

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: REFLEXÕES E AVANÇOS NO COLÉGIO MUNICIPAL MILTON FARIAS DIAS LARANJEIRA DE PALMAS DE MONTE ALTO/BA

Zileide da Silva Lopes
Universidade Estadual da Bahia

Antônio Domingos Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: A presente pesquisa teve por objetivo conceituar as reflexões e avanços da Educação do/no Campo, no Colégio Municipal Milton farias Dias Laranjeira - CMMFDL, que está situado no município de Palmas de Monte Alto, na região Sudoeste da Bahia. Nesse sentido, ao discorrermos sobre o assunto e a trajetória da Educação do Campo, do referido município para compreender a concepção social e política, problematizando-a. O percurso metodológico se deu a partir de análise documental para compreender o Projeto Político Pedagógico - PPP, e por meio de entrevistas semiestruturadas com a diretora, uma professora e três alunos/as. Nessa análise, ao aprofundarmos as discussões com os sujeitos da pesquisa, enfatizaram a escassez de políticas públicas educacionais, principalmente, em infraestrutura da escola e no contexto dos docentes que trabalham na unidade escolar do campo, ainda afirmaram que os currículos e as práticas que foram submetidos ao modelo da unidade escolar é advindo do urbano. Dessa forma, tratar das questões que levaram a mudança de conceito e currículo de Educação Rural para a Educação do/no Campo, considera-se um avanço, pois ocorreu por meio de diversas lutas e acontecimentos para às transformações políticas e sociais pelas quais o Brasil passou a partir dos anos de 1980, das organizações dos movimentos sociais. Portanto, significa dizer que a Educação do Campo, cabe uma nova dimensão e um novo sentido, o de atender os sujeitos do/no campo, centralizando no debate sobre seu caráter educativo, a formação e a capacitação dos professores, no processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Docente. Políticas Públicas.

Introdução

A presente pesquisa teve como objetivo, problematizar as reflexões e as possibilidades de avanços no currículo da Educação do Campo, de uma escola situada no município de Palmas de Monte Alto - Bahia, denominada como, “Colégio Municipal Milton farias Dias Laranjeira - CMMFDL” se apresenta à escola do campo/roça, ao (à) educador (a) do campo/roça e, conseqüentemente, às famílias para garantirem o processo educativo escolar dos (as) estudantes.

Nessa análise, discutir e abordar os aspectos legais sobre a Constituição Federal - CF de 1988 a educação passa a ser direito fundamental garantido a todo e qualquer indivíduo, independentemente em que local esse indivíduo reside e vive. Desse modo, a educação fornecida à população camponesa deve ser garantida no mesmo patamar de igualdade que é

fornecida para a população urbana. Após a CF/88 surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), que vai delinear as principais ideias que norteiam as práticas educativas que estão inseridas no campo.

A Educação do Campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política pública que garanta a população camponesa os mesmos direitos educacionais garantidos à população urbana, pois se percebe que no decorrer da história essa modalidade educacional, sempre foi deixada em segundo plano, não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que tivesse uma educação do campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês, bem como não houve legislações específicas que garantissem o direito à educação com qualidade à população camponesa.

Sendo assim, entendemos que a escola é um espaço de formação social e política dos sujeitos, ao mesmo tempo, que esta possui como função social a socialização dos saberes acumulados e os processos de reelaboração e produção dos conhecimentos pelos homens ao longo dos tempos. Portanto, para àqueles que vivem no campo, é também um espaço de luta e resistência.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Nessa perspectiva, compreender e buscar uma Educação do Campo que leve em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem é muito importante. Nesse sentido, os professores que estão inseridos nos espaços do campo, são considerados sujeitos em construção, assim como os alunos. No entanto, aos educadores é cabível a tarefa de perguntar-se quem são os sujeitos com os quais compartilham experiências de vida durante o ano letivo, haja vista que cada aluno tem sua identidade, sua história e o professor também. Por isso os professores devem perceber o quanto é importante assumir sua história para que então, possam descobrir a pessoa que está por trás do rosto de cada criança, jovem ou adulto, e então, conheçam sua história, respeitem suas diversidades e seus direitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Nessa primazia, quando abordado a questão dos eventos históricos da Educação Rural a Educação no/do Campo, as concepções de escola e de educadores são fundamentais para a compreensão do tipo de educação que foi ofertada aos povos moradores em locais

distantes do quadro urbano. Por conta disso, ao entendermos a escola como um espaço dinâmico, segundo os pressupostos da educação do campo, os educadores são sujeitos importantes na construção de uma sociedade solidária e justa.

Além da formação docente com as especificidades para o campo, a inovação na organização curricular e de suma importância. A parceria com as universidades, movimentos sociais camponeses (MARQUES, 2010) evidencia que os conteúdos da formação, a organização tempo escola/tempo comunidade e, especialmente, os sujeitos são os grandes diferenciais nessas experiências. São os sujeitos do campo, participantes de movimentos sociais, no contexto da universidade, que fazem as licenciaturas propostas serem ricas de aprendizagens e significados. Uma educação, como afirma Caldart (2004), pensada desde o seu lugar, com a participação dos diferentes sujeitos, vinculada à cultura e às necessidades humanas e sociais.

Aspectos metodológicos da Pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, optamos em investigar às análises dos dados e adaptamos a proposta de Miles e Huberman: redução, apresentação e conclusão/verificação (apud GIL, 2009). A partir da síntese dos relatos transcritos, consideramos a simplificação das informações a partir do roteiro proposto e as pré-categorias dele emergidas, a saber: limitação dos recursos tecnológicos e digitais nas escolas e residências no campo/roça; carência na formação inicial e continuada sobre o uso dessas tecnologias e o impacto provocado pela impotência diante dos recursos escassos ou inexistentes.

Posteriormente, buscamos estabelecer as semelhanças, diferenças e inter-relações dos dados defrontados com outras categorias (escola-sociedade, políticas públicas, formação docente). Nessa perspectiva, procuramos expor, a partir dos significados oriundos dos dados, algumas problematizações, reflexões e pistas para pesquisas futuras com base na revisão dos dados, das discussões teóricas e na leitura crítica da realidade (GIL, 2009).

Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu no Colégio Municipal Milton Farias Dias Laranjeira - CMMFDL, uma unidade escolar do campo que pertence ao município de Palmas de Monte Alto, no estado da Bahia, que atualmente tem uma população de 21.796 pessoas no ano de 2020, as matrículas no ensino fundamental do referido município foram de 2.975 estudantes, no ano de 2018. Já em relação aos docentes, identificamos 155 professores trabalhando na rede municipal, dados registrados no ano de 2018, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE.

Para a coleta de dados, os sujeitos da pesquisa foram: A Diretora, uma Docente e três alunos/as do CMMFDL. Nessa análise, a entrevistas definidas por diferentes nomenclaturas. Para May (2004) denominam-se como estruturadas, semiestruturadas, não estruturadas e em grupo, ou focais. Para de Richardson (1999) classificam-se como dirigida, guiada e não-diretiva. Mas, independentemente da nomenclatura, o que se considera é o “seu grau de estruturação” (BIKLEN e BOGDAN, 1994. p. 135).

Quanto às análises a partir do documento que foi o Projeto Político Pedagógico - PPP do CMMFDL, observou-se todas as competências que convergem para o delineamento do trabalho da gestão e dos docentes no campo, estabelecendo uma articulação dos anseios em relação à construção do conhecimento que os estudantes adquirem com a cultura local e as especificidades com campesinato. “Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro e de planejamento de ações para construir este futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social” (BRASIL, 2017, p.62).

Educação do Campo: A importância da Escola e dos Docentes

A perspectiva da Educação do Campo, leva-nos a pensar em um novo sentido de escola, não somente por exigências de atendimento aos educandos, mas pela reflexão da sua função social, seu caráter formativo, a formação de professores, o processo de ensino aprendizagem a ser efetivado e a elaboração de uma proposta pedagógica que esteja de acordo com a história de luta das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo.

Fernandes (2002) coloca que devemos pensar o mundo a partir do lugar que vivemos, desta forma, construímos nossas identidades, fortalecemos e formamos nossa cultura. Nesta lógica, valorizar e preservar as culturas locais a partir da educação seria um dos pontos para defesa desse território imaterial e garantir a manutenção do território material onde se dá a produção e reprodução da vida.

Quando abordamos os conflitos no campo, é importante ressaltar a história da educação brasileira que foi um processo marcado pela exclusão e marginalização das classes sociais mais carentes, ainda que as constituições brasileiras tenham ampliado o acesso à educação em todos os níveis, da alfabetização ao ensino superior. Entretanto, é necessário ressaltar que um país de extensas dimensões e diferentes culturas durante muitos anos manteve um único modelo de educação para todas as regiões. Neste contexto, as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo apresentam que:



No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrícola, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e de 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (2002, p. 7).

Em consonância, Ribeiro (2010) expõe que para analisarmos a organização escolar e a educação rural é necessário nos basearmos na formação social do país. Tal observação que já havia sido levantada por Fernandes (2004), ao escrever que a “Origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (2004, p. 62).

Para Vesentini (1990), o surgimento e expansão do ensino público, a chamada “escolarização da sociedade”, se dá por meio do desenvolvimento do capitalismo, do grande impulso da industrialização original, urbanização e concentração populacional nas cidades. Estes elementos nos fornecem indícios sobre a natureza urbana do sistema público de ensino como forma de assegurar a hegemonia da burguesia.

Desse modo, a concepção de escola do campo surge e desenvolve-se a partir do movimento da educação do campo, com as experiências de formação humana desenvolvida pelas trabalhadoras e trabalhadores nas lutas por terra e educação. Portanto, nasce das lutas sociais e das práticas de educação dos povos do e no campo. É uma perspectiva na contramão das concepções de escola e de projeto de educação proposta pelo sistema capitalista (MOLINA; SÁ, 2012).

Para que se compreenda a escola do e no campo e sua identidade, é preciso entender a relação entre cultura e escola, e que questões culturais sempre estiveram presentes nos debates sobre educação do campo e escola no campo. De acordo com Forquim (1993, p. 197) “[...] existe uma relação íntima, orgânica entre educação e cultura, considerando a escola como “mundo social” com características e vida próprias, o que ele nomeia de cultura de escola”. Nesse viés de discussão, Gómez (2012) compreende a escola como um espaço de diversidade cultural, onde essas várias culturas se entrelaçam e isso que lhe imprime identidade, autonomia e teria a finalidade de mediar, de forma reflexiva, os vários conhecimentos ali existentes, divididos e compartilhados.

Portanto, Forquim (1993) e Gómez (2012), entendem que a escola é um espaço de produção de cultura, assim como é também um produto cultural. Desse modo, a escola

ganha uma nova dimensão e um novo sentido, e ao mesmo tempo, tem o desafio de mudar de perspectiva de educação.

Para tanto, considerando que a Educação do Campo seria um paradigma em construção que deve estar embasada em objetivos que garantam a emancipação do sujeito do campo e na sua participação como sujeito histórico (TEIXEIRA, 2012), cabe à escola do campo a condução de trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço único e central de conhecimento e construa estratégias além da fragmentação presente na maioria dos processos de ensino aprendizagem vigentes (MOLINA; SÁ, 2012).

Na condução e criação dos processos pedagógicos, os professores são fundamentais, pois precisam ir além da reprodução de técnicas e receitas prontas que levem somente ao conformismo do ser humano por ele formado que atendam somente ao mercado de trabalho. Além disso, defende-se a importância do professor no processo de construção de políticas educacionais, bem como nas políticas de formação de professores do campo.

Segundo Ghedin, Nascimento e Santos (2012), “professor do campo” é um termo carregado de significados. Esse profissional carece, sobretudo, valorizar a cultura camponesa e ser participante do espaço geográfico em que está inserido. O professor para a Educação do Campo nos leva a refletir acerca de uma estrutura educacional em que os sujeitos camponeses sejam valorizados e suas identidades preservadas.

A formação de professores do campo defendida se vincula a identidade dos povos do campo. Além disso, se trava uma luta por uma educação pública do campo, gratuita e de qualidade, a qual deve ser garantida pelo Estado (TEIXEIRA, 2012) em todas as etapas da educação básica e em todos os níveis de ensino.

Desse modo, o trabalho educacional dos professores do campo, não se resume somente em ensinar a codificar e decodificar. Sua postura na sociedade não pode ser neutra, o ato de educar implica em algo mais do que isso. Ele precisa instigar emancipação do camponês para o exercício da cidadania. Para isso, o professor do campo deve se propor a adotar práticas que envolvam a sociedade e que estes estejam dispostos a lutar ao lado dos povos do campo por melhores condições de vida no campo (GHEDIN; NASCIMENTO; SANTOS, 2012).

Perfil dos Docentes que atuam em Escolas no/do Campo

É recente no Brasil a formação de educadores do campo e também recentes as pesquisas sobre o trabalho docente no contexto rural. No caso da formação, segundo Jesus

(2010, p.407), “ela vem sendo construída como uma luta dos movimentos sociais pelo direito à educação a partir da luta pela terra [...]”. São as lutas dos movimentos sociais do campo por uma educação de qualidade nas próprias comunidades que fazem com eles demandem uma formação contextualizada para os educadores que atuam também nas escolas. E, a partir das experiências de formação/ atuação de educadores em escolas com vínculos com os movimentos sociais, os pesquisadores começam a voltar seu olhar para as investigações que envolvem tais práticas ou então para refletir sobre a formação dos docentes que atuam em escolas que recebem alunos do campo, mas que não trabalham os vínculos com esta realidade (TEIXEIRA; JUREMA; MARTINS, 2013; PEREIRA; COTRIM; SILVA, 2013; GANDRA; MARQUES; GOMES, 2012).

As políticas de formação de educadores do campo não tiveram lugar de destaque na história da educação brasileira, pois se acreditava que “a evolução natural da sociedade capitalista levaria à extinção do rural”, ou seja, “acaba-se o rural e acabam-se juntos os problemas da educação rural” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.77).

Como diz Arroyo:

A falta de políticas de formação de educadores e educadoras tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo. (ARROYO, 2007, p. 170)

Nesse sentido, é objetivo da gestão escolar do campo, dentro dos princípios da gestão democrática, consolidar a autonomia dos povos do campo, para que se possa viver no campo com dignidade, fortalecendo sempre a coletividade. Torna-se nítido que a escola do campo possui uma especificidade dentro das políticas educacionais e gerais para a educação básica, pois vincula-se de maneira significativa à realidade em que está inserida, que é o campo brasileiro. Essa especificidade é reafirmada pelas Diretrizes Operacionais de 2002:

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 (BRASIL, 2002, p. 01).

A Educação do Campo tem em seu projeto educativo o objetivo de formar um sujeito que não é estático, ao contrário, está sempre em movimento, porque é coletivo. Para Caldart (2000, p. 45), “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”.

Para Veiga (1998), o PPP possui uma dupla dimensão: política e pedagógica. Sua dimensão política relaciona-se aos compromissos sociopolíticos e aos interesses coletivos vinculados à realidade da população. Sua dimensão pedagógica diz respeito às definições de ações educativas para cumprimento de objetivos e propostas formativas da escola. Esse documento deve tratar da organização tanto da escola quanto da sala de aula, enquanto espaço de organização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, do trabalho do professor.

Por considerar que o PPP é um instrumento de luta, reivindica-se sua importância na construção de uma nova organização escolar para a escola do campo, por possibilitar uma contraposição à fragmentação do trabalho docente. Segundo Paiva (2008), o PPP para a escola do campo deve pautar-se numa prática educativa crítica e libertadora. Deve também romper, de maneira drástica, com o modelo de gestão tradicional, centralizador de decisões, pois, como já dito anteriormente, a Educação do Campo deve pautar-se na construção coletiva do PPP e na gestão participativa nos processos decisórios da escola e a comunidade.

Apresentação e análises dos dados

Para às análises dos dados, a coleta desta pesquisa deu-se através de entrevistas semiestruturadas com educadores (as), *In lócus*, a fim de discutir os desafios e os avanços da no CMMFDL. Considerando as especificidades dessa unidade escolar na modalidade da Educação do Campo, os (as) educadores (as) do campo, da referida pesquisa evidenciou que a maior parte, entre os (as) entrevistados (as), abordaram dificuldades na infraestrutura da escola e falta de políticas públicas para o processo de ensino e aprendizagem aos educandos do campo.

Em relação a essa realidade dos docentes no CMMFDL, corroborando com Molina (2002, p. 37-43) sintetiza alguns desafios aos educadores e educadoras do campo: necessidade permanente de formação; transformar o conhecimento em ação, contribuindo com a organização do povo que vive no campo; refletir e sistematizar pedagogicamente as experiências que estão sendo desenvolvidas no campo; consolidar espaços de debates, de críticas e autocríticas em torno da educação do campo e do país; fortalecer o caráter específico da Educação do Campo, vinculando-se ao mesmo como espaço de cultura, identidades, valores e construir uma relação de complementaridade com a cidade; fortalecer

a Educação do Campo nos espaços públicos, nos sistemas de ensino como direito dos povos do campo; participar efetivamente nos debates e nas construções de políticas públicas em todos os fóruns do país em torno da Educação do Campo; lutar por essa educação desde a infância até a universidade na perspectiva transdisciplinar; inserir em todas as pautas dos movimentos sociais específicos a Educação do Campo e combinar as práticas educativas internas aos espaços da escola, aos movimentos sociais e culturais.

A pesquisa que se concentrou no CMMFDL, e constatou-se que se trata de uma escola nucleada no campo de Palmas de Monte Alto - BA, mas que ainda há desigualdades educacionais, pois o currículo da zona urbana ainda se faz presente na referida unidade escolar, pelas buscas nos documentos com o Projeto Político Pedagógico - PPP, da Instituição, a formação dos docentes ainda é uma característica abrangente da zona urbana, sem formação continuada e volta para as especificidades da escola, e não trazem componentes relacionadas à Educação do Campo. Caldart (2009, p.46) ressalta que o ‘do campo’ retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada a ‘vida real’[...] 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, lutas social.

Ao realizar entrevistas semiestruturadas com a direção e docentes do CMMFDL, sobre várias questões educacionais e os desafios enfrentados na unidade escolar, ao abordar a Diretora sobre a questão da formação dos docentes, ela responde o seguinte:

percebe-se que, há também uma carência de profissionais habilitados e comprometidos com essa educação, algo fundamental, para a construção da identidade dos sujeitos que ali moram, deixando a desejar, pois um dos princípios presentes no decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010 inciso III é a necessidade do 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. (DIRETORA, CMMFDL, 2016).

A Diretora ressaltou ainda que,

A escola necessita de mudanças para dar ênfase ao aluno do campo. Foi feito um plantio de mudas das Indústrias Nucleares do Brasil (INB) distribuídas em uma passeata ecológica, que tem como intuito mostrar a realidade de onde a escola está situada e seu papel por ser situada no campo. Essas mudas de plantas foram distribuídas em suas localidades, incentivando a população sobre a importância de manter a natureza preservada e também conscientizando sobre as riquezas que se pode produzir no campo. Foram plantadas na escola e na beira da pista onde os professores pegam carro. (DIRETORA, CMMFDL, 2016).

Sobre os componentes curriculares da escola, a Diretora afirmou o seguinte questionamento:

Antes tinha disciplina de Técnicas Agrícolas, mas tirou e colocou informática, segundo a diretora não que informática seja ruim, mas o laboratório fica fechado, pois há uma grande dificuldade de arrumar professores para estar atuando na disciplina, e na maioria das vezes os professores não querem a disciplina em suas cargas horária. Muitos falam que os alunos sabem manusear os computadores melhor do que o próprio professor, e também a sala encontra-se mais fechada devido ao grande número de computadores quebrados. Na opinião dos professores que ali se encontra, o laboratório de informática deveria ficar aberto para os alunos fazerem pesquisas, e não como uma obrigação no currículo, ou seja, não fazer parte como componente curricular. Por essa mudança dos dois componentes e também por estar situada na zona rural, o currículo está sendo reformulado, pois há uma exigência, que na verdade não pode tirar a origem do aluno do campo, e se isso acontece, em muitas vezes, eles sentem-se humilhados devido ao valor que os mesmos não sabem sobre o campo e sobre sua comunidade onde vive. Com isto os professores e coordenadores do colégio procuram trabalhar com temáticas que adentrem à realidade dos alunos e de suas comunidades. (DIRETORA, CMMFDL, 2016).

Nas análises da Diretora, recorreremos também ao Decreto 7.352 (BRASIL, 2010, que aponta a necessidade da “valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas as 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 que percebe-se, mesmo distante da realidade da Educação do Campo, já aborda assuntos e temáticas com relação ao campo, traz em seu currículo a Educação do Campo como necessidade para os educandos e educadores, para o avanço e perspectivas de alcançar uma realidade mais concreta e para os sujeitos pertencentes aquele espaço.

Na concepção da Diretora, afirma o seguinte pensamento,

Uma prova de que trabalham a Educação do Campo na escola é o projeto (Livro Saberes e fazeres do homem do campo) que brilhou e teve bastante participação dos alunos; com este trabalho os alunos fizeram pesquisas em suas localidades, com trabalhadores do campo; foi um trabalho rico, pois todos participaram e interagiram devido à realidade e vivência dos alunos, que trouxeram depoimentos e experiências de trabalhadores, e os trabalhos desenvolvidos em ambientes como casa de farinha, plantações de hortaliças, trabalhos braçais, entre outros; trouxeram também receitas e plantas medicinais. (DIRETORA, CMMFDL, 2016).

Nessa mesma linha de pensamento, Caldart (2009, p.39), “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”. Podemos perceber que é importante a escola desenvolver esse tipo de trabalho com os alunos, pois além de está trazendo a cultura de cada um para ser trabalhada dentro da escola, os mesmos terão oportunidades de obterem mais conhecimentos sobre a importância dessas atividades.

Ao olhar os documentos da escola, e o espaço geográfico da mesma, foi constatado que a unidade escolar tem o programa “Mais Educação”, onde os alunos desenvolvem os canteiros sustentáveis que são “hortas”. As hortaliças produzidas nos canteiros são utilizadas no cardápio da merenda, e os funcionários ainda levam para suas casas para fazer consumo de alimentos agroecológicos e saudáveis. Ainda foi afirmado pela Diretora (2016), “que mesmo com esses projetos e incentivos, a escola é uma das piores do município de Palmas de Monte Alto, que se encontra defasada com relação ao campo, mesmo com projetos voltados à valorização do campo, é necessário inserir e adequar mais”.

Ao dialogar mais na pesquisa sobre a Educação do Campo, fomos questionar a uma Docente (Professora), da unidade escolar - CMMFDL, como têm sido as atribuições e se sente preocupada com o ensino e aprendizagem, ressaltou:

O professor trabalha dentre os anseios do aluno. O aluno sai 4hs da manhã, o rendimento é diferenciado e o professor tem conhecimento disso. Escolhe os conteúdos que tem a ver, a forma da disciplina condizer com a realidade do aluno e temáticas trabalhadas de acordo necessidade do aluno; em sua fala um professor que leciona as matérias de Geografia e Educação física, nos disse que o projeto político pedagógico faz sim referência aos alunos, pois a economia do município gira em torno da agricultura e pecuária, disse também que “a escola é do campo e no campo, e o planejamento fica aberto a modificações”.

Em relação ao livro didático foi dito que não tem enfoque ao campo, mas foi escolhido um livro para o fundamental II, já nas séries iniciais e tem o livro chamado Girassol que condiz com o menino do campo e o Projeto de Alfabetização na Idade Certa PACTO - (PNAIC). A diretora declarou que “o livro didático é apenas um suporte e não uma bíblia”. (DOCENTE, CMMFDL, 2016).

É preciso estar atento para a formação do professor, para que esses desafios sintetizados por Molina (2002) sejam possíveis de serem alcançados na prática. Caldart (1997, p. 163) remete essa questão a uma formação em movimento do educador. A autora salienta que,

Uma formação em movimento quer dizer uma proposta político-pedagógica e uma construção metodológica rigorosamente pensadas, sem os relativismos e os medos de fazer afirmações e não apenas perguntas, mas com o ingrediente da produção e gestão coletiva do processo de sua implementação, que permitem revisá-la ou recriá-la sempre que o

movimento da realidade lhe formular novas perguntas ou demonstrar a fragilidade das respostas já dadas.

Sobre e entrevista com a Docente, ainda abordou na sua fala sobre o CMMFDL:

Mas, mesmo que o colégio tenta buscar, desenvolver um trabalho com projetos voltados para a realidade da escola do campo, ainda falta articulação entre a escola e as famílias, se não houver articulação a escola não consegue lidar, por que em muitas vezes os problemas sociais, a estrutura familiar, violência doméstica, isso acaba dificultando muito a escola. Diante disso, o programa Mais Educação veio com a ideia de ajudar, porém às vezes há muitas dificuldades de encontrar profissionais para atuar, o programa desenvolve atividades voltadas para a cultura da comunidade, são desenvolvidas oficinas como capoeira, futebol, os canteiros sustentáveis, e também a complementação pedagógica, ou seja, aula de reforço para o aluno. (DOCENTE, CMMFDL, 2016).

Para que a pesquisa houvesse uma melhor caracterização da unidade escolar, também teve a participação de três estudantes, para entender a linha de pensamento deles/as. Ao conversar com os/as estudantes, como eles/as se sentiam estudando em uma unidade escolar no/do campo, eles/as nos responderam o seguinte pensamento,

“Nos sentimos bem aqui, no convívio com os amigos, com mais segurança, que tem mais costume, e conhecem as pessoas” Ao abordar sobre os conteúdos trabalhados na sala de aula e fora da escola com aulas de campo, disseram que: “Nós temos algumas matérias que fazem referência ao campo”, um dos estudantes ainda respondeu que “A cidade urbana precisa do campo pra os alimentos”. (ESTUDANTES, CMMFDL, 2016).

Ainda na pesquisa realizada CMMFDL, no ano de 2016, foi feita observações nas aulas realizada na sala, a sala escolhida foi o 6ª “B”, onde se concentraram 20 alunos, faltaram alguns que logo desistiram, os mesmos tinham idade de 14 a 20 anos. A turma era de alunos com idade avançada e dificuldades de aprendizagem, por falta de políticas públicas na escola e condições financeiras da família manter seus filhos na unidade de ensino.

Sobre as observações feitas na sala, o professor mostrou uma postura de seriedade, respeito, bom controle na turma, e segurança ao passar o conteúdo. A relação do professor com os alunos é dialógica, esforçando para fazer sempre o de melhor para seus alunos, preocupado com eles, até pela questão desses alunos terem a idade avançada.

No que tange aos alunos, tinha alguns com brincadeiras na hora da aula, eles não tinham pouco interesse de procurar aprender, às vezes, inventavam desculpas para sair da sala e não fazerem as atividades, com exceção de alguns, que tentavam fazer as leituras e as atividades propostas pelo professor.

Foi perceptível na observação feita durante a construção do conhecimento na sala de aula, que o professor adotou metodologias no aspecto de discussão dos textos, expôs um texto para ser lido pelos alunos, depois discutiu entre a turma, e lançou algumas questões no quadro para os alunos. O assunto abordado foi à relação do continente africano com o Brasil, o professor abordou as origens africanas presente no Brasil.

Compreendendo dessa maneira a análise do professor, é importante uma educação do campo que atenda aos interesses do povo camponês, além de uma escola que esteja localizada em seu meio, de uma adequação curricular, de uma gestão democrática e participativa da comunidade escolar, de novas tecnologias e processos avaliativos, faz-se necessário, também, educadores que vivam intensamente a cultura do campo, que sejam preparados e qualificados para dar conta desse novo processo vivido e construído a partir do campo. (BONAMIGO, 2007, p. 149).

Considerações finais

As evidências apontadas na pesquisa, através dos relatos dos (as) entrevistados (as), demonstram a falta de políticas públicas, no que diz respeito à formação docente, as infraestruturas e um currículo próprio para a Educação no/do Campo do CMMFDL, no município de Palmas de Monte Alto - Ba. Os desafios enfrentados por esses profissionais da Educação do Campo, estudantes e famílias do campo nesse momento de retrocesso dos direitos educacionais, assim como evidencia a necessidade de nos debruçarmos e recolocarmos, de forma relacional, as discussões sobre o processo de escolarização e os direitos básicos pelos povos do campo.

O Projeto Político Pedagógico do campo, está centrado, primeiramente, no direito da população que vivem no campo se escolarizarem no campo, no espaço imediato de reprodução da vida, onde se produz saberes, cultura e identidade. De forma complementar, reconhece-se a necessidade de um projeto educativo para as escolas no campo/roça que englobe a dimensão do vivido, do local, a história, a memória, a identidade e as lutas dos povos do campo/roça como ponto de partida para uma leitura crítica do mundo. Assim sendo, “[...] a educação básica do campo necessita se pautar em uma dimensão, ao mesmo tempo política e pedagógica, pensar a aprendizagem para além da escola, valorizar a população que vive e trabalha no campo, e sua capacidade de mobilização e organização social” (PIRES, 2012, p.130).

Nesse sentido, as políticas públicas fundamentam-se no direito dos povos do campo a terem direitos; a terem garantidas as condições de reprodução da vida no campo/roça com dignidade. Logo, o projeto social de campo defendido pressupõe direito à terra, ao trabalho, à renda, à escola, à soberania e à segurança alimentar, ao respeito e à valorização à diversidade cultural (CALDART, 2008).

Portanto, percebe-se que a gestão e a equipe pedagógica do CMMFDL, tem o desafio de mediar o processo de ensino e aprendizagem sem as devidas condições, de alguma forma relacionadas ao desafio de acesso às políticas públicas educacionais, um grau de habilidade nas atividades, um nível de escolaridade condizente para o campo e dinâmica das relações de trabalho na unidade produtiva familiar.

Diante disso, reivindicar dos órgãos públicos, talvez seja a palavra de ordem, que serão asseguradas nas condições de qualidade social, política e pedagógica da educação e da escola do/no campo, com a finalidade de resgatar os valores e direitos dos sujeitos do campo, reconstruindo e superando uma história marcada por descasos e descon siderações em políticas para o campo e em práticas pedagógicas específicas.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra**: um estudo sobre práticas educativas do campo. Porto Alegre, 2007. 219f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS.

BRASIL. Diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CBE N° 1. Brasília. 2002.

BRASIL. **Decreto n 7.352** de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento**. Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: JESUS, S. M. A.; MOLINA, M. C. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 5.



CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Rio de Janeiro. Junho, 2009.

DAMASCENO, M. N. e BESERRA, B. **Estudos sobre educação rural no Brasil**: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, n°4. p.89-101.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009.

GHEDIN, Evandro; NASCIMENTO, Gabriel Rodrigues; SANTOS, José Ricardo Almeida. O Proneza como política de inclusão social no mundo do trabalho educativo. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GÓMEZ, A.I. Perez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, T. G. **Pedagogia da Terra**: significados da formação para educadores e educadoras do campo. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma educação do Campo, n°5. P.53-89.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PAIVA, Irene Alves de. **A construção do projeto político pedagógico**. In: FOERSTE, Irineu; FOERSTE, Gerda Margit Schütz; DUARTE, Laura Maria Scheneider. Projeto político pedagógico da educação do campo. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. 1°ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998, p. 11-35.

VESENTINI, José William. **Ensino da Geografia e luta de classes.** In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Para onde vai o Ensino de Geografia? 2ªed. São Paulo: Contexto, 1990. P.109-117.

TEIXEIRA, A. A. dos S.; JUREMA, B. N.; MARTINS, M. M. **Educação no/do Campo no município de Palmas de Monte Alto/BA: Retratos da política de nucleação.** Monografia (Graduação em Pedagogia). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, 2013.

TEIXEIRA, Michelle Freitas. A luta dos movimentos sociais camponeses pela educação e sua concepção de formação de educadores do campo. In: CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; COUTINHO, Adelaide Ferreira (Orgs.). **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo.** Curitiba, Paraná: CRV, 2012.

AUTORES/AS:

Zileide da Silva Lopes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia - UNEB, Pós-Graduada em Educação Infantil pela Universidade de Salvador - UNIFACS; Funcionária Pública; E-mail: zileidegbi@gmail.com

Antônio Domingos Moreira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Especialista em Agroecologia pelo IF/Baiano e Supervisão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Montenegro; Professor da Rede Municipal de Riacho de Santana -Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC; E-mail: tony.dom1987@gmail.com