

Educação do campo: tensões enfrentadas na garantia de políticas públicas educacionais da BNCC e o PNE**Rural education: tensions faced in the warranty of public educational policies of the BNCC and the PNE****MOREIRA, Antônio Domingos¹****RIBEIRO, Maria das Graças Santos²**

Resumo: O artigo, de cunho bibliográfico, discute o direito à educação para as populações do campo, e as tensões enfrentadas para a efetivação da garantia desse direito nos documentos que balizam a política educacional no país nas últimas décadas. Pautando-se no materialismo histórico dialético como método de pesquisa, o artigo parte da totalidade concreta para a compreensão da essência do objeto pesquisado. A pesquisa que dialoga com autores marxistas, os debates partem do processo de luta da classe trabalhadora, tendo em vista à emancipação político/social dos sujeitos minoritários no cenário brasileiro, bem como, os documentos oficiais selecionados, que servem de subsídios para a construção das análises e reflexões necessárias à produção de outros conhecimentos, além dos documentos legais apresentados como pauta de discussões. A análise centra-se em refletir sobre debate da educação do campo nos documentos apreciados, explicitando as tensões e enfrentamentos que emergem nesses documentos de cunho legal. Além disso, problematiza a concepção de educação rural (no campo) e assume a perspectiva da Educação do Campo na reflexão dos textos legais. As conclusões assinalam menções bem superficiais acerca dos aspectos voltados ao campesinato na Base Nacional Comum Curricular e refletem avanços no Plano Nacional de Educação com relação aos planos anteriores, contudo, sem grandes conquistas relevantes no que concerne à Educação do Campo.

Palavras-chave: População do campo; política educacional; emancipação política; Educação Rural

Abstract: The bibliographic article discusses the right to education for rural populations, and the tensions faced to ensure the warranty of this right in the documents that guide educational policy in the country in recent decades. Based on dialectical historical materialism as a research method, this article starts from the concrete totality to understand the essence of the researched object. The research that dialogues with Marxist authors, the debates start from the process of struggle of

1 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Professor da Rede Municipal de Educação do município 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

2 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEd/UESB; Profª e Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Educação - Ba; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC; Email: galrib06@yahoo.com.br

the working class, in view of the political / social emancipation of minority subjects in the Brazilian scenario, as well as the selected official documents, which serve as subsidies for the construction of the analyzes and reflections necessary for the production of other knowledge, in addition to the legal documents presented as an agenda for discussions. The analysis focuses on reflecting on the debate on rural education in the analyzed documents, explaining the tensions and confrontations that emerge in these documents of a legal nature. In addition, it questions the concept of rural education (in the field) and assumes the perspective of Rural Education in the reflection of legal texts. The conclusions indicate very superficial mentions about the aspects related to the peasantry in the Common Base National Curriculum and reflect advances in the National Education Plan in relation to the previous plans, however, without major relevant achievements in what concerns Rural Education.

Key words: Countryside population; educational politics; political emancipation; Rural Education

1 INTRODUÇÃO

Analisar na perspectiva antagônica que norteia a realidade campestre no contexto brasileiro, principalmente no que tange ao processo de lutas e resistências empreendidas no cenário das políticas públicas para o campo não é uma tarefa fácil. Desse modo, faz-se necessário refletir acerca dos meandros que envolvem a relação entre o que, efetivamente, já se materializou no cenário educacional, bem como os aspectos que precisam emergir a partir de uma ação ainda mais complexa, pois envolvem interesses econômicos, sociais e políticos os quais são resquícios das múltiplas determinações postas pelo capitalismo atrelado à consolidação dos conceitos ideológicos vigentes.

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, iniciada em 2015, foi concluída, tendo sido aprovada recentemente pelo Conselho Nacional de Educação. Sendo uma construção com um forte componente político, não surpreende que tenha sido alvo de muitos conflitos e tenha estado sujeita a muitas tensões. Nessa análise de discussão sobre a BNCC, os processos de debate do currículo a partir dos contextos de produção e influência propostos por Ball (1994), quer os paradigmas que nortearam essa construção, quer, ainda, os constrangimentos ideológicos que resultaram do envolvimento de organismos internacionais e de fundações privadas nesse empreendimento.

A propósito das reformas curriculares no Brasil, importa lembrar a influência que as políticas tiveram nesse domínio, com o intuito de responder aos indicadores

de qualidade, o que contribuiu para que os conceitos de eficiência, eficácia, performatividade e qualidade passassem a fazer parte da agenda educacional. Para além desses conceitos, a influência que passaram a ter alguns organismos internacionais e algumas instituições privadas contribuíram para uma efetiva standardização do currículo e para o recurso a modelos emprestados de outros países.

Desse modo, partindo de uma premissa que vai na contramão dos eixos basilares que regem a Educação do Campo, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza em suas entrelinhas que, “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências, gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (BRASIL 2017, p. 8).

Em suma, partindo das categorias de conteúdo, a saber, singular, particular e universal, entendendo-se singular como a relação entre o campesinato e os marcos legais presentes na BNCC e o PNE, particular a Educação do Campo e os processos antagônicos presentes nas práticas pedagógicas e universal será voltado para a discussão acerca do Estado e políticas públicas dando ênfase à Educação do Campo. Assim, discutiremos as tensões enfrentadas para a efetivação da garantia desse direito nos documentos que balizam a política educacional no país nas últimas décadas refletindo sobre o modo de comparecimento do debate da educação do campo nos últimos anos.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O método adotado para a construção desse artigo, foi através de análises de documentos normativos e revisão bibliográfica, com os principais autores que dialogam com a temática em questão, a partir de marcos legais em que foi possível aprofundamento teórico metodológico sobre o objeto em discussão. Às análises da pesquisa, partiu do princípio da articulação no contexto da educação do campo e na garantia das Políticas Públicas Educacionais para a construção de processos educativos emancipatórios quanto a BNCC e o PNE. Trata-se, portanto, de um trabalho de reflexão crítica e teórica.

Assim se compreende que, ao fazer uma pesquisa bibliográfica, fundamentada nas discussões da temática, está se realizando um trabalho de investigação, que se inicia no momento da seleção das obras e autores, tomando o cuidado de apresentar uma discussão onde o espaço da divergência esteja presente sem que para isso se perca a linha de pensamento.

Cabe enfatizar que Minayo (1993) destaca como importante a necessidade de trabalhar com complexidade, a especificidade e as diferenciações internas dos objetos de pesquisas os quais precisam ser, concomitantemente, contextualizados e tratados em sua singularidade.

É salutar ainda destacar que para a viabilidade da investigação realizada nesse trabalho, foram utilizados os seguintes procedimentos: levantamento e análise bibliográfica: ocorre durante todo o processo compreendido durante a realização da pesquisa, assim como o levantamento, a leitura e a análise da bibliografia disponível, no sentido de buscar aporte teórico aos seus referentes básicos: Marx, dialogando com autores que aproximam ou são marxistas, como: Mézáros (2002, 2005, 2011), Marx (1988), Tardif (2007), Caldart (2009, 2016), Munarim (2011), Santos (20136), Cheptulin (2004) e Kosik (1976), Freire (1999) entre outros, que estabelecem um processo de discussão acerca do processo de luta dos trabalhadores tendo em vista à emancipação político/social das classes minoritárias no cenário brasileiro, bem como, os documentos oficiais selecionados, os quais servem de subsídios para a construção das análises e reflexões necessárias à produção de outros conhecimentos, além dos documentos legais apresentados como pauta de discussões.

De acordo com de acordo com Cheptulin (2004), o Materialismo Histórico Dialético analisa as formas gerais do ser histórico, bem como os aspectos e os vínculos gerais da realidade e as leis que refletem essa realidade na consciência dos homens. Desse modo, o enfoque teórico marxista fornece subsídios que tornam visíveis a realidade e para apreender o real é necessário basear-se nos fenômenos que surgem a partir das contradições e relações entre a universalidade, tomando como referência o papel do Estado no cenário das políticas públicas voltadas para a educação no/do campo.

Outrossim, cabe enfatizar que “no pensamento dialético o real é entendido e representado como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos e processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese” (KOSIK, 1976, p. 51).

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 CONSTRUÇÕES DA BNCC E PNE

Na elaboração dos documentos de Educação do Campo e PNE, não se elegeram uma concepção de currículo, mas a sua organicidade por competências, objetivos e conteúdos que refletem a opção pelo modelo da teoria curricular de instrução. Além disso, as tecnologias, no modelo de organização do currículo nacional, estão relacionadas com a regulação do estado e com as políticas, onde os conceitos de eficiência e de eficácia, bem como os resultados aparecem. No entanto, nessa análise de elaboração do documento curricular, percebe-se a falta de especialistas/pesquisadores brasileiros na área de currículo para a construção do mesmo. Nessa concepção, o que fez a recorrer os grandes especialistas internacionais pertencentes a fundações privadas, um descaso com o sistema de educação nacional.

3.2 CAMPESINATOS E OS MARCOS LEGAIS PRESENTES NA BNCC E O PNE

O que se denota na conjuntura educacional vigente é a existência de uma lacuna entre o proposto pelas legislações a consolidação no que tange à vinculação entre as teorias e as práticas educativas que refletem esse cotidiano. Nessa análise, as competências especificadas na BNCC, destaca-se como vertente aquela que, de fato, consubstancia os princípios da Educação do Campo é a sétima competência, a qual elucida como prioritário, veja as bases:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL 2017, p.9, grifo nosso).

Os pressupostos acima elencados, a competência analisada desconsidera a agricultura camponesa cuja função precípua reside na necessidade de uma produção voltada para família dentro de uma escala produtiva local e que não provoque impactos e ameaças socioambientais, que não é enfatizado pela BNCC. Compreendendo tal problemática, não pressupõe a possibilidade de estabelecer uma consciência socioambiental e o consumo responsável a nível local, regional e global caso o sistema capitalista impere como fomentador de contradições, ou seja, no tocante à sua capacidade de se reinventar em meio às crises, tal fenômeno incide na busca incisiva de estabelecer a garantia da sua expansão tendo como eixo basilar a sua capacidade destrutiva inclusive no campo através do agronegócio.

Indubitavelmente, consolidado o novo modo de dominação de classe, também surgiu uma fragmentação da posição social do trabalhador. Por via de um violento processo histórico, inscrito nos anais da humanidade com “traços de sangue e fogo” (MARX, 1988, p. 252), e da revolução política operada pela burguesia, o servo feudal se converte em personagens diferentes. Por um lado, transforma-se no indivíduo do mercado e da propriedade privada sob a regência do capital; por outro, aparece, na sua vida política e coletiva, enquanto cidadão. Sob esse prisma, “a sociedade é vista [pelo Estado e pela burguesia] como uma massa de cidadãos individuais e, assim, a administração se reduziria a administrar a estes cidadãos de maneira justa e eficiente” (HOLLOWAY, 1982, p. 26).

Nesse sentido, completamente destrutivo e irracional ocorre porque toda a sua capacidade racional é autor referenciada, isto é, tudo o mais que não se insira dentro de seu ponto de vista é concebido como ilegítimo e inviável. Em outros termos, o capital é o seu próprio início e o seu próprio fim e se ressignifica também no cenário educacional através das políticas neoliberais.

Mészáros resume esse estado de coisas como:

A razão porque o capital é estruturalmente incapaz de tratar as causas como causas – em vez de tratar a todas as dificuldades e complicações emergentes como efeitos manipuláveis com maior ou menor sucesso – é que esta é a sua própria fundamentação causal: uma verdadeira causa sui perversa. Qualquer coisa que aspire à legitimidade e à viabilidade socioeconômicas deve ser adaptada ao seu quadro estrutural predeterminado. Na qualidade de modo de controle sociometabólico, o capital não pode tolerar a intrusão de qualquer princípio de regulação socioeconômica que venha restringir

sua dinâmica voltada para a expansão. A expansão em si não é apenas uma função econômica relativa (mais ou menos louvável e livremente adotada sob esta luz em determinadas circunstâncias, e conscientemente rejeitada em outras), mas uma maneira absolutamente necessária de deslocar os problemas e contradições que emergem no sistema do capital, de acordo com o imperativo de evitar, como praga, as causas subjacentes (MÉSZÁROS, 2002, p. 176).

Nesses aspectos acima suscitados, o capital não trata as causas como causas, em vez disso, impõe que qualquer coisa que aspire legitimidade adapte-se ao seu quadro estrutural predeterminado. Numa visão mais ampla e correlacionada ao sistema capitalista, vê-se claramente o que está posto pela BNCC, que não elucida em suas bases teóricas como o aluno conseguirá obter as competências necessárias para atuar *in loco*, nem, tampouco, quais seriam os investimentos públicos capazes de viabilizar os meios para que os sujeitos camponeses, num cenário marcado por contradições impostas pelo capital, consigam adquirir tais competências durante sua vida estudantil tendo em vista a pouca visibilidade dada à Educação do Campo nas propostas apresentadas e os interesses marcados pela necessidade de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Nessa análise de reflexão, o conceito de competência perpassa por uma definição na BNCC compreendida como mobilização de conhecimento e habilidades, atitudes e valores, aspectos estes que fomentam as necessidades e especificidades que permeiam a vida estudantil. A referida competência, conforme está elucidada compreende as demandas da vida cotidiana, atendendo extremamente às exigências do mundo do trabalho, preparando os estudantes e transformando a escola numa instituição que possui como eixo basilar a formação de sujeitos que atendam unicamente ao mercado de trabalho.

Nesse ínterim, a BNCC propõe um currículo que não contempla o ensino contextualizado do campo, pois, o que se evidencia não é o respeito à diversidade histórica, cultural e identitária do campo, bem como a inserção da vida cotidiana dos camponeses, mas uma proposta que refuta algumas vertentes importantes que caracterizam o povo camponês em todas as suas especificidades, a saber: a) meios de produção; b) propriedade da terra; c) trabalho assalariado; d) trabalho acessório; e) força de trabalho familiar; f) jornada de trabalho; g) socialização camponesa,

dentre outros temas igualmente relevantes e que caracterizam as maiores necessidades vivenciadas nos bojos mais díspares.

Nessa perspectiva bem preponderante, a presença de elementos que não contemplam o homem do campo e suas especificidades não considerando que tais vertentes devem estar situadas nas discussões e ações na teoria e prática. Principalmente, no que se refere às políticas voltadas para o campo, ou seja, aspectos inerentes aos currículos das escolas campesinas que sejam parte integrante do processo ensino-aprendizagem como eixos norteadores.

Os currículos apresentam uma abordagem onde predominam-se a base nacional comum o caráter obrigatório nas escolas, porém, na parte diversificada, observam-se que não há a presença de disciplinas voltadas para o desenvolvimento de valores coletivos como os já apresentados, bem como de estudos que façam referência ao campo. Assim, percebe-se que a garantia dos direitos expressos na LDB 9394/96 não contempla certas peculiaridades inerentes ao campo:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

O currículo e o conceito de educação do campo, precisa estar empreendido pelos sujeitos do campo e suas organizações, visando a superar a situação degradante na qual o meio rural se encontra imerso. Essa luta envolve, também, a busca da garantia do direito a uma educação do e no campo, ou seja, pretende-se que as “pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve se dar a partir de sua própria história, cultura e necessidades”. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 44).

O que se depreende acerca de todas as proposições já discutidas é que as escolas precisam estabelecer uma relação de proximidade como o modelo de educação dos povos do campo, que lutam por um ensino diferenciado, emancipador, que preserve suas singularidades locais. A luta perpassa, nesse caso específico, pela concepção de uma identidade campesina própria, bem como pela materialização de uma educação que prime pela liberdade do trabalhador rural ou pequeno produtor que pertence ao campo.

Nessa perspectiva, a educação se torna uma prática social interativa e colaborativa “que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania”, como prescreve no currículo em movimento. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10), A formação de professores com vistas à ampliação de ações voltadas para o campo, inserções de componentes curriculares associados às necessidades locais, vivências de experiências com atividades que propiciem a integração comunidade-escola, princípios de gestão que abarquem as dimensões organizativas locais, práticas de estruturação congruentes com as necessidades dos discentes, tais como coletivos e assembleias, são elementos imprescindíveis para se conjecturar, de fato, ações consistentes e basilares para uma efetiva gestão educacional democrática e pautada nos anseios do campo.

Por fim, Caldart et al (2016, p. 4) destacam: “é muito importante que o Inventário seja assumido como tarefa da comunidade e não apenas da escola.” Dessa forma, é importante fornecer instrumentos para que os integrantes da comunidade possam realizar pesquisas visando fornecer elementos para alimentar as etapas que compõem o processo de elaboração dos Inventários, previstos nas propostas anteriormente citadas, Diante dos aspectos supracitados, cabe salientar que as propostas pedagógicas sinalizam um currículo como sendo uma dimensão central na modificação da prática pedagógica dentro das escolas do campo.

3.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Diante do atual momento que vivemos, a educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Isso é resultado das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção de campo, camponês, camponesa, trabalhador e trabalhadora rural. Nesse aspecto, fortalece o caráter de classe nas lutas em torno da educação e as práticas pedagógicas voltadas para o campo, incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica das concepções de aprendizagem até a caminhada no meio de análises sistemáticas que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para estudantes que moram no campo, observando o contexto inserido.

Ressaltamos que a educação pública é um direito de todos, instituído na Constituição Federal, em seu artigo 205, posteriormente também garantido na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/9394-96). Contudo, o projeto educativo pensado para a população rural no Brasil, é carregada de interesses, contradições e negação de direitos, fazendo com que os movimentos sociais reivindicam uma educação emancipadora, crítica e que valorize as especificidades das classes populares e do homem no campo.

Entretanto, à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Neste contexto, de acordo com Ferreira e Brandão (2011), os primeiros debates sobre a educação do campo foram realizados no “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), promovido pelo MST, com apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Universidade de Brasília (UnB), em 1997, e, posteriormente, também na intitulada “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/GO, onde os conferencistas elaboraram propostas de políticas públicas para Educação do Campo no Brasil.

Assim, diante do atual contexto de lutas, no que tange aos movimentos sociais, é um debate e construção para a Educação do Campo da seguinte maneira:

A educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela. [...] a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém da sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante [...] (CALDART, 2009, p.38).

O marco da inserção da educação do campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28,

a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar.

Na sequência, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que:

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 de sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1)

Registra-se, ainda, nas Diretrizes, a possibilidade de elaboração de

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (ibid., p. 25)

É importante mencionar que existem docentes que buscam uma prática pedagógica inovadora e transformadora, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos.

Diante disso, a valorização do diálogo é vista por Gasparin, no contexto da educação brasileira, da seguinte forma: “É na caminhada dialógico-pedagógica que se dá o encontro das duas ordens de conceitos: os conceitos cotidianos são incorporados e superados pelos científicos” (GASPARIN, 2007, p. 119).

Na concepção de Paulo Freire entendemos que o diálogo coloca o professor ao lado do aluno, com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo, como um ser que também busca. Como o aluno, o professor é também um aprendiz. Esse é o legado de Freire:

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em

outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1999, p. 25-26).

A realidade da educação do campo tem sido um desafio enorme para todos que convivem com ela. Mas, com o passar do tempo, a sociedade tem contribuído com a formação das pessoas e passou a motivar a reflexão sobre o papel da sociedade civil organizada na conquista de espaços na agenda política e na efetivação de uma educação pública, de fato, oriunda dos anseios dos povos do campo. Na organização das políticas e práticas pedagógicas há uma prática educativa que se constrói na participação sociopolítica.

3.4 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: ALGUMAS DISCUSSÕES PRESENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No cenário educacional vigente, há disputa de concepção no âmago do Estado brasileiro, a qual tornou-se evidente a partir da vigência, em janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE), que se esgota em 31 de dezembro de 2010. Destarte, mesmo exposto explícita ou implicitamente, é contra esse PNE que se dirigiram por todo o período as lutas das organizações e movimentos sociais pela instituição de políticas de Educação do Campo.

Outrossim, tomando-se como referência esse PNE, por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que fazem referência ao mesmo e pelos resultados materializados que produziu, merge como aspecto indutivo que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antipolítica de Educação do Campo, pois atendia especificamente perspectivas mercadológicas as quais tinham como premissa basilar apenas os propósitos neoliberais em seu escopo, projeto este iniciado na década de 90 com a política expansionista defendida pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Em que pese a histórica e hegemônica vertente anticampo do Estado brasileiro e seu PNE, percebemos dois conjuntos de ações que se relacionam e são determinantes de uma nova prática iniciada na última década, ensejando, enfim, políticas públicas de Educação do Campo que apontam para um projeto anti-hegemônico. (MUNARIM, 2011, p. 4).

Cabe acrescentar, conforme elucidado acima, que a história demarca um papel hegemônico das ações neoliberais na educação voltada para os povos do

campo. Depois de lutas e resistência por parte dos movimentos sociais deflagrou-se uma demarcação de mudanças nesse cenário. Um primeiro conjunto de ações que configura justamente na forma de um marco legal já bastante significativo, no qual constam a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo – e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Cabe destacar aqui nas discussões um aspecto importante que incide sobre a trajetória estatal e os seus condicionantes históricos no que tange à reforma administrativa. A reforma da administração pública que o governo Fernando Henrique Cardoso propôs em 1995 pode ser conhecida como a segunda reforma administrativa do Brasil. A crise do Estado implicou na necessidade de reformá-lo e reconstruí-lo, pois a globalização tornou imperativa a tarefa de propor redefinições em suas funções. Em contrapartida, a integração mundial dos mercados e dos sistemas produtivos, os Estados podiam ter como um de seus objetivos fundamentais proteger as respectivas economias da competição internacional. Em detrimento dessas questões, Cardoso (1996) observou que “a globalização modificou o papel do Estado... a ênfase da intervenção governamental agora dirigida quase exclusivamente para tornar possível às economias nacionais desenvolverem e sustentarem condições estruturais de competitividade em escala global”.

Vale enfatizar que a reforma iniciada pelo Decreto-Lei 200 engendrou-se como uma tentativa de superação da rigidez burocrática, sendo considerada como um passo inicial da administração gerencial no Brasil. Toda a relevância foi dada à descentralização tendo como escopo central a autonomia da administração indireta, partindo do pressuposto de que a rigidez da administração direta e a maior eficiência da administração descentralizada mereciam um destaque maior no contexto que emergia. A necessidade dessa reforma, possibilita um estado mais eficiente, que responda a quem de fato deve responder: o cidadão. Logo, será um estado que estará agindo em parceria com a sociedade e de acordo com os seus anseios e políticas públicas educacionais, principalmente que diz respeito ao campo.

Na concepção de Meszáros (2005), entende que a formação voltada para professores do campo deve se sustentar no trabalho vinculado à realidade social

concreta, e para tanto, a metodologia de Paulo Freire com o uso das palavras geradoras para organizar o trabalho pedagógico é apontada pelo autor como uma alternativa viável a ser adotada nas escolas de Campo.

Quanto à prática docente no campo, de acordo com Tardif (2007), não se resume apenas na transmissão de conhecimentos, mas inter-relaciona saberes diferentes: disciplinares, curriculares e experienciais, por isso, a formação docente é tão relevante para a Educação do Campo. O espaço escolar é um elemento fundamental para a formação humana e social, na garantia do equilíbrio entre o espaço físico e as atividades pedagógicas que inclui no processo democrático.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) prevê medidas específicas para melhoria da infraestrutura física das escolas, dentre elas: realizar adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas de consumo e o esgotamento sanitário, garantir o fornecimento de energia elétrica. A resolução nº 40 do CNE/CEB apresenta dados referentes às condições infraestruturais das escolas de campo:

As escolas do campo são as que estão em piores condições de infraestrutura para receber estudantes, quase 20% não possuem energia elétrica. Está na faixa de 90% a quantidade de escolas sem biblioteca e laboratório de informática. Menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no campo estão equipados com laboratórios de ciências. (BRASIL, 2011, p. 24).

As reflexões das políticas públicas para Educação do Campo em consonância com as Diretrizes Operacionais e das medidas do Pronacampo, o que se percebe é que as infraestruturas das escolas do campo ainda são um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de uma Educação do Campo, emancipadora, inclusiva e de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises apresentadas até aqui, chegamos à conclusão de que ainda tem muito a ser feito pela Educação do Campo e para o campo, seja ela nas políticas públicas educacionais e pautadas nas normas da LDB 9394/96 em consonância com a BNCC e o PNE, para que, sobretudo, pautada nas discussões

sobre o assunto que aumentam gradativamente o âmbito político brasileiro possam emergir ações mais concretas que viabilizem as mudanças almejadas. Entretanto, as mediações já consolidadas convergem no aspecto que desperta cada vez mais o interesse de pesquisadores e estudiosos diversos, fazendo assim com que o assunto seja colocado no centro de muitos estudos.

Quanto aos aspectos metodológicos voltados para a educação do campo, muitos professores e pesquisadores têm se atentado criticamente para as práticas pedagógicas para contribuir com as referências importantes para a ampliação do debate a respeito da materialização das metas e estratégias do PNE. Já a BNCC é fragmentada com o modelo de educação dos povos do campo, que lutam por um ensino diferenciado, emancipador, que preserve suas singularidades locais. A luta dos camponeses é que seus filhos tenham uma educação que liberte de quem optou por viver no campo.

Importante ressaltar que o Brasil caracteriza-se por um grande número de municípios (com pequenos núcleos urbanos) nos quais as relações sociais e econômicas fundam-se nos valores da vida e cultura camponesas. Também, que possa motivar a reflexão-ação-transformação sobre o papel da sociedade civil organizada na conquista de espaços na agenda política e na efetivação de uma educação pública, de fato, oriunda dos anseios dos povos do campo. Na organização das políticas e práticas pedagógicas há práxis educativa que se constrói na participação sociopolítica.

Contudo, ressaltamos que os desafios centrados na materialização das políticas públicas educacionais ainda são muitos, perpassados por poucas discussões, principalmente, no tocante à consolidação de uma proposta mais efetiva para educação do campo. Nessa análise de conjuntura atual, aprofundar a compreensão de quais conhecimentos científicos os professores dominam e quais são necessários para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora emergem como essenciais. A construção da educação do campo vem sendo marcada por uma prática social que traz fortes indagações acerca do papel exercido pela educação pública estatal demandando/fortalecendo a ideia de totalidade entre as pautas de lutas dos povos camponeses no que tange à importante concepção de uma educação pública proveniente de reflexões e ações mais conscientizadoras.

Em suma, compreendemos que as políticas públicas para a educação do

campo, da forma em que se engendram, conseguem oferecer subsídios capazes de compreender as diferenças existentes entre os vários povos que compõem a sociedade. No entanto, prescindem de maior amplitude no que concerne a concepção de respeito à dignidade humana quando não conseguem dirimir vertentes ainda existentes de exclusão e indiferença em relação à diversidade e particularidades. Faz-se necessário uma ampla discussão para consolidar políticas mais eficazes que sejam capazes de fomentar os anseios e especificidades dos sujeitos do campo. Tais ações suscitam a necessidade de resistência a toda e qualquer interferência que possa, de alguma forma, oprimi-los fazendo-lhes pensar que são inferiores. Os povos do campo devem ser protagonistas de uma nova história de luta por uma educação emancipadora, justa e equânime.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Education reform: a criticism and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disciplina,trabalho%20e%20a%20pr%C3%A1tica%20social>. Acesso em: 01 abr. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Resolução Nº 40 do CNE/CEB, de 26 de Julho De 2011**. Disponível em: www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3463-resolucao-cd-fnde-n-40-de-26-de-julho-de-2011. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 12 de abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Etapa do ensino médio é homologada e Base Nacional Comum Curricular está completa**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=72011>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CALDART, Roseli Salete. **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.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**: ensaios sobre complexos de estudo. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 97-114.

CARDOSO, Fernando Henrique (1996) “Globalização”. Conferência pronunciada em Nova Delhi, Índia, janeiro 1966. **O Estado de S.Paulo**, 28 de janeiro, 1996.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, v.2, 2004. (Série 1).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Orientação **Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas**. SEEDF: Brasília, 2014.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. v.5, n.9, jul./dez. 2011.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HOLLOWAY, J. **Fundamentos teóricos para uma crítica marxista de la Administración Pública**. México: Instituto Nacional de Administración Pública, 1982.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 1976.

MARX, K. **O capital**. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultura, v. 1, t. 2, 1988. (Coleção Os Economistas).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MESZÁROS. István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Bontempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n85, p. 51-63, abr. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação**. O MST e a burocracia estatal: Negação e Consenso. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

_____. **Aliança (neo) desenvolvimentista e decadência ideológica no campo; movimentos sociais e reforma agrária do consenso.** - Curitiba: CRV, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional.** 8. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

Enviado em: 18-01-2021
Aceito em: 24-03-2021
Publicado em: 16-04-2021