pe.html>>. Acesso em: 12/06/2020.

____BRASIL. Lei n. 12.512 de 14 de outubro de 2011. Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais; altera as Leis nºs 10.696, de 2 de julho de 2003, 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e 11.326, de 24 de julho de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 17 out. 2011, p. 1. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12512-14-outubro-2011-611618-norma-pl.html>>. Acesso em: 10/07/2020.

____BRASIL. Decreto n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov 2010, Seção 1, p. 1. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>>. Acesso em: 11/06/2020.

____BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 02/06/2020.

____BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1 de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 27 jun 2002, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB01_2002.pdf>. Acesso em: 15/07/2020.

____BRASIL. Medida Provisória n. 2. 216-37 de 31 de agosto de 2001. Altera dispositivos da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da

Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 01 set 2001, Seção 1- Eletrônico, Edição Extra, p. 6. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2001/medidaprovisoria-2216-37-31-agosto-2001-392551-norma-pe.html>>. Acesso em: 12/07/2020.

_____. BRASIL. Lei n. 10.683 de 28 de maio de 2003. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 mai 2003, Seção 1,p. 2. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10683-28-maio-2003-496772-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02/06/2020.

_____. BRASIL. Decreto n. 8.786 de 14 de junho de 2016. Subordina a estrutura do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário ao Ministro de Estado Chefe da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8786.htm>. Acesso em: 10/06/2020.

_____. BRASIL. Decreto n. 8.865 de 29 de setembro de 2016. Transfere a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário para a Casa Civil da Presidência da República e dispõe sobre a vinculação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. Diário Oficial da União, Brasília, 30 set 2016, Seção 1, p.10. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/09/2016&jornal=1&pagina=10&totalArquivos=200>>. Acesso em: 30/06/2020.

BRUMER, A. Previdência Social Rural e Gênero. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 7, Jan/Jun, 2002, p. 50-81. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/soc/n7/a03n7.pdf>>. Acesso em: 04/07/2020.

CALDART, R.S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: Trabalho necessário, ano 2, número 2, 2004.

_____, R.S. Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

_____. Câmara Municipal de Duque de Caxias. A Cidade. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1155>. Acesso em: 29/06/2020.

COELHO, M.S.M. Inter-relações entre a agricultura familiar e o programa nacional de alimentação escolar no município de Machado – MG. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/8361/1/MariaDoSocorroMartinhoCoelho.pdf>> Acesso em: 16/07/2020.

COSTA, V.G. Políticas públicas e agricultura familiar: uma avaliação do PRONAF em dois assentamentos rurais da Mata Sul Paraibana. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba. 2013. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4563/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 20/06/2020.

_____. Diretrizes de política agrária e desenvolvimento sustentável para a pequena produção familiar. Brasília (DF): FAO/INCRA, 1994.

_____. Educação, Biodiversidade e Cultura. Reserva Biológica do Tinguá. 2010. Disponível em: <<http://tereivictorino-ea.blogspot.com/2010/07/reserva-biologica-do-tingua-historia-e.html>>. Acesso em: 13/06/2020.

_____. Estudos Regionais da Baixada Fluminense. 2013. Disponível em: <<http://estudosregionaisbaixadabg.blogspot.com/2013/01/mapa-das-bacias-hidrograficas.html>> Acesso em: 13/06/2020.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes. p. 19-62. 2004.

FERNANDES, B.M., TARLAU, R. Razões para mudar o mundo: A Educação do Campo e a contribuição do PRONERA. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n°. 140, p.545-567, jul.-set., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00545.pdf>>. Acesso em: 09/06/2020.

GUANZIROLI, C. E.; BASCO, C. A. Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF). In: GUANZIROLI, C. BERENGUER, M.O. Experiências recentes bem-sucedidas no Brasil no agronegócio e desenvolvimento rural sustentável. Brasília: IICA, 2010. Disponível em: <<http://repiica.iica.int/DOCS/B2180P/B2180P.PDF>>. Acesso em: 12/06/2020.

GRISA, C. Políticas públicas para a Agricultura Familiar no Brasil: produção e institucionalização das ideias. 2012. 280f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S. Três Gerações de Políticas Públicas para a Agricultura Familiar e Formas de Interação entre Sociedade e Estado no Brasil. RESR, Piracicaba-SP, Vol. 52, Supl. 1, p. S125-S146, 2014 – Impressa em Fevereiro de 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032014000600007&lang=pt>. Acesso em: 10/06/2020.

HESPANHOL, R.A.M.. Programa de aquisição de alimentos: limites e potencialidades de políticas de segurança alimentar para a agricultura familiar. Soc. & Nat., Uberlândia, 25 (3), p. 469-483, set/dez, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sn/v25n3/v25n3a03.pdf>>. Acesso em: 11/07/2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. Histórico. Duque de Caxias. 2014. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/historico>>. Acesso em: 30/06/2020.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. Duque de Caxias. 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/duque-de-caxias.html>>. Acesso em: 30/06/2020.

____ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária: pesquisa qualitativa no Estado do Paraná. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28250>. Acesso

em: 09/06/2020.

JUNQUEIRA, C.P.; LIMA, J.F. Políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 29, n.02, p. 159-176, jul/dez, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/5469>>. Acesso em: 05/07/2020.

KRETER, A.C.; BACHA, C.J.C. Avaliação da equidade da Previdência no meio rural do Brasil. RER, Rio de Janeiro, vol. 44, nº 03, p. 467-502, jul/set. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/resr/v44n3/a06v44n3.pdf>>. Acesso em: 22/07/2015.

LIMA, J.F.; PITAGUARI, S.O. As ideias keynesianas e o crescimento do produto nas economias locais. Interações. Revista Internacional de Desenvolvimento Local, nº 10. Campo Grande: UCDB, 2005. Disponível em: < file:///C:/Users/A/Downloads/511-Texto%20do%20artigo-1138-1-10-20160225.pdf >. Acesso em: 12/07/2020.

LUNARDI, S. M.; SANTOS, A. C. O programa de gestão agrícola da extensão rural do Rio Grande do Sul e Santa Catarina: uma análise na perspectiva dos agricultores familiares. Revista de Administração da UFLA, v.2, n.2, 2000. p.16-33. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/28479/o-programa-de-gestao-agricola-da-extensao-rural-do-rio-grande-do-sul-e-santa-catarina--uma-analise-na-perspectiva-dos-agricultores-familiares>. Acesso em: 06/02/2015.

MINAYO, M.C.S. (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

____ Ministério do Desenvolvimento Agrário, Secretaria da Agricultura Familiar - Departamento de Assistência Técnica e Extensão Rural. Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural. 2007.

____ Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo. Agricultura Familiar. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1>>. Acesso em: 12/06/2020

____ Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo. 2019. Assistência Técnica e Extensão Rural/ATER. Disponível em: <<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/assistencia-tecnica-e-extensao-rural-ater>>. Acesso em: 08/07/2020.

____ Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo. Declaração de Aptidão ao PRONAF/DAP. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/dap>>. Acesso em: 03/07/2020.

____ Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo. Declaração de Aptidão ao PRONAF/DAP. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/dap/modelos-grupos-e-status-da-dap>>. Acesso em: 27/07/2020.

____ Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo. Programa de Aquisição de Alimentos. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/agricultura-e-pecuaria/2020/01/entenda-como-funciona-o-programa-de-aquisicao-de-alimentos>>. Acesso em: 26/07/2020.

____ Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo. Plano Safra 2020/2021. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/noticias/com-mais-recursos-e-melhores-condicoes-de-financiamento-plano-safra-2020-2021-tera-236-bilhoes/copy_of_ApresentacaoPlanoSafra202021.pdf>. Acesso em: 26/07/2020.

____ Ministério da Economia. Instituto Nacional do Seguro Social. Aposentadoria Segurado Especial. 2020. Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/beneficios/aposentadoria-por-idade-rural/>>. Acesso em: 15/07/2020.

____ Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar/PNAE. 2020. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>>. Acesso em: 15/07/2020.

____ Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO. 2012. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso em: 10/07/2020.

____ Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1 – 177, abril, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.3>>. Acesso em: 18/07/2020.

MOLINA, M.C. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável. Tese (Doutorado), Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MÜLLER, A.L.; SILVA, M.K.; SCHNEIDER, S. A construção das políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil: o caso do Programa de Aquisição de Alimentos. Revista Estudos Sociedade e Agricultura (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 20, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/849.pdf>>. Acesso em: 21/06/2020.

_____. Wikipedia. Duque de Caxias. 2020. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_\(Rio_de_Janeiro\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Duque_de_Caxias_(Rio_de_Janeiro))>. Acesso em: 09/06/2020.

SACHS, I. Brasil rural: da redescoberta à invenção. *Estudos avançados* 15 (43), 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a08.pdf>>. Acesso em: 21/06/2020.

SANTOS, M.A.S. Escola Rural: Uma Reflexão sobre a Prática Pedagógica. In: Professoras pensam a Cidade: A Educação Pública em Debate no Município de Duque de Caxias. 1º Edição. Duque de Caxias: CEPEMHED, 2011. p. 43-55.

SANTOS, R.B. Interfaces entre escolas do campo e movimentos sociais e movimentos sociais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. v. 1, n. 1, p. 26 – 46, 2016 (jan./jun.).

SANTOS, R.B. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, v. 18, n. 51, 2017 (Out./Dez.): Micropolítica, democracia e educação. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>>. Acesso em: 09/06/2020.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n98/1809-4465-ensaio-26-98-0185.pdf>>. Acesso em: 09/06/2020.

SARAIVA, E.B.; *et al.* Panorama da compra de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.18, n.4, 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232013000400004&script=sci_arttext> Acesso em: 19/06/2020.

SOUZA, M.A. Pesquisa Educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36, e 208881. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100205&script=sci_arttext>. Acesso em: 14/06/2020

SOUZA, M.A. Educação do Campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf> >. Acesso em: 08/06/2020.

SOUZA, M.A. *Educação do campo*: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SCHNEIDER, S.; CAZELLA, A.; MATTEI, L.. Histórico, caracterização e dinâmica recente do Pronaf-Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. In: SCHNEIDER, S.; SILVA, M.K.; MARQUES, P.E.M. (Orgs.) *Políticas públicas e participação social no Brasil rural*. Porto Alegre (RS): Editora da UFRGS, 2004.

Disponível em:
<file:///C:/Users/A/Downloads/2004CapHistoricoPronafSergioLauroAdemirLivroPPEparticipa%20(1).pdf>. Acesso em: 08/06/2020.

SILVA, T.C.; FERREIRA, P.R.; AMODEO, N.B.P. A Importância do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) nos territórios da cidadania dos Estados de Minas Gerais e da Bahia: Criação de novos mercados a partir da visão dos Agentes de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). Mundo Agrário, 15 (29), agosto, 2014. Disponível em: <<https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv15n29a12/5959>>. Acesso em: 06/07/2020

SILVA, S.A.D., COSTA, M.H.B.C., GUIMARÃES, S.M. Políticas Públicas voltadas para a Agricultura Familiar: Aspectos Conceituais. Revista Acadêmica Conecta FASF, V.1, n.1, 2016. Disponível em:

<<http://revista.fasf.edu.br/index.php/conecta/article/view/4>>. Acesso em: 19/06/2020.

STOFFEL, J.A. A viabilidade da agricultura familiar: formas de organização produtiva no Oeste do Paraná. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo, Paraná, 2004. Disponível em: < <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2173>>. Acesso em: 05/07/2020.

TURPIN, M.E. A alimentação escolar como vetor de desenvolvimento local e garantia de segurança alimentar e nutricional. 2008. 176 f. Dissertação (Mestrado) – UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/285816/1/Turpin_MariaElena_M.pdf>. Acesso em: 05/07/2020.

7 ANEXOS

No Tabuleiro :

EDUCAÇÃO NO CAMPO X POLÍTICAS PÚBLICAS

DISSERTAÇÃO DANIELLE CHRISTIAN RIBEIRO BARROS — 05.08.2022

Motivações
OPORTUNIDADE DE MERGULHAR EM UMA PESQUISA A VER COM MINHA HISTÓRIA & CIÊNCIAS

SECRETÁRIA DE DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO → PUDE CONHECER O RIO DE JANEIRO POR DENTRO

ESCOLA TABULEIRO

MEDIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA COM TRABALHOS DO CAMPO

AGRICULTURA FAMILIAR

NECESSIDADE DE ENXERGAR POLÍTICAS PÚBLICAS E SEU IMPACTO NO CAMPO

CONCEITOS EQUÍVOCOS & DEPRECIATIVOS

"HOMEM DO CAMPO SE VESTIR MAL..."

DUQUE DE CAXIAS

ÁREA RURAL

DISTRITO DE XERÉM → MUITO AQUECIDO

RESPEITO A TERRA E AO MEIO AMBIENTE

afetos

DIÁLOGO COM MOVIMENTOS

horta / feiras NA ESCOLA

ESTÁ NO CAMINHO MAS PRECISA DE AJUDA PARA ROMPIMENTO COM MODELO PADRÃO

ASSISTÊNCIA TÉCNICA

PROFESSOR COMO mediador DE PROCESSOS FORMATIVOS saudáveis

comunidade

RELACÃO com alimentos = IMPORTÂNCIA DE ASSUMIR IDENTIDADE

formação DE QUEM VIVE NO CAMPO

protagonismo

E ORGULHO DE VIVER NO CAMPO

EDUCAÇÃO ESCOLAR DEVE ESTAR VINCULADA A PRÁTICA SOCIAL

PEDAGOGIA LIBERTADORA

DEIXEI A PORTA ABERTA PARA "VOLTAR"

"CUMPRIR O PAPEL DE VALORIZAR A POPULAÇÃO DO CAMPO"

AFETO E COMPROMISSO PÚBLICO

"PESQUISA QUE amplia A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA"

APROVADA

FACILITAÇÃO VISUAL : @PILAR.VISUAL