

DISCUSSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE NAZARÉ-BA

Valéria Prazeres dos Santos¹

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Arlete Ramos dos Santos²

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Resumo: O presente texto consiste em um recorte da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz UESC, linha 2 – políticas educacionais cujo objeto de estudo é a *Distorção Idade-Série nas escolas do campo* no município de Nazaré-Ba. E objetiva discutir alguns aspectos da Educação do Campo (organização, planejamento, PPP, tempo para formações, proposta pedagógica) do município supracitado, traçando um diálogo entre os resultados da pesquisa e os documentos legais que abraçam a modalidade. O método que subsidia a pesquisa é o materialismo histórico-dialético, numa abordagem quanti-qualitativa. As discussões apontam para a necessidade de ações mais efetivas no que tange esses aspectos, frente às ações do agronegócio e das ações neoliberais expandidas nas últimas décadas.

Palavras chave: Documentos legais. Educação do Campo. Organização do ensino.

INTRODUÇÃO

O presente texto consiste em um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da UESC, que tem como objeto de estudo a *Distorção Idade-Série nas escolas do campo* do município de Nazaré-Ba. Objetivamos aqui discutir alguns aspectos que compõem a Educação do Campo do município, pois acreditamos que eles são essenciais para se ter uma prática pedagógica que leve à aprendizagem crítica e propriamente do campo.

Buscamos neste texto fazer uma discussão desses aspectos relacionando-os aos documentos legais que amparam a Educação do Campo no Brasil. Por isso, na primeira seção, inserimos uma breve contextualização histórica da modalidade no país, apresentando desde o descaso do Estado no oferecimento da educação para moradores de áreas rurais ao longo dos séculos, até os dias atuais.

¹ Mestranda Em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da UESC; Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia – Fapesb; Membro do Grupo de Estudos em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo. Email: prof.valeriah@gmail.com

² Profa. Adjunta da UESC; Profa. Dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UESC e da UESB; Membro do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ciências Humanas – CEPECH/CNPq; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo. Email: arlerp@hotmail.com

Na seção seguinte, expomos o método de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa, desenvolvida no município de Nazaré, interior do estado da Bahia.

Na última seção deste texto, trazemos os resultados da pesquisa e buscamos estabelecer diálogo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resoluções CNE/CEB nº 1/2002, CNE/CEB nº 2/2008), Parecer CNE/CEB nº 4/2010, e a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96). Ressaltamos que esses resultados foram recortados e trazidos para este texto e que compõe apenas parte de uma pesquisa maior, logo, ele não consegue revelar toda a realidade da Educação do Campo do município de Nazaré-Ba, mas permite fazer algumas elucubrações.

DISCUTINDO A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS POVOS DO CAMPO NO BRASIL

Durante o processo de construção do Estado Nacional, sobretudo, antes da década de 1990, a educação para os povos do campo de forma institucionalizada não constava como uma pauta de interesse do Estado, isso porque não fazia parte dos objetivos capitalistas. A esse respeito, Santos (2016, p.165) diz que

A educação brasileira tem sido excludente e dualista desde os tempos do Brasil-colônia, privilegiando, nesse sentido, a classe dominante, e quando se refere ao campo essa exclusão se torna ainda mais perceptível. O histórico de um paradigma agrário de concentração de terras em grandes latifúndios no século XX contribuiu para que o Estado não priorizasse a escolarização dos povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador, predominante neste período, principalmente com a cultura cafeeira, não necessitava de formação especializada para realizar o trabalho.

Apenas quando se torna útil ao capital é pensada uma forma de escolarização dos povos do campo, mas o propósito buscava a formação para o trabalho alienado³. Santos (*Ibidem*) continua nos mostrando o movimento histórico o qual a educação para os povos do campo foi alicerçada

Porém, com a crise do modelo exportador coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do século XX, e, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar os trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma fortalecer os latifúndios e fixar o homem no campo.

³ Conceito marxista aprofundado mais à frente neste mesmo tópico.

Os excertos acima explicitam que os povos do campo ficaram à margem da escolarização nacional e quando ela entra em voga a pretensão é de formar para que os trabalhadores sirvam aos grandes proprietários de terra. Stedile (2013, p.168) contribui com essa discussão ao afirmar que “[...] o interesse pela educação dos povos do campo foi relacionado, durante a história do país aos interesses do capital, que é marcado pelo abandono das classes populares e de fortalecimento dos grandes proprietários de terra, que tratam a terra como mercadoria”.

O próprio Ministério da Educação –MEC (2005, p.7), admite essa afirmação ao dizer que no que se refere à educação para os povos do campo

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo.

A preocupação tardia com a escolarização dos camponeses, apresentada por Santos (2016) e Stédile (2013) e afirmada pelo MEC, se inicia com o movimento do capital por formação de mão de obra para o trabalho nas lavouras, trabalho numa ótica alienada, uma vez que não era de forma a emancipar o homem, mas sim colocá-lo como ferramenta para extração de lucro. Para Marx (2002, p.111) nesta perspectiva de trabalho alienado,

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadoria; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens.

Entretanto, em contraposição a esse modelo de educação para o capital, também chamada de Educação Rural; nasce a Educação do Campo. Para Santos (2016, p.165),

A Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos, que fazem do campo o seu território de vida.

É importante destacar que o nascimento de uma alternativa à Educação oferecida pelo capital e que se sobreponha a seu modo de produção, como é a Educação do Campo, só é possível numa relação contínua de correlação de forças entre os movimentos sociais, trabalhadores e trabalhadoras do campo, professores, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e o capital, que no campo age, sobretudo, pelo agronegócio.

Em meio a essas disputas, destacamos o período de 1988 até primeira década do século atual (XXI), porque durante esse período, no movimento dialético de correlação de forças, os movimentos sociais conseguiram firmar a Educação do Campo como parte da agenda da Educação pública, tendo conquistado artigos específicos na LDB (9.394/96), conferências e seminários nacionais para debater e fortalecer a criação de diretrizes e resoluções específicas para atender os sujeitos do campo como, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resoluções CNE/CEB nº 1/2002, CNE/CEB nº 2/2008), Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que coloca a Educação do Campo como modalidade de educação e define quem são os povos do campo, o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 que Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Sendo importante ressaltar que esta última portaria foi alvo de críticas pelo Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, como dentro da lógica do agronegócio. Podemos compreender, a partir desse fato que o processo de enfrentamento deve ser constante porque este representa um campo em disputa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O método que embasa a pesquisa é o materialismo histórico-dialético, a escolha pelo método marxiano se seu porque acreditamos que ele é o que melhor dá conta de subsidiar a análise da realidade.

Kosik (1976) chama atenção para o fato dos fenômenos esconderem sua própria essência, por isso é preciso olhar além da sua aparência imediata. Segundo o referido autor, “captar o fenômeno de cada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (IBIDEM. p.12).

Para Marx (2011, p. 28) o processo investigativo do método “a investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de permitir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído o trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real”.

Ao tratar do “movimento real”, explicitamos o fato de que no materialismo histórico-dialético, o caminho para desvelar o real concreto de determinado fenômeno faz-se a partir da compreensão de que os fenômenos empíricos perceptíveis não se revelam como eles são de imediato, e sim, apresentam-se de uma forma encoberta “feitichizada”, precisando, para conhecer a sua essência, compreender o mesmo através das suas multideterminações.

A abordagem utilizada para a análise dos dados foi a quanti-qualitativa. Prates (2012, p.117) ao defender a abordagem explícita que

[...] a expressão do real se manifesta e se constitui por elementos quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, particulares e universais, intrinsecamente relacionados [...] É necessário reconhecermos que todos estes aspectos precisam ser interconectados para que a explicação contemple o fenômeno como unidade dialética e tenha, portanto, coerência com o próprio método.

Para coleta de dados, foram utilizados questionários com perguntas fechadas, aplicados a todos os professores da Educação do Campo do município de Nazaré-Ba, um total de doze, docentes; além de entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos: quatro professores; dois coordenadores e dois diretores das escolas do campo do município, além dos membros da Secretaria Municipal de Educação do município de Nazaré – SEMED, a coordenadora geral, a coordenadora de programas (mais alfabetização, PACTO/PNAIC⁴, Novo Mais Educação), a secretária de Educação.

Destacamos que nas entrevistas e questionários foram preservadas as identidades dos sujeitos, que foram previamente avisados sobre o anonimato e a gravação de suas falas.

ANÁLISE DE DADOS

O primeiro fato a discutirmos é como se configura a Educação do Campo no município supracitado: o município, atualmente, possui doze escolas do campo, todas multisseriadas, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Iniciais. Por ensino multisseriado entende-se a forma de organização em que, numa mesma turma, encontram-se

⁴ Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

alunos de diferentes “séries”, idades e níveis de conhecimento. Este tem sido tratado como “uma ‘anomalia’ do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” (MOURA; SANTOS, 2011, p. 5).

Nos contrapomos a essa posição, primeiro, porque compreendemos que o problema da aprendizagem no campo não é o multisseriado, acreditamos, que em um sistema onde a Educação é vista pelo seu viés mercadológico, não no campo do direito público, a organização do ensino nessas turmas têm sido a única forma de manter vivas as escolas nas comunidades, muitas vezes, isoladas dos centros urbanos; segundo, porque os próprios documentos que amparam a Educação do Campo reconhecem que para que se alcance um nível de aprendizagem desejado, as escolas precisam ter asseguradas condições básicas de existência. O parecer nº 2, de 28 de abril de 2008 (complementação das diretrizes de 2002), diz que “As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

O terceiro ponto que destacamos é que o ensino multisseriado é um modelo que está vinculado ao padrão seriado hegemônico do ensino que insere a Educação do Campo numa adequação do modelo seriado urbano. A esse respeito, Hage (2014, p.1175) propõe o que chama de “transgressão do paradigma da (multi)seriação”, pois nos seus estudos ele constata que

a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação.

Neste sentido, podemos tratar dois aspectos: um, que a perspectiva hegemônica de (multi)seriação, por ser urbana, não considera a realidade das escolas do campo; dois, que é necessário estabelecer coletivos de luta para que o ensino nas turmas de Educação do Campo conte com uma perspectiva que realmente considere as suas especificidades, principalmente no que concerne a composição das turmas e dos tempos em que essas escolas funcionam. Para isso, elencamos o artigo 28 da LDB (9.394/96)

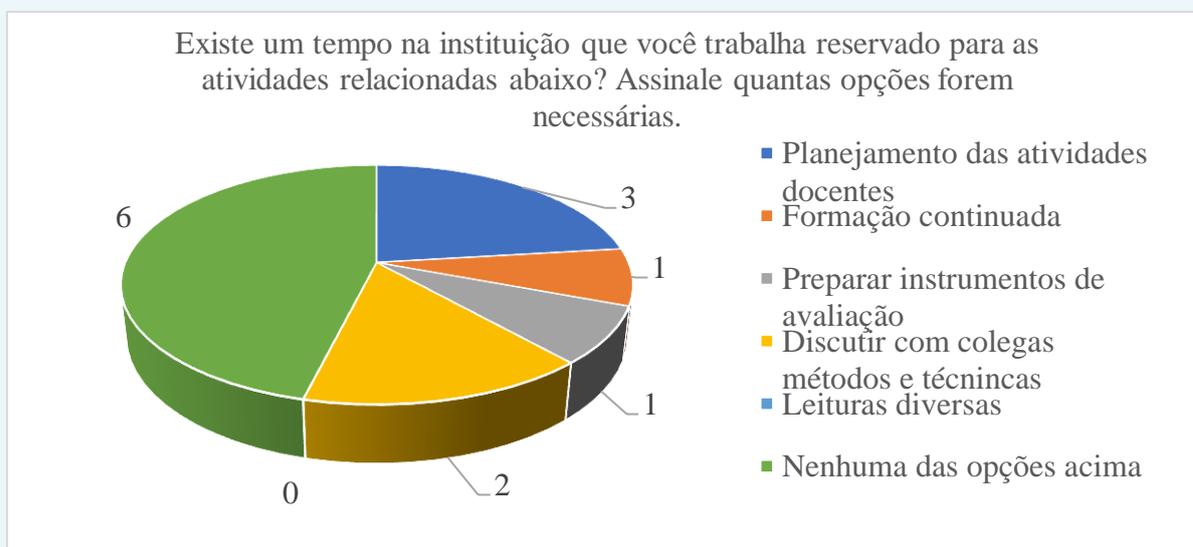
Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e *metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural*;

II – *organização escolar própria*, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Grifos nossos)

Outro aspecto que nos dispomos a analisar foi sobre o tempo reservado para as atividades de planejamento, formação continuada, preparação dos instrumentos de avaliação, discussão de métodos e técnicas de ensino e leitura diversas, obtivemos os resultados que podem ser observados no gráfico 01:

Gráfico 01: Tempo destinado a atividades na escola

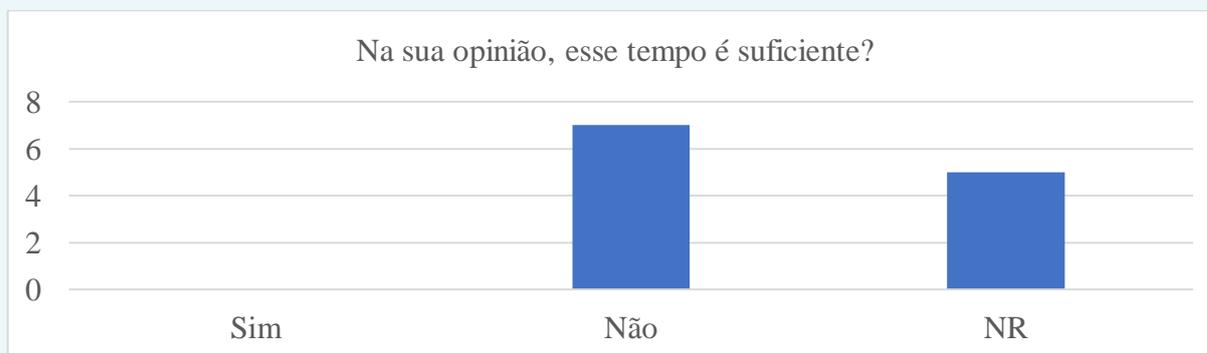


Fonte: Elaboração das autoras, pesquisa de campo 2018.

Mediante a análise dos resultados, é possível perceber que as escolas do campo do município não estão conseguindo oferecer ao professor uma organização temporal para que pontos essenciais ao bom funcionamento das aulas sejam efetivados. De acordo com as respostas, apenas 3 professores sinalizaram que possuem tempo para planejamento das atividades docentes na unidade escolar, 2 professores disseram que possuem tempo para discutir com colegas métodos e técnicas, 1 professor levantou que há tempo para a formação continuada e 1 apontou que há disponibilidade para preparar instrumentos de avaliação, enquanto que 6 professores sinalizaram que na escola em que trabalham não há tempo para nenhuma das demandas mencionadas.

Apresentamos, após essa questão outra relacionada exposta no gráfico 02:

Gráfico 02: O tempo é suficiente?



Fonte: Elaboração das autoras, pesquisa de campo 2018.

De acordo com as respostas, 7 dos doze professores disseram que o tempo destinado às atividades apresentadas no gráfico anterior não era suficiente, 5 não responderam. Se os professores do campo não dispõem de um tempo para fazer o planejamento e discussão de aspectos basilares da educação, como poderão pensar e fazer uma educação emancipatória? Problematicamos os resultados da pesquisa com o que traz o artigo 67 da LDB (9.394/96).

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (Grifo nosso)

Compreendemos essas contradições dentro do fato de que o fortalecimento das questões voltadas à melhoria do ensino não é de interesse do sistema. Neste sentido, no campo das políticas e da *práxis* o que deixa de ser feito é, também, uma forma de fazê-lo, no sentido de que é intencional.

Discutimos o princípio do tempo na Educação capitalista a partir de Marx. Para o autor, o fim imediato do capital é a produção de mais-valia e como vimos discutindo, a educação é vista como mercadoria, logo, essa lógica de extração de maior taxa de mais-valia abrange-a também. Assim, a questão do tempo empregado para o planejamento escolar e aperfeiçoamento da prática pedagógica compõe uma grande contradição do sistema capitalista: investir em cumprimento do tempo para o planejamento, consiste em oferecer

melhores condições para o professor e a possibilidade de emancipação desses trabalhadores de sua condição de alienado.

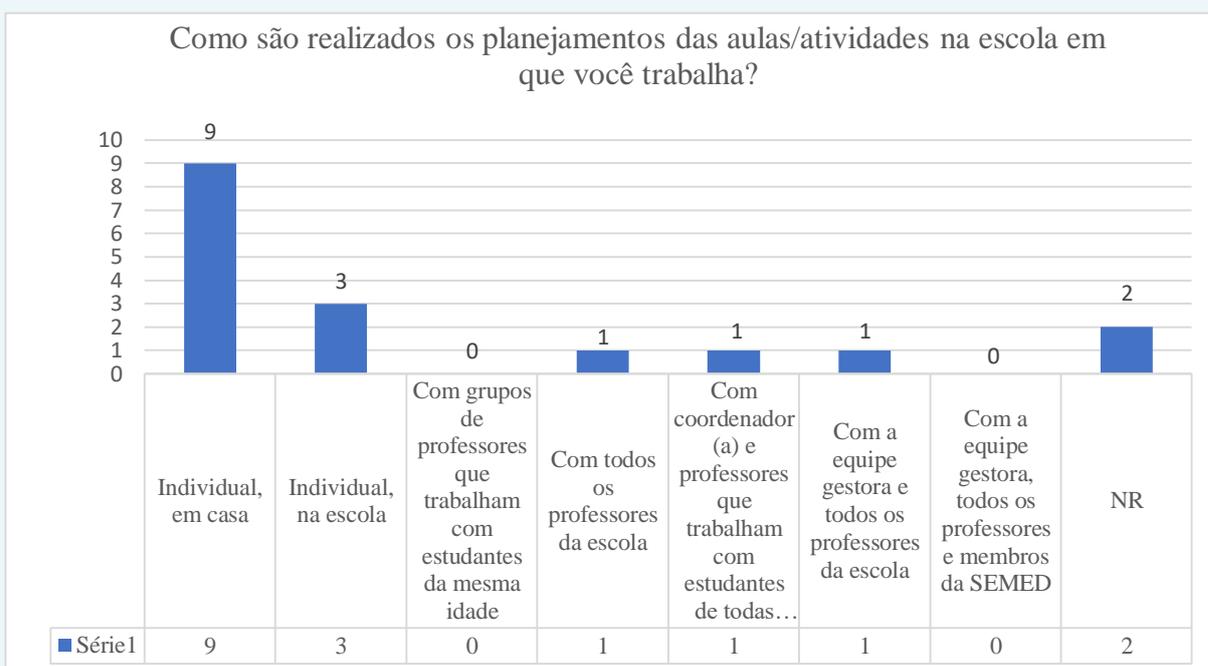
Se o professor tem tempo para pensar a sua prática pedagógica, ele poderá, além de aperfeiçoá-la, começar a questionar fatores que levam ao insucesso delas. Sendo assim, é mais válido para o sistema que esse professor não tenha esse tempo e precise estar com jornadas maiores em sala de aula. Marx (2004, p. 49) sintetiza bem a questão do tempo para o sistema capitalista:

Então, não é preciso dizer que uma hora de um homem vale uma hora de um outro homem, mas sim que um homem de uma hora vale um outro homem de uma hora. O tempo é tudo, o homem não é mais nada; ele é no máximo a carcaça do tempo. Não mais existe a questão da qualidade. A quantidade sozinha decide tudo: hora por hora, jornada por jornada. (Grifos nossos).

A fala de Marx é atemporal e se adequa completamente à discussão que estamos fazendo. O trabalho do professor está condicionado ao máximo do seu tempo na sala de aula, ou seja, à quantidade, não à preparação, planejamento, reformulação da sua prática; à qualidade. Isso porque no sistema do capital, tempo é mais do que dinheiro, é ferramenta de alienação.

Nessa discussão, inserimos também a forma é feito o planejamento. Ao que obtivemos os resultados presentes no gráfico 03:

Gráfico 03: Realização dos planejamentos



Fonte: Elaboração das autoras, pesquisa de campo 2018.

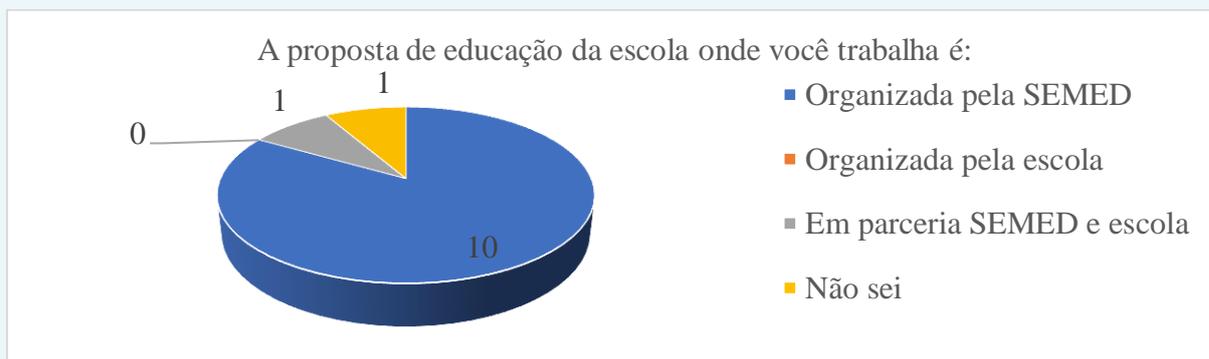
Destacamos que no gráfico 03, os professores poderiam marcar mais de uma opção quanto a confecção do planejamento por isso a incongruência, à priori, entre os números e a quantidade de sujeitos da pesquisa. A maioria dos docentes, 9 deles, responderam que fazem o planejamento individual, em casa; 3 disseram fazer individual, na escola; 1, juntamente com os professores da escola, 1 respondeu que faz o planejamento com a equipe gestora e todos os professores da escola, 2 não responderam.

A *práxis* da Educação do Campo está assentada no fazer junto com os sujeitos, tal como afirma Caldart (2000, p. 45) ao dizer que “o processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes”. É o que também ampara os documentos legais ao estabelecer uma relação intrínseca entre a escola e a comunidade, devendo a primeira ser um espaço para a valorização da última, na apropriação e difusão dos conhecimentos históricos e sociais que a construíram. A esse respeito, destacamos o parágrafo único do artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - DOEBEC

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

O fato de o planejamento ser feito, pela maioria dos sujeitos da pesquisa, de forma individual, em casa, é mais um dos fatores que deixa claro que a educação ofertada pelo município se caracteriza como Educação Rural e não propriamente como Educação do Campo, pois na última deve-se levar em conta a participação da comunidade na construção da proposta pedagógica. Ainda tratando do que tange à organização escolar, e caminhando para uma discussão mais ampla, ao serem questionados sobre a proposta pedagógica obtivemos o resultado exposto no gráfico 04:

Gráfico 04: Proposta de educação



Fonte: Elaboração das autoras, pesquisa de campo 2018.

O gráfico acima indica que ao serem questionados sobre quem organiza a proposta pedagógica da escola em que trabalham, 10 professores responderam que a proposta é organizada pela SEMED, 1 disse que é feita uma parceria entre a escola e a SEMED e 1 professor disse que não sabe. Tal resultado aponta para uma forma de organização que distoa dos documentos que subsidiam a Educação do Campo, primeiro porque uma proposta educativa vinda diretamente da secretaria não tem como contemplar as especificidades dos povos do campo, segundo, não estabelece o viés democrático da participação de toda a comunidade escolar, como pressupõe a Constituição Federal (1988), artigo 206, inciso VI; o artigo 14 da LDB (1996) e, especificamente as DOEBEC (2002) que trazem, no seu artigo 11, o seguinte texto

Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (Grifo nosso).

O processo de autonomia na construção da proposta de cada estabelecimento de ensino visa garantir à escola do campo às especificidades conquistadas perante o processo de lutas de sua criação. Na busca pela leitura e conhecimento da proposta pedagógica do município, para saber se ela abrangia a Educação do Campo e em que viés, questionamos um dos membros da SEMED

Nós temos uma proposta pedagógica, na outra gestão tinha, evidentemente, né, que ninguém trabalha sem uma proposta pedagógica. A nossa proposta pedagógica é desenvolver as múltiplas funcionalidades do aluno no todo. Então o que é que a gente vai ver: o aluno no todo, seu desenvolvimento social, seu desenvolvimento pessoal e seu desenvolvimento cultural, então a gente vai abranger esses alunos num todo. (Membro da SEMED – Entrevista feita em dezembro de 2018).

Ainda que de maneira não intencional, a fala do membro da SEMED de uma proposta pedagógica que considere o aluno na sua totalidade, se relaciona ao conceito de uma educação omnilateral. Para Frigotto (2012, p.265), “em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.”. Questionamos: na educação capitalista, é possível formar o homem para que ele se desenvolva de forma omnilateral, ou seja, “em todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico”? (*IBIDEM*, 2012, p.265)

A educação capitalista é marcada por contradições que em sua totalidade se estabelecem pela visão do ser humano como um produtor de mais-valia e que insere a sua preocupação em manter o sistema do capital que não olha o ser humano como ser genérico, pelo contrário, zela pela alienação e exploração, num sistema em que apenas poucos sobrevivem do sofrimento da maioria.

Em seguida questionamos se a proposta estava regulamentada em algum documento e se tinha algo específico para a Educação do Campo o membro da SEMED respondeu:

[...]Educação da cidade/Educação do campo, a gente não quer ver assim. A gente quer ver nessa junção, certo? Cada um no seu espaço, mas que não seja uma coisa separada, não. Cada um valorizando seu espaço, mas entendendo que são alunos da Rede Municipal, porque assim gera uma dicotomia. Se a gente for falar de Educação do Campo - Educação da cidade, a gente sabe que a Educação do Campo, que o aluno que ele mora na zona rural ele tem que valorizar o espaço, a gente tem que trabalhar dentro daquele universo, daquele espaço dele em todas as vertentes, mas lembrando que ele é aluno da rede Municipal de Ensino, não é aluno do campo e aluno da zona urbana. (Membro da SEMED – Entrevista feita em dezembro de 2018).

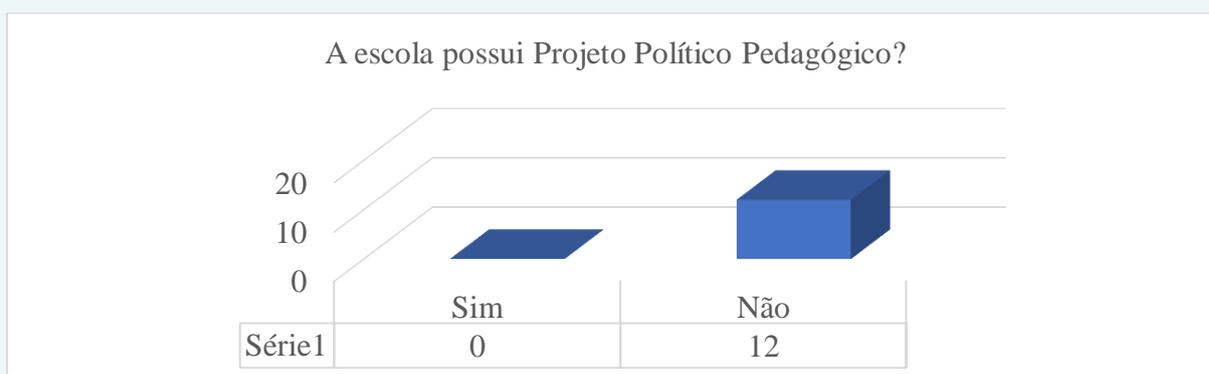
Analisamos a fala acima pela perspectiva de Kramer (1997, p.21), para quem, numa proposta pedagógica, a uniformidade entre modalidades e etapas de ensino é inviável. A autora (1997, p.21-22) explicita isso ao dizer que

Pensar uma *proposta pedagógica única* pressupõe pensar um conceito uniformizador de criança, de jovem, de adulto; de professor, de educação e de sociedade, um conceito que, por generalizar, desrespeita as diferenças – seja de etnia, sexo, classe social ou cultura. Ao contrário, uma proposta pedagógica ou curricular para a educação de crianças, de jovens ou de adultos precisa trabalhar com as contradições e especificidades da realidade brasileira, de cada região, estado ou município, zona urbana ou rural. *Por isso, não se pode falar de uma proposta, mas, sim, de várias*, porque são múltiplas as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas, os contextos em que estão inseridos os profissionais e as populações com que trabalham. Essa realidade é múltipla e, por isso, carece de propostas também múltiplas. (Grifo nosso).

A fala de Kramer (1997) destaca a importância da proposta pedagógica ser construída a partir das particularidades de cada etapa, modalidade, nível de ensino. Na Educação do Campo, sobretudo, pela sua articulação com a comunidade, não deve se conceber uma proposta sem essa participação, sem levar em consideração a realidade dos sujeitos camponeses.

Pela limitação deste texto, finalizamos as análises com os dados sobre os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo do município em questão. Acreditamos que uma articulação entre Proposta Pedagógica e PPP consista em importante instrumento para uma Educação do Campo mais democrática, participativa e emancipatória, porque o tanto a primeira quanto o último necessitam da participação popular, da reflexão e ação coletivas para que realmente sejam parte viva do fazer pedagógico. Entretanto, esse é um dos pontos que ainda precisam ser estimulados no município, para a confirmação da afirmação anterior, trazemos o gráfico 05, em que os professores afirmaram que as escolas em que lecionam não possui PPP.

Gráfico 05: PPP das escolas



Fonte: Elaboração das autoras, pesquisa de campo 2018.

A falta de uma proposta pedagógica e de PPP nas escolas apontam para aspectos problemáticos na organização de uma Educação do Campo propriamente dita, pois significa de alguma forma aquela escola não tem uma organização coletiva que promova a discussão de aspectos inerentes a ela. O PPP deve ser articulado com a partir do “chão” da escola para que se firme como um *projeto*, porque deve ser fruto de um ato planejado; *político*, pois é feito junto com a comunidade, fruto de consensos e dissensos; e *pedagógico* por trazer no seu bojo aquilo que é relacionado ao ensino (numa perspectiva crítica, esse ensino foca nos conhecimentos historicamente construídos tanto pela comunidade e seus valores socioculturais quanto da humanidade em si).

Veiga (2002) acredita que a principal forma de elaborar um projeto político-pedagógico é contando com a autonomia da escola, de sua capacidade de perceber e colocar nele a sua própria identidade. Isso, de forma coletiva, contando com a participação de todos os membros da comunidade escolar. Com o que Paiva (2008) diz que o PPP das escolas do campo precisam estar pautados numa prática crítica e libertadora. A construção do PPP deve partir no âmbito de uma gestão escolar democrática, conforme orienta o artigo 14 da LDB (1996),

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Essa participação da comunidade na elaboração do projeto pedagógico não pode ficar apenas no âmbito legal, sua efetividade insere e dá vida à uma educação que considere os sujeitos, suas lutas e resistências. A necessidade dos PPP's das escolas do campo aparece na LDB (artigo 12), nas DOEBEC (artigo 5º) e também no Decreto 7.352/10, artigo 2º, o qual fazemos destaque

São princípios da educação do campo:

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;*

[...]

O decreto explicita, dentre outras especificidades, que o PPP das escolas do campo deve se pautar nas questões inerentes à sua realidade, voltado para o desenvolvimento sustentável e adequação à natureza do trabalho no campo. Esse aspecto deve ser levado em conta nos projetos, pois podem garantir o respeito às especificidades desses sujeitos e à participação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, com os princípios de sua gênese de ser uma proposta de educação contrária aos interesses capitalistas de exploração e alienação do homem, visa formar sujeitos críticos, e, como percebe as suas especificidades, propõe o respeito e a construção coletiva. Ela vai além das paredes escolares ao considerar o sujeito em sua totalidade, nas suas relações sociais.

Tendo em vista esses ideais, nós acreditamos necessários que aspectos como os elencados neste texto (dentre muitos outros que ainda ficaram por discutir) precisam se fortalecer dentro da perspectiva emancipatória, tal qual a do nascimento da Educação do Campo. Acreditamos na *práxis* como ferramenta transformadora. Se ainda temos entraves que impedem que o alcançado legalmente seja aplicado no campo da ação para a construção de uma Educação do Campo propriamente dita, é preciso agir e continuar na correlação de forças com o capital, tarefa difícil, mas necessária e urgente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

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

_____. Ministério da Educação – Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo.** Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.** Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Ministério da Educação Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica, 2008.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, R. S. (Org.) **Projeto popular e escolas do campo.** Articulação Nacional por uma educação do campo. v. 3. 2. ed. Brasília: UnB, 2000.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HAJE, S. A. M. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Educ. Soc., Campinas, v.35, nº 129, p.1165-1182, out.-dez., 2014.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.1976.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete, PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MARX, K. **Grundrisse.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2002. 198p.

PRATES, J. C. **O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social:** uma relação necessária. Textos & Contextos (Porto Alegre), v. 11, n. 1, p. 116 - 128, jan./jul. 2012.

SANTOS, A. R. dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo:** movimentos sociais e a reforma agrária do consenso. – Curitiba: CRV, 2016. 210 p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

STEDILE, J. P. (Org). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000**. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013. 288 p.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed. – Papyrus, 2002.