



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1415-1434, ago./dez. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO LOCAL

Gislene Silva Dutra

Secretaria Municipal de Educação de Brumadinho, Brumadinho/MG - Brasil

RESUMO

A Educação do Campo se apresenta como uma proposta que vem desconstruir a visão restrita da produtividade e ampliar uma proposta de campo como um espaço de vida visando a uma transformação consciente da realidade local. O objetivo do artigo é discutir a proposta de Educação do Campo, seus limites e potencialidades, na perspectiva do desenvolvimento local. Foi possível constatar que os limites da Educação do Campo ainda se ancoram na falta de investimento na formação de professores e falta de infraestrutura das escolas de campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Escolas de Campo. Desenvolvimento Local. Formação Docente. Infraestrutura. Livro Didático.

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é aqui entendida como uma proposta de valorização de milhares de brasileiros que se constituem como cidadãos, garantindo o direito constitucional da diversidade. Uma educação pensada nas especificidades do campo e na valorização da cultura local, no intuito de significar os conteúdos curriculares de acordo com as demandas do campo.

O objetivo do artigo é discutir a proposta de Educação do Campo, seus limites e potencialidades, na perspectiva do desenvolvimento local, que para fins deste estudo pressupõe uma transformação consciente da realidade local.

A metodologia adotada na construção do artigo foi a pesquisa bibliográfica, a partir de marcos legais, documentos oficiais e artigos que versam sobre Educação do Campo.

Inicialmente foi apresentada uma breve contextualização da Educação do Campo e das principais legislações que a regulam, após a Constituição Federal de 1988. Posteriormente realizou-se uma discussão sobre as concepções de Educação do Campo, seus limites e potencialidades, com enfoque na formação docente, infraestrutura das escolas, viabilidade das escolas de campo para o poder público e o Programa Nacional de Livros Didáticos para o Campo (PNLD/Campo). E, finalmente, são tecidas as considerações.

2 DESENVOLVIMENTO

Antes de iniciar a abordagem de Educação do Campo, faz-se necessário discutir o conceito de campo, a partir da desconstrução e do rompimento de paradigmas, a fim de reverter as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade.

A concepção de campo é aqui entendida na perspectiva apresentada nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001):

como 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, nestesentido, mais que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 2).

Neste sentido, o campo não é apenas um espaço agrícola, mas um espaço de cultura, de relações sociais e de luta. Para tanto, deve ser pensado na perspectiva de território, como um espaço amplo, de vida, onde se realizam todas as dimensões da existência humana (BRASIL, 2006).

No intuito de romper a ideia de que os interesses das crianças e adolescentes do campo são as mesmas daqueles que vivem nas áreas urbanas, a proposta de Educação do Campo vem atender as especificidades e oferecer uma educação de

qualidade adequada ao modo de viver, pensar e produzir da população do campo (BRASIL, 2007).

Os dados oficiais do IBGE, INEP e IPEA demonstram a discrepância dos indicadores educacionais relativos à população do campo e a das cidades, como por exemplo, a média de escolaridade que na área urbana é de 8,7 anos enquanto que na área rural é de 15 anos ou mais. Esse fato aponta para a necessidade de superar os antagonismos entre campo e cidade (DIESE; NEAD; MDA, 2011).

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pretende-se nesse item discorrer de forma breve sobre o histórico da Educação do Campo no Brasil.

De acordo com a publicação 'Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas' existe um forte preconceito em relação aos povos do campo, que vem desde a colonização de Portugal e a colonização no interior do País, devido à exploração brutal pelos proprietários de terra aos trabalhadores rurais (BRASIL, 2007).

Em 1932 o manifesto dos pioneiros da Escola Nova apresentou-se como um marco importante para o reconhecimento das demandas do campo para a educação. O manifesto valorizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse a todos a mesma oportunidade educacional sobre uma base cultural comum de forma a possibilitar as atividades de preferência intelectual ou manual e mecânica (BRASIL, 2007).

Na década de 1960, a partir da preocupação da elite com a proliferação das favelas, foi criada a educação rural, como uma estratégia de contenção rural do fluxo migratório. Na Lei das Diretrizes e Bases (LDB) nº 4024 de 1961 aparece a garantia da manutenção das escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais (BRASIL, 2007).

No mesmo período, surge o movimento de educação popular protagonizado por universitários, grupos de religiosos e partidos políticos da esquerda, com o propósito de fomentar a participação política das camadas populares e de valorização da cultura brasileira nas propostas pedagógicas, como uma forma de

oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade do povo brasileiro (BRASIL, 2007).

O governo militar, diante da elevada taxa de analfabetismo que o país registrava, buscando atingir resultados mensuráveis rápidos, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, uma campanha de alfabetização em massa (BRASIL, 2007).

A partir da consolidação da Constituição Federal de 1988, a educação para todos passa a ser um compromisso do Estado como garantia do direito ao respeito à adequação da educação às singularidades culturais e regionais, contemplando assim as especificidades das populações no campo (BRASIL, 2007).

Na década de 1980, “no cenário de concentração da propriedade, somada à migração campo-cidade desencadeada pelos processos de expropriação no campo e de atração de trabalho nas grandes cidades, emerge o fenômeno político de fechamento e nucleação de escolas” (SOUZA, 2012).

A LDB 9394/96 trouxe grandes avanços para a Educação do Campo a partir da garantia de complementação da base nacional curricular pelos sistemas de ensino e da determinação de adequação da educação e do calendário escolar as peculiaridades da vida rural e de cada região.

No contexto dessa legislação, a “mera adaptação é substituída pela adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo.” (BRASIL, 2007).

Em 1998 foi criada a ‘Articulação Nacional por uma Educação do Campo’ entidade supra organizacional que passou a promover e a gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas dessa articulação destacam-se as Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004), a instituição do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) e a Instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) em 2003 (BRASIL, 2007).

Ainda no ano de 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), considerado uma importante conquista dos

trabalhadores do campo, especialmente dos assentados da reforma agrária (BRASIL, 2014a).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2001 pelo CNE, representam um marco para a educação do campo e trazem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes nas reivindicações dos movimentos sociais, dentre elas a valorização da diversidade dos povos do campo, formação diferenciada de professores, diferentes formas de organização das escolas, adequação dos conteúdos às peculiaridades locais (BRASIL, 2007).

Em 2004 foi criada a coordenação geral de Educação do Campo, instância responsável, especificamente pelo atendimento à demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (BRASIL, 2007).

De modo geral é possível afirmar que a Educação do Campo teve sua origem em 1997 no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – ENERA, onde foi elaborado o ‘manifesto dos educadores e educadoras da reforma agrária ao povo brasileiro’, reconhecido por Munarin (2008) como a certidão de nascimento da Educação do Campo.

Em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que apresentou o tema Educação no Campo como uma proposta que se contrapunha às raízes da Educação Rural.

Ainda em 1998 foi-se criando o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), constituindo uma grande conquista para os trabalhadores da Reforma Agrária. Em julho de 2004, foi realizada a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, que representou um marco na institucionalização da Educação do Campo a partir da criação de instâncias, em nível municipal, estadual e federal. A partir daí, outros programas em âmbito federal em prol da Educação do Campo foram implementados como a Escola Ativa, o PROINFO Rural, o PNLD do Campo, o PROJOVEM Campo, entre outros (BRASIL, 2014a).

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010 a abordagem da Educação do Campo sofreu severas críticas dos movimentos sociais sobre as contradições presente na concepção da Educação do Campo expressa no PNE que conforme aponta Pierobon (2014, 92) “na verdade continha estratégias e metas opostas à escola do campo”. Já as metas e estratégias do PNE 2014/2024 a Educação do

Campo está mais coerente com luta do Movimento Nacional de Educação do Campo que defende a especificidade da educação campesina. De acordo com Pierobon (2014):

[...] se compararmos o antigo PNE 2001-2011 com este novo Plano, veremos neste último alguns avanços para a educação do campo [...] A educação do campo aparece em várias metas e estratégias, a valorização e expressão da educação destinada aos moradores da zona rural é parte importante para a obtenção da dignidade humana. (PIEROBON, 2014, p. 92).

Dentre os avanços na trajetória da Educação do Campo é importante ressaltar que as propostas iniciais estavam voltadas somente para a Educação Básica e atualmente os programas se expandiram para todos os níveis de ensino. Como por exemplo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que tem como objetivo investir na formação em serviço dos professores (JANATA, 2014).

2.2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pretende-se apresentar neste tópico as principais legislações que regulam a Educação do Campo, após a Constituição 1988.

A LDB 9394/96 estabeleceu um novo marco para Educação do Campo a partir da disposição da organização da Educação Básica em grupos e por alternância, garantindo a possibilidade de complementação da base comum de acordo com as características regionais e locais de cada sistema de ensino. Bem como, a garantia de propostas pedagógicas que contemplem a necessidade e os interesses dos estudantes do campo, considerando o calendário agrícola e a natureza do trabalho no campo, como se pode observar no Art. 23 e 28 (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo foram instituídas em 2002 como um conjunto de princípios e de procedimentos que visaram adequar o projeto institucional das escolas de campo às demais diretrizes. Garantindo assim, a universalização do acesso e a permanência da população do campo a todas as

modalidades da Educação Básica, com enfoque na elaboração de propostas pedagógicas que atendam as demandas da comunidade local.

A resolução nº 2 do CNE/CEB (2008) estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, com a finalidade de atender às populações camponesas em suas mais variadas formas de produção de vida.

O decreto Nº 7352 de 2010 instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), definindo os princípios e os mecanismos de garantia da manutenção e desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais.

Em 2011, a resolução Nº 40 dispôs sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo, e a lei Nº 12.695, de 2012, viabilizou a assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a Educação de Jovens e Adultos, por meio da proposta Saberes da Terra e o Programa da Reforma Agrária – PRONERA.

2.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Após a reflexão acerca da breve contextualização e o marco legal da Educação do Campo, pretende-se abordar neste tópico algumas reflexões sobre as concepções acerca da Educação do Campo, bem como os princípios que fundamentam o conceito enfocando o rompimento de paradigmas com a Educação Rural.

A Educação do Campo tem o objetivo de universalizar o acesso, a permanência e o sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica (BRASIL, 2008).

De acordo com Art. 2º do Decreto nº 7.352, 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; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010, p. 2).

Dentre os princípios da Educação do Campo Janata (2014) destaca a importância do respeito à organização e aos tempos do campo; a relação da escola com a vida; o vínculo das escolas de campo com as lutas sociais e a possibilidade de acesso universal, contemplando as singularidades existentes na vida dos educandos.

Entende-se por escolas de campo aquelas localizadas na área rural ou aquelas localizadas em área urbana desde que atendam predominantemente as populações do campo (BRASIL, 2010).

De acordo com Fernandes e Molina (2004), a Educação do Campo rompe com os paradigmas de educação rural que na trajetória da educação brasileira esteve atrelada a uma visão de educação atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Assim, a Educação do Campo se apresenta como uma proposta que vem desconstruir a visão restrita da produtividade e ampliar uma proposta de campo como um espaço de vida.

O termo Educação Rural ainda se encontra presente na legislação brasileira. Mas é importante entender os motivos que levaram a substituição de educação rural para educação do campo, e que essa mudança não se refere apenas à nomenclatura, mas aos conceitos arraigados aos termos.

Conforme explica Fernandes e Molina (2004), a raiz da educação rural está na base latifundiarista empresarial, assistencialista no controle político sobre a terra, e para tanto tem uma imagem do campo como mero espaço de produção e das pessoas que lá vivem como recursos. Nesse sentido, a Educação do Campo vem

sobrepor essa visão, a partir da compreensão do campo e de sua gente, a partir de seu modo de vida e de suas identidades.

A Educação Rural aconteceu como um processo de criação de uma proposta *para* o povo do campo enquanto que a Educação do Campo está sendo construída *‘com’* o povo do campo (FERNANDES; MOLINA, 2004). Essa perspectiva é compreendida por Antônio e Lucini (2007, p. 181) como uma possibilidade de pensar a educação a partir das classes trabalhadoras “sob o princípio de uma educação que liberta e concebe a vida humana para além das desigualdades, por meio de um processo dialógico”.

Vale destacar que o entendimento das peculiaridades da Educação do Campo não tem a intenção de elevar o campo acima das cidades, mas de entender que:

O paradigma da Educação do Campo compreende igualmente que a relação campo – cidade é um processo de interdependência, que possui contradições profundas e que, portanto, a busca de soluções para suas questões deve acontecer por meio da organização dos movimentos sócio territoriais desses dois espaços (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 13).

Como afirma Dowbor (2007, p. 4), gera-se assim um espaço articulado de complementaridades entre o campo e a cidade. Onde antes havia a divisão nítida entre o ‘rural’ e o ‘urbano’ aparece o que tem sido chamado de ‘rurbano’. Ou como afirmam Fernandes e Molina (2004, p. 14) a “cidade não vive sem campo que não vive sem cidade”.

A proposta de Educação do Campo é fortemente influenciada pela proposta de dialogicidade presente na pedagogia libertadora de Paulo Freire. Conforme afirma Antônio e Lucini (2007), a Pedagogia Libertadora é um dos ancoradouros para a discussão dos processos de exclusão e empobrecimento crescente dos trabalhadores. Processos que adentram a escola, nos seus aspectos organizacionais e didáticos do currículo escolar.

Na perspectiva de Dowbor (2007), uma educação que está diretamente vinculada à compreensão e à necessidade de se formarem pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas contribui para o desenvolvimento local.

2.4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: desafios e possibilidades

Pensar a Educação do Campo requer considerar a supervalorização da cultura urbana existente em nosso país desde a década de 1960, onde a educação das populações do campo, entendida como Educação Rural, era vista a partir de um currículo urbano, na maioria das vezes alienante, que difundia a cultura burguesa. Partindo do princípio que o espaço urbano serve de modelo ideal de desenvolvimento humano.

Esta supervalorização da cultura urbana repercutiu nas escolas do campo como uma tendência de desvalorização da cultura e da capacidade dos alunos do campo, reforçando o estereótipo de que o trabalho do campo é provisório e para os adultos e que as crianças devem estudar para poder ter uma vida melhor (saindo do campo).

Dowbor (2007, p. 7) destaca que “a educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la”. Por isso, hoje existe um termo que afirma Educação do/no Campo, inclusive apresentado em Caldart (2005, p.27), “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”.

A proposta de Educação do Campo leva em conta as peculiaridades e necessidades próprias do estudante, sem abrir mão de seu sentido de pluralidade, como fonte de conhecimento em diversas áreas, considerando aqueles conhecimentos, que são comuns a todos os sujeitos, para garantia de uma sólida formação humana, associado ao que é diferente, em respeito à realidade da vida no campo (BRASIL, 2007). Ou seja, a escola não deve reduzir o processo pedagógico às discussões da realidade campestre, desconsiderando a interdependência campo/cidade.

Assim, faz-se relevante pensar numa Educação do Campo capaz de romper os desafios da falta de estrutura, de profissionais sem capacitação, da ineficiência de transporte escolar e do material didático, que são limitações apontadas na literatura da Educação do Campo. Pois, conforme afirmam Kolling et al (1999, p. 29), “Não basta ter escolas no campo. É necessário ter escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

2.4.1 Formação docente

Conforme previsto nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002), a formação dos professores que atuam no campo é uma responsabilidade dos sistemas de ensino e que devem considerar o estudo a respeito da diversidade e efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo e as 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 ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para melhoria da qualidade de vida, princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

De acordo com a Resolução nº 2 do CNE/CEB (2008) a qual dispõe que a formação pedagógica seja apropriada à Educação do Campo e as oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com profissionais comprometidos com suas especificidades.

Mesmo mediante as legislações que determinam e reconhecem a importância da formação docente para atuação das escolas do campo, a temática ainda é uma discussão emergente na literatura brasileira, visto que muitos professores que atuam nestas escolas não possuem formação adequada.

Conforme afirma Janata (2014), mesmo com expressivo avanço de programas, instâncias e legislações acerca da Educação do Campo, ainda não se conseguiu mudar o quadro de desconhecimento acerca da Educação do Campo e de romper com as quantidades de professores leigos que atuam nas escolas de campo.

Pesquisas como a de Silva e Gonzaga (2013) ainda apontam para:

A necessidade do fomento de políticas educacionais direcionadas à formação de professores para atuar no campo; a necessidade de reestruturação curricular das licenciaturas, a partir das demandas da educação do campo; atuação mais eficaz das instituições formativas do estado no tocante às políticas de formação de professores para atuação no

campo; desenvolvimento de políticas e programas de formação continuada para professores do campo.

Para a efetivação da proposta de Educação do Campo é necessário ter professores capacitados e atualizados, conhecedores da trajetória da Educação do Campo. Pois, o seu papel torna-se fundamental para efetiva prática de uma educação voltada para as necessidades do campo, garantindo os conhecimentos que compõem a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), associados às demandas específicas da população camponesa de forma a significar os conteúdos a partir das vivências dos estudantes do campo.

Tardif (2007) destaca a importância do saber docente no processo de construção de saberes, que se aplica à Educação do Campo:

Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis. Nesse sentido, e mesmo limitando sua relação com os saberes a uma função improdutiva de transmissão de conhecimentos, pode-se admitir se não de fato pelo menos em princípio, que o corpo docente tem uma função estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes.

Para Meszáros (2005), uma 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 geradoras¹ para organizar o trabalho pedagógico é apontada pelo autor como uma alternativa viável a ser adotada nas escolas de Campo.

A prática docente, 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.

2.4.2 Infraestrutura das escolas de campo

¹ *Palavras geradoras* é um processo participativo proposto por Paulo Freire, que se inicia pelo levantamento dos temas de interesses dos alunos para respaldar uma discussão que seja significativa para eles.

O espaço escolar é um elemento fundamental para a formação humana e é preciso garantir o equilíbrio entre o espaço físico, as atividades pedagógicas e o comportamento humano.

As Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo apontam aspectos a serem considerados pelo poder público. Dentre eles, as especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais, equipamentos didáticos, laboratórios, condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais (BRASIL, 2002).

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).

Mesmo diante dos apontamentos das Diretrizes Operacionais de Educação do Campo e das medidas do Pronacampo, o que se percebe é que a infraestrutura das escolas rurais ainda é um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de uma Educação do Campo de qualidade.

2.4.3 Viabilidade econômica das escolas do campo para o poder público

Outro grande desafio para a efetivação da Educação do Campo é a viabilidade econômica destas escolas para o poder público, que por muitas vezes, entende estes espaços como um gasto público, que pode ser reduzido, caso os alunos das escolas menores se integrem ao público das escolas maiores, geralmente as da sede dos municípios.

De acordo com Souza (2012), na década de 1980, muitas escolas públicas rurais foram fechadas sob alegação de que o número de crianças não era suficiente para a manutenção das turmas. Diante de tal realidade, em 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou uma Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas.

Em 2014, a Lei nº 12.960 aumentou as exigências a serem cumpridas para o fechamento das escolas rurais, conforme Parágrafo Único do Art. 28:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Torres, Silva e Moraes (2014) argumentam que a redução das demandas decorrente da diminuição da densidade demográfica no campo pode ser o principal motivo para que o Estado, em suas três esferas, justifique a não instalação ou o fechamento de escolas nessas áreas. Cada vez mais o Estado pauta suas ações a partir da relação custo-benefício, vinculada diretamente à questão do ônus financeiro.

Munarim (2011) reforça que:

De fato, por toda a década que passou, e hoje ainda, é prática muito comum o fechamento de escolas no campo. Entendem esses governantes estaduais e municipais que fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante, afinal, ainda nessa visão, a escola urbana seria o ideal almejado por todos. Enfim, trata-se do império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado. Por essa perspectiva, não se levam em conta os prejuízos sociais causados com esses procedimentos administrativos de desterritorialização de pessoas e comunidades inteiras (MUNARIM, 2011, p. 53).

O art. 3º da Resolução nº 2 do CNE/CEB estabelece que “A Educação Infantil e o Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se processos de nucleação e de deslocamento de crianças” (BRASIL, 2008, p.1). A resolução estabelece ainda que quando a nucleação for necessária deve-se considerar as menores distâncias, priorizando o nucleamento intracampo.

É importante considerar que o fechamento de escolas não afeta apenas as escolas, pois, muitas vezes a comunidade que está no seu entorno também se extingue, visto que os alunos, para estudar precisam mudar para os grandes centros e com isso não retornam à sua comunidade.

2.4.4 Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD/CAMPO): avanços e retrocessos

A garantia de materiais específicos para a população campesina é um dos anseios da proposta de Educação do Campo, embora represente um grande desafio. Conforme afirma Vieira (2013), a tentativa de criar materiais destinados às escolas de campo teve uma trajetória marcada por muitas críticas, como por exemplo, o material do Programa Escola Ativa que continha erros ortográficos e conceituais graves.

Em resposta às críticas, em 2011, por meio da Resolução nº 40 (BRASIL, 2011), foi garantida a distribuição de livros didáticos específicos para as escolas do campo, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD/CAMPO). E, em 2012, foi o lançamento de um Edital do Programa Nacional do Livro Didático para o Campo, o PNLD/CAMPO.

O PNLD Campo, de acordo com o Edital 04/2014, é destinado aos:

[...] alunos de escolas públicas que estejam situadas ou mantenham turmas anexas em áreas rurais, que possuam segmentos de aprendizagem, classes multisseriadas ou turmas seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do PNLD. (BRASIL, 2014b, p. 1.)

O objetivo do PNLD Campo, expresso pelo Edital 04/2014, é a produção e a disseminação de materiais específicos para estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada em consonância com as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2014b).

Nessa perspectiva, o PNLD Campo pressupõe que os materiais e metodologias utilizadas na educação do campo podem e devem ser múltiplos e diversificados, contribuindo para uma prática pedagógica autônoma dos educadores, fornecendo subsídios para seu aprimoramento e

para a definição de concepções pedagógicas adequadas ao projeto político-pedagógico da escola. (BRASIL, 2014 b, p. 41).

Vieira (2013) traz alguns questionamentos acerca dos materiais disponibilizados pelo PNLD Campo, dentre eles: o que se espera com a criação desse programa especial para determinadas escolas? De que especificidade se fala? Em que elementos são distintos? Eles retratam as discussões feitas no âmbito dos movimentos sociais e das discussões acadêmicas da Educação do Campo?

Face às conclusões de Vieira, foi possível perceber que as propostas que sustentam o PNLD Campo foram explicitamente apoiadas no debate e na produção sobre Educação do Campo, pelos movimentos sociais, e para tanto, exige-se a análise atenta dos espaços de confronto e contradição. A autora também destaca a importância de uma análise acerca das especificidades consideradas nas obras, visto que os livros assumem características gerais e específicas atribuídas pelo MEC, mas que existem diferenças entre obras que em certa medida também refletem a forma de entender os livros de cada editora, bem como sua forma de conceber a Educação do Campo (VIEIRA, 2013).

Algumas discrepâncias entre PNLD e PNLD CAMPO podem retratar uma violação ao princípio da garantia de qualidade da educação, em detrimento da defesa das especificidades do campo: o PNLD 2016, assim como o de 2013, apresentou apenas duas obras para escolha, enquanto que o PNLD (escolas urbanas) dispôs de mais de 15 coleções, fato que restringe a opção dos professores das escolas do campo. O PNLD apresentou 5 livros por turma, enquanto que o PNLD/CAMPO apresentou apenas 3 livros multidisciplinares, com poucas páginas e conteúdos.

Nessa perspectiva, é importante refletir sobre qual a concepção das editoras acerca da Educação do Campo: por que os alunos do campo precisam de menos conteúdos e atividades do que os alunos das escolas urbanas? Por que o livro multidisciplinar é uma obrigatoriedade apenas para as escolas do campo? Qual o motivo de tão poucas editoras participarem do PNLD CAMPO?

As especificidades do campo precisam ser consideradas a partir da diversidade interna ao próprio campo. Pois, rotular um campo numa relação uniforme em vez de preservar a diversidade pode incentivar estereótipos, como

aqueles percebidos nos livros didáticos do PNLD CAMPO: crianças descalças, pele queimada do sol e usando roupas rasgadas.

3 A GUIA DE CONCLUSÃO

Nas reflexões apresentadas destaca-se a importância de valorizar a cultura do campo, de forma a propor uma educação para o desenvolvimento local, incentivando assim os moradores a investirem na transformação do local, e não apenas estudar para sair do campo.

Foi possível perceber a necessidade do equilíbrio entre a formação docente, a infraestrutura das escolas e as práticas pedagógicas para que a proposta de Educação do Campo seja efetivada. Para tanto, é importante promover condições de formação inicial e continuada para os professores que atuam nessas escolas, considerando que os professores têm o papel fundamental de fazer a “Educação do Campo” acontecer.

Vale destacar, ainda, a necessidade de um cuidado com a escolha e o uso do material didático adotado pelas escolas de campo, para não subestimar as condições de aprendizado das crianças camponesas.

É importante considerar ainda que o poder público municipal (em regime de colaboração) tem um papel fundamental na garantia de infraestrutura para as escolas, na implementação de políticas públicas de atendimento à população do campo. De forma que reconheça as escolas de campo como espaço de promoção de cultura e de desenvolvimento, e não apenas como um projeto economicamente inviável.

THE FIELD OF EDUCATION IN LOCAL DEVELOPMENT PERSPECTIVE

ABSTRACT

Field Education presents itself as a proposal which comes to deconstruct the restrict view of productivity and increase a field proposal as a living space, aiming at an aware transformation of local situation. The goal of this article is discussing the proposal of Field Education, its limits and potential in terms of local development. It

was established that the limits of Field Education are still anchored in the lack of investment in teacher training and lack of infrastructure of field schools.

Keywords: Field Education. Field Schools. Local Development. Educational Formation. Infrastructure. Textbook.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr.2014.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira 1988**. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 58, de 23 de setembro de 2009. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/SF/legislacao/const/>>. Acesso em: mar. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. **Parecer nº 36/01-CNE-CEB, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. **Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares: Conselho Escolar e a Educação no Campo**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em:<portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

_____. **Resolução Nº 2 do CNE/CEB, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>Acesso em: mar. 2016.

_____. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2010/2010/decreto/d7352.htm> Acesso em: mar. 2016.

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-nº-40-de-26-de-julho-de-2011>. Acesso em: março/2016.

_____. **Programa Nacional de Educação do Campo- Pronacampo**: Documento Orientador. 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/.../13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf>. Acesso em: mar. 2016.

_____. **Lei 12956** de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível no site <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 06 set. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Matemática do Campo. Brasília: MEC, SEB, 2014 a.

_____. **Edital nº 4 de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático do campo**. 2014 b. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=8878:edital-pnld-campo-2016>>. Acesso em: mar. 2016.

CALDART, R.S. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da Educação do campo. In: PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos Temáticos**: Educação do Campo. Curitiba: SEED/PR, 2005. p. 23-34.

DIEESE; NEAD; MDA. **Estatísticas do meio rural 2010-2011**. 4. ed. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e apropriação da realidade local**. 2007. Disponível em: <<http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JEZUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: NEAD, 2004, v. 5, p. 53-89.

JANATA, Natacha Eugênia. **Educação do campo**: as marcas dessa trajetória. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Matemática do Campo. Brasília: MEC, SEB, 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo (Memória)**. Brasília, 1999.

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

MUNARIM, A. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. 2008. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: mar. 2016.

PIEROBON, Jonas Renato Donizeti. **Educação do campo no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**: tramitação do projeto de lei nº 8035/2010. Dissertação. Mestrado em Educação. Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2014, 123 f. Disponível em: <repositorio.unesp.br/handle/11449/128117>. Acesso em: 06 set. 2016.

SILVA, Ataíze Mota da. GONZAGA, Magnus José Barros. **Formação De Professores: Desafios À Educação Do Campo**. 2013. Disponível em: <enalic2014.com.br/anais/anexos/23.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, Desigualdades Sociais e Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mar. 2016.

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

TORRES, Júlio Cesar; SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Domingos. Escolas públicas no campo: Retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 262-272, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/19827199962>>. Acesso em: 05 mar. 2016.

VIEIRA, Ana Luisa. **Educação do Campo sofre com políticas fragmentadas**. 2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/01/30/educacao-no-campo-sofre-com-politicas-fragmentadas>> fevereiro de 2015. Acesso em: 08 mar. 2016.

Correspondência:

Gislene Silva Dutra. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Brumadinho, Minas Gerais, Brasil. E-mail: gislenesilvadutra@hotmail.com

Recebido em: 04 de abril de 2016.

Aprovado em: 19 de outubro de 2016.