

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES EM DIÁLOGO COM O COTIDIANO DOCENTE

EDUCATIONAL POLICIES FOR FIELD SCHOOLS: REFLECTIONS IN DIALOGUE WITH TEACHING EVERYDAY

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA ESCUELAS EN EL CAMPO: REFLECCIONES EN EL DIÁLOGO CON LA DOCÊNCIA DE TODOS LOS DÍAS

Carina Copatti¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0485-388X>

Adriana Maria Andreis²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5369-3766>

Resumo: Este texto apresenta os resultados de uma investigação envolvendo as políticas educacionais que foram implementadas no contexto de mudança das escolas do campo, antes compreendidas como escolas rurais. Nesse complexo, discute-se como, no cotidiano da escola do campo, os profissionais percebem e (re)conhecem essas mudanças na sua relação com o currículo escolar e a atuação docente. Para tanto, a questão que se propõe no debate intenta investigar de que maneira as políticas educacionais para escolas do campo são compreendidas pelos docentes e relacionadas com o currículo escolar e sua atuação na escola? A reflexão tem um caráter teórico-bibliográfico e documental, entrecortado por uma investigação empírica realizada a partir de questionários aplicados em escolas localizadas no sul e oeste de SC, na região de abrangência da UFFS-campus Chapecó-SC. A pesquisa permite inferir que há, ainda, poucos debates e compreensões sobre as políticas que interferem na atuação docente na escola do campo.

Palavras-chave: Políticas educacionais do campo. Escola do campo. Atuação docente. Cidadania.

Abstract: This text presents the results of an investigation involving educational policies that were implemented in the context of change of rural schools, previously understood as rural schools. In this complex, we discuss how, in the daily life of the field school, professionals perceive and (re)know these changes in their relationship with the school curriculum and the teaching performance. Therefore, the question proposed in the debate attempts to investigate how educational policies for schools in the field are understood by teachers and

1 Pós-doutoranda, bolsista PNPd Capes na área de Políticas educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Chapecó. Chapecó-SC. Brasil. E-mail: carina.copatti@gmail.com.

2 Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Chapecó. Chapecó-SC. Brasil. E-mail: adriana.andreis@uffs.edu.br.

related to the school curriculum and its performance in school? The reflection has a theoretical-bibliographic character interspersed with an empirical investigation conducted from questionnaires applied in schools located in the south and west of SC, in the region covered by UFFS-campus Chapecó-SC. The research allows us to infer that there are still few debates and understanding about the policies that interfere in the teaching performance in the school of the field.

Keywords: Educational policies of the field. Country school. Teaching practice. Citizenship.

Resumen: Este texto presenta los resultados de una investigación en la que se involucraron políticas educativas que se implementaron en el contexto del cambio de escuelas rurales, previamente entendidas como escuelas rurales. En este complejo, discutimos cómo, en la vida diaria de la escuela de campo, los profesionales perciben y (re)conocen estos cambios en su relación con el currículo escolar y el rendimiento docente. ¿Por lo tanto, la pregunta propuesta en el debate investiga cómo las políticas educativas para las escuelas en el campo son entendidas por los maestros y relacionadas con el currículo escolar y su desempeño en la escuela? La reflexión tiene un carácter teórico-bibliográfico y documental intercalado con una investigación empírica realizada a partir de cuestionarios aplicados en escuelas ubicadas en el sur y oeste de SC, en la región cubierta por UFFS-campus Chapecó-SC. La investigación nos permite inferir que todavía hay pocos debates y entendimiento sobre las políticas que interfieren en el desempeño docente en la escuela del campo.

Palabras clave: Políticas educativas del campo. Escuela de campo. Práctica docente. Ciudadanía.

INTRODUÇÃO

A educação do campo no Brasil vem se caracterizando em um movimento de resistência e ressignificação dos povos que vivem ou atuam neste espaço. Esse processo se intensificou com a democratização do país e reverberou na ampliação das políticas educacionais voltadas aos diversos povos que compõem essa população. Nesse sentido, a educação para as populações do campo, no Brasil, resulta de muita luta, haja vista que vários avanços foram obtidos a partir da redemocratização do país, fazendo frente a um contexto em que não existia uma política educacional específica para estes grupos. As necessidades das distintas populações envolveram, neste cenário, muitos desafios no contexto do século XX, permeado por transformações que se intensificaram a partir da expansão da urbanização do país e do êxodo rural, acentuado ao longo das décadas posteriores à 1960, embora seus desafios se estendam há muitos séculos em distintas proporções em cada região do país.

Uma das vertentes de pesquisa sobre educação do campo se concentra nas investigações sobre políticas públicas educacionais voltadas às escolas do campo. Nos inserimos no contexto dessas pesquisas tendo como foco de investigação, neste artigo, a relação entre políticas educacionais, currículo escolar e atuação docente, haja vista que os documentos das políticas educacionais de alguma forma reverberam no cotidiano da escola.

Nosso objetivo, além de investigar as políticas educacionais que foram implementadas nesse contexto de mudança da escola do campo, é discutir sobre como, no cotidiano da escola do campo, os profissionais percebem e (re)conhecem essas mudanças na sua relação com o currículo escolar e a atuação docente. Para tanto, a questão que se propõe no debate intenta responder: de que maneira as políticas educacionais para escolas do

campo são compreendidas pelos docentes e relacionadas com o currículo escolar e a atuação docente?

A pesquisa tem um caráter teórico e documental, entrecortada por uma investigação empírica realizada por meio de questionários aplicados em escolas do campo localizadas no oeste de SC, na região de abrangência da UFFS-campus Chapecó. Foram enviados, ao todo, oito convites para participação e obtivemos cinco questionários respondidos por professores que atuam em distintas escolas do campo. Os dados são interpretados a partir da metodologia indiciária, originando, ao final, categorias que nos permitem avançar as reflexões sobre políticas educacionais para escolas do campo, currículo das escolas do campo e a atuação dos professores nestes contextos.

Desse modo, delineamos três movimentos que, ao final, se propõe aproximar: 1. Políticas públicas para as populações campesinas: da escola rural à escola do campo; 2. Políticas educacionais no cotidiano das escolas do campo: percepções de professores; 3. Desafios recorrentes na redefinição curricular nas escolas do campo.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AS POPULAÇÕES CAMPESINAS: DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DO CAMPO

No Brasil, desde o processo inicial de formação territorial, sob o domínio português, as primeiras iniciativas de educação, adotadas a partir da catequização jesuítica, tiveram como centralidade a apropriação do capital cultural europeu pelas populações locais, invisibilizando suas culturas. Esse formato inicial se delineou de meados do século XVI até a expulsão dos jesuítas do Brasil, configurando-se como formato geral de educação destinada principalmente aos povos indígenas. Para as camadas mais pobres da população nacional que se formava nestes séculos não havia uma educação específica inicialmente, e aos grupos dominantes a educação era ofertada principalmente de modo domiciliar.

Conforme Guidini (2017), a finalidade da Companhia de Jesus, que esteve à frente dos processos de catequização, era aperfeiçoar as almas na vida e na doutrina cristã, propagando a fé. Estas ideias, em princípio, não configuravam na fundação de colégios ou universidades, o que passou a ocorrer posteriormente em várias regiões do mundo, processo este retomado em 1814.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil e, posteriormente, a chegada da família real em 1808, a educação nacional recebeu maiores investimentos, porém ainda não se efetivava de modo estruturado e sob o aporte e investimento governamental. Esse movimento inicial se constituiu nos espaços urbanos, onde, gradativamente, a expansão dos serviços e o desenvolvimento iniciado demandava pessoas com conhecimento suficiente para atender os principais serviços a serem ofertados, servindo, principalmente para formar a elite e garantir que mantivesse seus privilégios.

As populações camponesas estiveram sempre à margem do processo educativo no país e das políticas voltadas a estas distintas realidades; dentre as dificuldades estavam não apenas as distâncias, mas a falta de investimentos em materiais didáticos, formação de professores e outras condições básicas para construir um formato coerente de educação pública para estas populações. Conforme Baptista (2003, p. 20-21):

De fato, apesar de o Brasil ser um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada a segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

A falta de profissionais formados e de recursos didáticos contribuiu para manter populações rurais longe da escola ou, por pouco tempo nela, geralmente apenas inseridos nos espaços escolares nos primeiros anos do ensino fundamental, por tempo suficiente para aprender a ler e escrever minimamente e a contar, processos básicos necessários na época. Desse modo, a inexistência de escolas, a falta de merenda e espaços adequados para a educação marcaram, por longo tempo, as realidades das poucas escolas interioranas existentes.

Os poucos investimentos destinados às populações do campo, principalmente a partir de 1960, com a intensificação da industrialização, da mecanização do campo e diante de escassos investimentos para a permanência destas populações, contribuíram para que ocorresse um acelerado processo migratório de parcelas desses grupos.

Queiroz (2011), salienta que o crescimento do movimento operário e camponês, de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade marcou as décadas de 1960 e 1970 e, nesse sentido, contribuiu para que se buscassem mudanças no processo social até então existente. É importante, então, compreender que a dinâmica evidente até então considerava as escolas rurais como espaços de educação regular para atender as populações das comunidades sem uma política específica. Assim, conforme Leite (2002) as escolas de campo brasileiras ficaram a cargo das municipalidades no período de 1948 até 1961, quando esse processo começa a ser modificado.

Baptista (2003, p. 21), salienta que as constituições brasileiras, desde a primeira, de 1824 até a de 1988, nunca se referiram à educação rural como uma forma específica de trabalhar na sala de aula, valorizando diferenças étnicas e culturais, trabalho agrícola e a vida de população do campo. A Constituição de 1988 avança ao considerar a educação como “direito de todos e dever do Estado”, reconhecida como direito público subjetivo, independentemente de se residir na área urbana ou rural.

Antes da definição trazida pela constituição federal de 1988 a luta pela ampliação do acesso à educação no campo já estava em marcha. É necessário considerar que o modelo de Educação do Campo e de escola do campo se efetivou a partir de lutas originadas nas

reivindicações dos movimentos sociais camponeses, levando em consideração as realidades dos distintos povos buscando um modelo de escola que atendesse as suas especificidades. Nesse sentido, os movimentos sociais, principalmente no contexto dos anos de 1980 avançaram a sua luta e começam a organizar-se no intuito de obter direitos até então não reconhecidos.

As primeiras políticas públicas voltadas às populações do campo foram delineadas de modo efetivo a partir desses movimentos; estes que contribuíram, inclusive, para avançar do modelo de educação até então disponível nas escolas rurais, que contava, geralmente, com uma organização multisseriada, que atendia apenas aos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores, na maioria das vezes, não possuíam formação adequada para a docência.

Esse modelo de escola rural foi sendo questionado e ganhou visibilidade, a partir das lutas empreendidas, um modelo de escola do campo que deveria ter uma organização específica e própria. Conforme acentuam Rosa e Caetano (2008), o Estado, em suas formulações de diretrizes políticas e pedagógicas, nunca regulamentou efetivamente como a escola no meio rural deveria funcionar e se organizar. Isso fez com que se omitisse de garantir recursos financeiros que possibilitassem a existência de escolas diferenciadas e de qualidade. Segundo as autoras (2008, p. 23):

Com a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, no ano de 1998, sob a iniciativa de diversos segmentos sociais, a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão “campo”, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas. A partir desse novo conceito, a diferença entre Escola Rural e Escola do Campo torna-se visível e necessária, pois até esse momento o modelo educacional vigente não as diferenciava: a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos.

Foi, portanto, com o movimento de redemocratização do país e após a Constituição Federal de 1988, que as primeiras mudanças mais significativas com relação às escolas do campo foram efetivadas, a partir do envolvimento dos movimentos sociais que se mobilizaram no sentido de solicitar políticas públicas voltadas às realidades camponesas do país. Estes grupos, segundo Rosa e Caetano (2008), contribuíram para que fosse construída uma base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas para os contextos do campo, a fim de atender as pessoas que vivem e/ou trabalham no meio rural.

Um marco importante nessas mudanças se efetivou também com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9.394 de 1996, a qual estabeleceu orientações para a educação do campo. Segundo este documento, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino deveriam prover as adaptações necessárias à sua ade-

quação, às peculiaridades da vida rural e de cada região. Para tanto, deveria considerar: I. conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 19). E no Art. 26 considera que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Notemos que já na LDB as políticas voltadas à educação no contexto do campo explicitam as adaptações curriculares e adequações à cada realidade, mas o fazem sem um delineamento mais específico e sem um movimento de preparação de profissionais para estas adequações naquele momento.

Orientações mais específicas se efetivaram a partir da definição de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituídas pela Resolução CNE/CEB número 1/2002 (BRASIL, 2002), as quais são resultado da luta por uma educação de qualidade para todos os povos que vivem *no* e *do* campo. Essa interpretação, de acordo com Rosa e Caetano (2008), traz de modo mais explícito e de forma mais específica a indicação do atendimento à diversidade de populações e povos que vivem *no* ou *do* campo. Alguns desses grupos reconhecidos diante dessas políticas são os pequenos agricultores, os sem-terra, os povos da floresta, os pescadores, os ribeirinhos, os quilombolas, os extrativistas e, também, os assalariados rurais.

O Decreto nº 7.352/2010, através do artigo 2º, indica distintas orientações sobre a educação do campo, dentre elas destacamos: respeito à diversidade do campo em variados aspectos; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos seus alunos e flexibilidade na organização das atividades e do calendário escolar; controle da qualidade da educação mediante a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Essas orientações e outras mais foram construídas a nível estadual e nas próprias escolas, e contribuem para valorizar as identidades campesinas, para manter suas identidades e fazer com que os jovens estudantes consigam manter-se nestes espaços. No entanto, existe um movimento ainda muito forte e presente com relação às dinâmicas destas escolas que abrangem, dentre outros aspectos, a redução do número de alunos, a nucleação e até mesmo o fechamento de muitas delas. São, portanto, inúmeros os desafios não apenas para qualificar as propostas curriculares destas instituições, mas para mantê-las e significá-las diante de tamanhas transformações.

Informações sobre o censo escolar da educação básica dos últimos dez anos mostram decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural. O censo escolar de 2003, por exemplo, registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas; em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas³. A tabela 01 expõe esses dados.

Número de matrículas e escolas da Educação Básica					
Ano	Localização	Nº Escolas	Número de escolas de acordo com o nº de matrículas		Nº de Matrículas
			Com até 50 alunos	Com mais de 50 alunos	
Total 2013		190.706	50.764	139.942	50.042.448
2013	Rural	70.816	39.807	31.009	5.970.541
2013	Urbana	119.890	10.957	108.933	44.071.907
Total 2012		192.676	54.083	138.593	50.545.050
2012	Rural	74.112	42.866	31.246	6.078.829
2012	Urbana	118.564	11.217	107.347	44.466.221
Total 2007		198.397	64.641	133.756	53.028.928
2007	Rural	88.386	52.700	35.686	6.997.319
2007	Urbana	110.011	11.941	98.070	46.031.609
Total 2003		211.933	72.496	139.437	56.832.709
2003	Rural	103.328	61.112	42.216	7.965.131
2003	Urbana	108.605	11.384	97.221	48.867.578

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

Notas: 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2) Escolas em atividade com uma ou mais matrículas.

Fonte: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15261-matriculas-escolas-ceb&category_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192.

Mesmo com a redução significativa das escolas e estudantes no campo, não podemos deixar de considerar que existem mais de 30 mil escolas cujos currículos precisam estar adequados e seus profissionais cientes com relação às políticas educacionais gerais e àquelas específicas das escolas do campo. Ainda, é essencial compreender as dinâmicas de cada lugar e referentes aos processos sociais, espaciais e históricos que permeiam as realidades camponesas no Brasil. Isso requer que consideremos o contexto do campo brasileiro, marcado, ainda, pela desvalorização destes povos, pelo êxodo rural frequente ao longo das décadas, embora em proporções diversas em cada período, e que atualmente teve um leve decréscimo, mas que ainda se configura como um movimento expressivo.

Também a redução das taxas de fecundidade, diminuindo os índices de crescimento populacional, e as mudanças nas formas de produção no campo, principalmente com a mecanização das propriedades, a saída expressiva de pequenos produtores do campo de forma voluntária ou forçada, originando maior concentração fundiária, colabora para a diminuição da população rural. Outro problema apontado por Reydon e Plata (1995), são a combinação entre o fator de concentração de terra e a intensificação da modernização na agricultura

3 Portal MEC. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32804>.

brasileira, que, na década de 1990, agravou os conflitos fundiários tendo em vista que desencadeou redução de postos de trabalho e aumento das demandas sociais dos trabalhadores rurais. Tais problemas são ainda mais expressivos na atualidade diante de um movimento crescente de concentração de terras, situação que já é característica no país.

Há, diante disso, a necessidade de debater estes temas que incidem diretamente no contexto escolar e remetem à necessidade de construir um movimento de resistência que perpassa o debate sobre o significado do campo, das suas peculiaridades, de suas formas de produção e subsistência, processo esse que depende de ações locais e que podem ser desenvolvidas a partir das escolas do campo. Sua manutenção, portanto, é imprescindível.

A valorização das vivências dos povos e populações do campo é uma das possibilidades, tendo em vista sua importância social, histórica, econômica e cultural, proporcionando que consigam se manter neste espaço ou, ainda, construir elementos para entender o campo na relação com outros contextos.

A escola do campo possibilita um movimento de pensar e propor novos olhares sobre o espaço rural e as dinâmicas do campo, levando em conta as interações desde o lugar como possibilidade de atuação, de relação com o mundo e de formação cidadã. Mas, para construir propostas de educação do campo que efetivamente relacionem a realidade local, o conhecimento necessário de ser construído e que perspectivas se pretende com esse modelo, não se pode deixar fora do debate a perspectiva política que perpassa as escolas do campo.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS DO CAMPO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES

A compreensão sobre as realidades do campo contribui para entender e interpretar as dinâmicas que desafiam a vivência no campo. Ao considerar as definições políticas e clarificar no currículo escolar alguns possíveis caminhos para valorizar essas populações permite que a escola tenha, pela sua função social, possibilidades de contribuir com estas populações.

As políticas voltadas às transformações na educação do campo, como vimos, configuraram as dinâmicas recentes que perpassam essas instituições, muito embora se deva considerar que nem sempre as definições de base legal reverberam nas realidades dos distintos contextos em que estão inseridas, o que se configura em um problema se as instituições escolares, através de suas equipes, não realizarem esse debate identificando aquilo que se aproxima ou se distancia da sua realidade.

A pesquisa empírica com base em questionário estruturado contribui para analisar algumas dessas realidades no sentido de interpretar como têm se delineado as definições locais a partir das políticas educacionais mais recentes. Entendemos que ao relacionar conhecimentos sobre as políticas educacionais com a dimensão da prática construída no

contexto escolar do campo, podemos perceber outros aspectos que somente a análise documental não possibilita.

Por isso, a reflexão que se propõe relaciona as pesquisas bibliográfica e documental com a investigação empírica, esta realizada a partir de dados obtidos junto a professores que atuam em escolas localizadas no oeste de SC, na região de abrangência da UFFS-campus Chapecó-SC, estabelecendo um recorte espacial em que foram contatadas oito escolas do campo de municípios distintos, solicitando que professores respondessem ao questionário. Obtivemos, assim, o retorno de cinco questionários respondidos por professores que atuam nos anos finais nestas escolas do campo.

As perguntas foram enviadas às referidas escolas solicitando que professores respondessem as questões a seguir: 1. Há quanto tempo trabalha nesta escola? 2. A quanto tempo a escola existe? 3. Em sua formação houveram estudos específicos sobre escolas do campo? O quê? 4. A escola onde você trabalha é considerada uma escola do campo? Por quê? 5. Existe uma legislação específica para as escolas do campo? 6. Você conhece (ou teve contato com) algum documento voltado a estas escolas? 7. O currículo da escola contempla a realidade do campo? De que forma? 8. Como e por quem foi planejada a organização curricular dessa escola? 9. Nas suas aulas, que materiais utiliza para atender a realidade do campo? Existem materiais didáticos (livros, por exemplo) específicos para essas escolas?

As respostas dos professores são apresentadas na íntegra ao longo do artigo em quadros, organizados em três blocos: a) formação e atuação; b) estrutura curricular e legislação para escolas do campo; c) materiais didáticos e especificidades das escolas do campo. No quadro 1, a seguir, apresentam-se respostas referentes à formação e atuação dos professores que trabalham nas escolas do campo.

Quadro 1: Formação dos professores e sua atuação em escola do campo

Respostas – Professoras de escolas do campo	
Há quanto tempo trabalha na escola?	
Professora 1	Trabalho há 4 anos
Professor 2	Trabalho há 1 ano
Professora 3	Trabalho há aproximadamente 2 anos em escola do campo
Professora 4	Foram 3 anos como professora e nestes últimos três anos como gestora
Professora 5	Trabalhei por três anos em escola do campo
Quando a escola foi fundada?	
Professora 1	A escola foi fundada na localidade de Alto Maipú em 1954
Professor 2	A escola possui 66 anos
Professora 3	Não sei responder

Professora 4	A escola existe oficialmente enquanto instituição com nome próprio desde 2006, em março de 2020 fez 14 anos da inauguração do prédio. Porém, a mesma funcionava desde 2004 como extensão da escola Anacleto Damiani
Professora 5	A Escola existe desde o ano de 1995
Em sua formação como professor houveram estudos específicos sobre escolas do campo? O quê?	
Professora 1	Na graduação não, mas fiz curso para trabalhar com turmas mutisseriadas, uma formação de 200 horas pela UFSC.
Professor 2	Em minha formação inicial em nenhum momento a Educação do Campo foi objeto de leitura ou de estudos. O contato com o tema se deu quando iniciei a lecionar em uma escola do campo e nas formações continuadas realizadas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.
Professora 3	Tivemos bem pouca coisa, mas tivemos.
Professora 4	Na minha formação na graduação, eu estudei via Pronera por meio da Pedagogia da Alternância, sendo que a minha graduação toda seguiu a legislação da Educação do Campo. Porém disciplinas mais específicas relacionadas à Educação do Campo eu estudei na especialização que cursei na UFSC, Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com ênfase em Agroecologia, nesta estudamos sobre os processos de formação pedagógica da Educação do Campo, teorias e práticas. A especialização também foi via Pronera na modalidade de Alternância.
Professora 5	Minha formação é na área agropecuária, em nível médio. Na área de bacharel no curso de agronegócios e licenciatura em pedagogia. Minha especialização é na Área da Educação Profissional.

Fonte: as autoras, 2019.

A interpretação dos dados nos possibilita elencar os aspectos mais significativos com relação, neste primeiro momento, à formação e atuação em escolas do campo.

Com relação ao tempo de existência das referidas escolas percebemos que algumas delas são instituições já bastante antigas, enquanto outras são mais recentes. Algumas delas passaram pelas transformações da concepção de escola rural para escola do campo e que, nesse sentido, apresentam características inerentes a essas mudanças políticas e curriculares. Outras, por serem recentes, possivelmente já tenham sido construídas considerando a perspectiva de escola do campo e levando em conta a legislação que contempla essas instituições.

A maioria dos professores, como se pode observar, trabalha há pouco tempo neste tipo de escola. Assim, percebe-se que em grande parte não possui uma experiência de trabalho tão ampla que tenha perpassado a transição entre escola rural e escola do campo; no entanto, muitos destes profissionais podem presenciar, ainda na atualidade, desafios com relação às políticas educacionais e especificamente de currículo que vem sendo construídas/desenvolvidas nessas escolas e levadas à mudança atualmente.

A formação constitui um aspecto essencial que contribui ao trabalho docente em escola do campo. Dois professores consideram que em sua formação inicial tiveram pouco conhecimento sobre escolas do campo. Outros comentam sobre o conhecimento obtido na prática docente, a partir da inserção nestes ambientes. Chama a atenção a possibilidade de formação continuada, quando cursos são disponibilizados pela secretaria de educação estadual ou pelas universidades públicas parceiras. Outro aspecto a ser destacado é a formação via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)⁴ e a utilização da Pedagogia da Alternância⁵, importante para o modelo de Educação do Campo.

As experiências dos docentes permitem apreender que o conhecimento do professor com relação ao modelo de escola do campo é importante pois, para além da prática docente, o exercício da teorização e a compreensão das políticas educacionais e das especificidades do campo precisam ser consideradas no contexto da atuação nestes espaços formativos.

Quadro 2: Estrutura curricular e legislação para escolas do campo

Respostas – Professoras de escolas do campo	
É considerada uma escola do campo? Por quê?	
Professora 1	É considerada escola de campo, por estar localizada no interior do município, distante 14km de Saudades-SC. Todos os alunos são filhos de agricultores da localidade.
Professor 2	Porque todos os seus alunos são oriundos da área rural do município e, apesar de estar localizada em um distrito, a escola está inserida no contexto do campo.
Professora 3	Porque essa escola do campo atende crianças do meio rural.
Professora 4	Sim é uma escola do campo, porque desde sua constituição busca inserir em seu currículo a Educação do Campo, apesar de ter vários empecilhos frente à legislação do Estado. Todavia, a escola se reconhece enquanto escola do campo em seu documento PPP, é reconhecida no estado como tal. Pedagogicamente ela se aproxima à proposta da pedagogia do MST, gênese da Educação do Campo, exemplificando o processo de auto-organização e tem como base a organização curricular através dos Complexos de Estudo.
Professora 5	Sim, é uma escola de campo, por algumas características específicas. Está situada na zona rural do município de Iporã do Oeste, SC. Atende exclusivamente filhos de agricultores e possui uma grade curricular diferenciada, com a inclusão da disciplina de Práticas Agrícolas no ensino fundamental anos finais.

4 A atuação do Pronera se dá por meio de parcerias do Incra com instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais, com a participação de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Fonte: incra.gov.br.

5 A pedagogia da alternância é um método criado por camponeses franceses em 1930 e contempla modalidade de ensino semipresencial que mescla períodos de convivência na escola com outros em casa. Essa proposta é adotada e adaptada a algumas realidades de escolas do campo no Brasil.

Existe uma legislação específica para as escolas do campo? Você conhece (ou teve contato com) algum documento voltado a estas escolas?	
Professora 1	Existe na lei n. 9.131/95 e na lei n. 9.394/96 LDB em seu artigo 28 propõe medidas e adequações para a escola do campo.
Professor 2	Existem uma legislação específica para a escola do campo sim. Nas paradas pedagógicas realizadas para estudos foram realizadas algumas leituras de dois documentos que tratam da educação do campo. O primeiro é o Currículo Base do Território Catarinense onde trata da diversidade como princípio formativo e traz um item sobre a Educação do Campo, e o segundo, o documento “Política de Educação do Campo”, que faz um apinhado geral dos marcos legais sobre a educação do campo a nível federal e estadual. Apesar do segundo documento citado trazer todos os marcos legais sobre a Educação do Campo, eles nunca foram alvos de minha leitura.
Professora 3	Sim, a lei 11.947 de 16 de junho de 2009. Um dos artigos é 1º: A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida peça União em regime de colaboração com estados e o distrito federal e os municípios de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e disposto neste Decreto.
Professora 4	Sim existe sim, conheço os mesmos, e já estudei os mesmos. As legislações mais expressivas e abrangentes são: - Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. - Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. - Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Professora 5	Apenas a LDB n. 9394/96 estabelece as seguintes diretrizes para a educação do campo: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.19).”
O currículo da escola contempla a realidade do campo? De que forma?	
Professora 1	O currículo do ensino fundamental 1 está voltado para a escola de campo, sendo o livro didático voltado para o mesmo.
Professor 2	Penso que em alguns pontos atende. A realidade do campo hoje (em algumas regiões) é muito diferente do que há 10/20 anos atrás. A presença de tecnologias, as mecanizações da agricultura entre outros elementos, por vezes, descaracterizam aquele espaço do campo que muitas vezes é concebido nos projetos curriculares. Uma escola do campo que prepara o aluno para uma realidade que não é aquela que ele atualmente vive realmente é uma escola do campo? O currículo de uma escola que não traz elementos dessa realidade, mesmo que localizada em uma área rural, é escola do campo? Penso que estes questionamentos precisam estar inseridos dentro do currículo da escola para servir de norte para pensar o contexto e os próprios objetivos da escola do campo. Sim, pois trabalha com a realidade da criança.

Professora 3	Sim, pois trabalha com a realidade da criança.
Professora 4	Em partes contempla e outras não, por exemplo, para a direção da escola, o gestor é indicado pela organização ao qual a escola se insere, o MST. Outras questões que na minha opinião a escola visa contemplar as necessidades do lugar onde se insere é estar inserido em sua proposta pedagógica curricular e como parte de sua prática cotidiana uma educação que se conecte com a realidade do lugar, que forneça debate sobre o mesmo, desenvolvendo práticas e metodologias específicas para esta parcela da população, visando articular os conteúdos as questões do lugar, enfatizam as questões da relação com a cultura, com as formas de vida e com a realidade dos povos do campo. Os processos de formação para os professores que trabalham nestas escolas também são voltados para estudos sobre a Educação do Campo e a pedagogia do MST. Outra questão que a escola ressalta é que a realidade deve sim estar inserida no conteúdo, porém, este não deve se fechar nela. Nas questões que não contempla no meu modo de ver é sobre a alimentação escolar, a mesma é terceirizada e não possui nada adquirido das famílias assentadas. Outra questão é sobre os tempos escolares, o ano letivo, o mesmo segue a orientação geral do estado e não é adaptado a realidade do lugar por tempo de colheitas, plantios, chuvaradas etc. conforme prevê na legislação da Educação do Campo.
Professora 5	Sim, pois as disciplinas práticas são associadas as atividades produtivas encontradas nas propriedades rurais dos alunos.
Como e por quem foi planejada a organização curricular dessa escola?	
Professora 1	O planejamento curricular é organizado em conjunto, sendo direção, professores e demais funcionários de ensino secundário. Todo início de ano temos objetivos e metas traçados para serem alcançados durante o ano letivo.
Professor 2	O atual currículo, tendo como referência a BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense, foi construído a partir das contribuições de especialistas na área e por professores da Educação Básica. Além desses elementos legais, a comunidade escolar (professores, equipe de gestão, pais e alunos e comunidade em geral) também participa da organização do currículo da escola.
Professora 3	Pelos professores e gestão para atender a clientela.
Professora 4	A organização curricular da escola Paulo Freire foi elaborada coletivamente com a participação de professores, alunos, gestão escolar, pais e comunidade em geral representantes do Setor de educação do MST. Atualmente a escola renova todo o ano seu PPP e conta com a participação de professores e alunos, representantes da comunidade, setor de educação do MST, e tem acompanhamento com a professora Sandra Dal Magro da UFSC.
Professora 5	Creio que tenha sido organizada pelos gestores de educação do município, durante a sua implantação

Fonte: as autoras, 2019.

As interpretações possibilitam um olhar para as diferentes situações apontadas nas perguntas:

- Sobre a *definição de Escola do campo e suas peculiaridades* os professores consideram aspectos distintos, sendo o principal deles o seu público (alunos do meio rural, neste

caso filhos de agricultores) e, ainda, a localização (zona rural). Entretanto, chama a atenção a afirmação de um dos professores considerando que mesmo localizada em um distrito, atende estudantes e famílias que vivem *no* ou *do* campo. O que é importante retomar, novamente, é a definição dessas intuições que se referem, especialmente, ao atendimento a povos e/ou populações que vivem no campo ou que sobrevivem do campo, por isso, seus modos de vida, seu trabalho e subsistência se relacionam às diversas formas de significação do campo brasileiro.

Desse modo, é importante salientarmos as características essenciais para definir especificidades das escolas do campo: a) *com relação ao público*: atende alunos não apenas residentes no meio rural, mas aqueles cujas famílias realizam atividades, de alguma forma, ligadas ao campo; b) *com relação à localização* – estas escolas geralmente estão localizadas em áreas rurais, mas, muitas vezes se localizam em distritos ou vilas. Assim, não necessariamente distantes de áreas com aglomeração de população ou onde existam apenas atividades rurais. Esse é um aspecto salientado pelos professores 4 e 5 quando mencionam as especificidades da escola do campo que tem, além da característica de atender populações camponesas, especificidades curriculares e culturais que consideram as diversidades e peculiaridades dessas populações.

Chama a atenção, nesse sentido, além da proposta curricular e as definições especificadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), o delineamento de proposta pedagógica adotada pela instituição escolar e reconhecida pelos seus educadores. Esse processo é essencial no sentido de definir a perspectiva adotada para construir os conhecimentos na escola. Neste caso, uma das entrevistadas comenta sobre a pedagogia do MST e o processo de auto-organização da escola, considerando a organização do currículo com base nos Complexos de Estudo⁶.

A pedagogia do MST é definida por Caldart (2003, p. 74), como Pedagogia do Movimento. A autora salienta que:

Trata-se de um jeito de pensar e de fazer a escola que se produz da lição de que não se pode centrar um projeto educativo em uma só pedagogia ou em um tipo de prática pedagógica apenas, por mais educativa que ela seja. Não há uma prática capaz de concentrar em si mesma, e de uma vez para sempre, todas as potencialidades educativas necessárias à formação humana multidimensional, omnilateral, na expressão de Marx. É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos. E o desafio de educadores e educadoras é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas

6 A proposição “Complexos de Estudo” foi elaborada pelo MST, no ano de 2010, por coordenadores, professores e alunos das escolas itinerantes do Paraná, bem como, por teóricos da área de educação do campo, especialistas das disciplinas específicas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio e pedagogos, compreendendo os avanços da proposta e no sentido de contribuir com a luta societária do Movimento. A construção se baseou na proposição russa, no sentido de estudar como foi a construção russa, o que foi positivo e o que retrocedeu para, diante da realidade do Paraná, fazer o seu percurso de construção e implementação (RITTER, 2016).

em torno de valores e de princípios que sustentem um determinado projeto de ser humano, de sociedade.

- Sobre o *conhecimento das políticas que regulamentam e normatizam as escolas do campo e seu conhecimento por parte dos professores* algumas considerações contribuem à interpretação a partir da legislação vigente.

As políticas, sejam elas em âmbito nacional e também as políticas estaduais, são necessárias de serem conhecidas e estudadas. Sobre isso, de modo geral, os professores participantes mencionam a LDB 9.394/96, a lei 9.131/1995 (porém sem aspectos específicos sobre educação escolar e sua abordagem no contexto do campo), a lei 11.947/2009 (alimentação escolar e Programa Dinheiro Direto na Escola, transporte escolar, também destinados às escolas do campo), as diretrizes das escolas do campo e as definições curriculares de SC de forma esmiuçada pelos professores 1 e 3, o que aparenta que buscaram informações para responder à questão proposta. O professor 2 menciona aspectos gerais sobre os referenciais, mas deixa claro que possui pouco conhecimento sobre os mesmos. O professor 4 considera as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. E o Decreto sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Um ponto a ser considerado é a afirmação de um dos professores de conhecer pouco a legislação. E chama a atenção o relato da professora 5 que considera apenas a LDB. Frente a isso consideramos essencial o conhecimento das definições políticas relacionadas à realidade das escolas do campo, o que requer que seus professores e equipe diretiva se aprofundem no conhecimento destas realidades, para além de aspectos gerais da educação.

- Sobre o *currículo escolar* é importante considerar se nestas escolas têm um sentido próprio ou apenas repetem outros modelos, como aqueles formulados em realidades urbanas. Alguns professores consideram que a escola atende à realidade do lugar, do campo, leva em conta as necessidades dos estudantes, mas permanece a dúvida sobre de que forma esse movimento, de fato, se efetiva. Quanto a isso, um aspecto destacado pelo professor 2 se refere às dificuldades de perceber se a Escola do campo atende objetivos daquela população do campo e de ampliar debates sobre o que ensinar atualmente, para que sujeitos e que demandas existem nessas realidades, tendo em vista que permanecem processos e modelos de décadas passadas.

A professora 4 salienta que em partes o currículo contempla a realidade do campo ao ter uma gestão relacionada pela organização desse modelo que é o MST, atende necessidades do lugar e considera isso na sua proposta pedagógica curricular e na prática cotidiana, relacionando com os conteúdos mais amplos. Salienta também os processos de formação dos professores considerando a Educação do Campo e a pedagogia do MST.

Mas aponta também as fragilidades ainda existentes como a obtenção dos produtos para a alimentação escolar, que ainda não é adquirido das famílias assentadas. Outra questão se refere aos tempos escolares, que seguem o ano letivo proposto pelo estado de SC e não é adaptado à realidade do lugar conforme prevê a legislação da Educação do Campo.

Se estes aspectos não são abordados nas formações iniciais e continuadas e, também, nos espaços escolares do campo, permanecem modelos educativos e procedimentos pedagógicos que divergem das necessidades reais dessas realidades. Diante disso, consideramos as reflexões de Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 15), os quais salientam que é necessário ter a visão do campo como espaço que tem suas particularidades e que é, ao mesmo tempo, um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social. Isso confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Consideram também “o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade”.

- Sobre a *organização curricular* é importante considerar as forças que atuam e que podem contribuir ou dificultar a implementação efetiva de um modelo de escola do campo. Isso envolve a administração municipal, seus esforços e contribuições para esse movimento de atualização, a atuação da gestão escolar e dos profissionais que trabalham na escola, além da atenção às políticas educacionais e àquelas específicas das escolas do campo para definir ou redefinir currículos. As professoras 1 e 3 consideram que o planejamento curricular é organizado em conjunto pela equipe da escola. De modo mais aprofundado os professores 2 e 4 trazem outros elementos. O professor 2 considera, para além da participação da comunidade escolar, os documentos da política atual compreendendo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense, que foi construído a partir das contribuições de especialistas na área e por professores da Educação Básica. E a professora 4 traz a dimensão da participação coletiva e do MST, por ser o contexto em que a escola está inserida, e salienta que anualmente o PPP é reestruturado a partir de uma equipe de trabalho coletiva formada pelos gestores e professores da escola, comunidade escolar, MST e representante da Universidade Federal de Santa Catarina, que assessora esse processo.

A professora 5 não soube responder sobre o processo de implementação da escola. Nesse caso, cabe atentarmos para a necessidade que os professores se informem sobre como esse movimento tem sido realizado atualmente, em um contexto que requer que as escolas do campo sejam repensadas. Estas instituições precisam também ser ressignificadas e que se construa um movimento em que nelas se retome a valorização da cultura e dos saberes locais em interlocução com os conhecimentos gerais a serem construídos e que perpassem documentos como a BNCC e as orientações curriculares estaduais a serem adaptadas à realidade local. Permanece, portanto, o desafio de que em todas as realidades de institui-

ções educativas do campo, os docentes e equipes gestoras compreendam estes processos e atentem à legislação que embasa as escolas do campo e a educação básica no país.

Quadro 3: Materiais didáticos e especificidades das escolas do campo.

Respostas – Professoras de escolas do campo	
Nas suas aulas, que materiais utiliza para atender a realidade do campo?	
Professora 1	Produzimos materiais alternativos como: sementes para contagem, Ábaco construído pelo próprio aluno e seus familiares, cultivo de horta orgânica, etc.
Professor 2	Como trabalho/trabalhei com os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, quando percebo que alguns conteúdos têm relação com a realidade vivida pelos alunos ou pelo contexto em que a escola está inserida, busco desenvolver atividades que tenham ligação com isso. Apesar disso, ainda sinto dificuldade em encontrar materiais sobre o tema, então tento adaptar (na medida do possível e do conhecimento sobre a realidade da escola onde leciono).
Professora 3	O dia a dia dos alunos, textos, experiências e outras...
Professora 4	Utilizava o livro didático normal para o ensino médio, e associava ao conteúdo jornais locais e do MST, revistas, notícias locais, mundiais e globais. Etc. Além de textos mais específicos sobre a questão agrária e questões relacionada a agricultura familiar e aos povos do campo.
Professora 5	Utilizamos materiais disponibilizados pela EPAGRI/ EMATER, pesquisas científicas, apostilas formadas por profissionais das áreas técnicas e livros técnicos.
Existem materiais didáticos (livros, por exemplo) específicos para essas escolas?	
Professora 1	Existe a coleção girassol que é específica para escola de campo.
Professor 2	Existem. Para os Anos Iniciais da Educação Básica, por exemplo, existem livros didáticos para escolas do campo, mas nos Anos Finais, os livros didáticos são os mesmos que as escolas que não são do campo recebem. Penso que esse é um ponto a ser discutido e muitos professores têm dificuldade em trabalhar com o contexto de escolas do campo pela ausência de materiais que possam ser usados em suas práticas pedagógicas
Professora 3	Nessa escola há um projeto. A EPAGRI que vem trabalhar com (os sanitaristas júnior) que trabalham sobre as doenças do campo e como passar veneno e outros temas bem legais. O professor é um veterinário. Nesse projeto vem livros para os professores de sala trabalharem com os alunos.
Professora 4	Sim o Programa Nacional do Livro Didático específico para as escolas do campo o PNL-D-CAMPO. Além dos livros didáticos tem vários materiais organizados pelo setor de educação do MST em diferentes estados em parcerias com universidades e pesquisadores por todo o país.
Professora 5	Não, existe uma carência enorme em relação a materiais didáticos específicos para a disciplinas das escolas de campo.

Fonte: as autoras, 2019.

INTERPRETAÇÕES:

Quanto aos materiais usados e construídos pelos professores, podemos perceber que a maioria se utiliza de algumas atividades específicas para o campo, mas que não se pode clarificar se são pontuais ou desenvolvidas com frequência e relacionadas a distintos temas e conteúdos. As professoras 4 e 5 deixam mais explícita essa ideia, considerando o uso do livro didático disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e conteúdos de materiais diversos, dentre eles do MST, EPAGRI e EMATER, considerando, inclusive materiais sobre a questão agrária e relacionadas à agricultura familiar e povos do campo.

A escassez de materiais direcionados às escolas do campo é um aspecto evidente e chamam a atenção visto que essas escolas constituem espaços que, em sua maioria, são os que mais necessitam de recursos. Frente a isso, a construção local de propostas didáticas que contribuam à construção do conhecimento se faz necessária. Para tanto, é preciso levar em conta o conhecimento escolar a ser construído em interlocução com a realidade da escola do campo e de seu público. Conforme Caldart (2003, p. 66):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Formar essas identidades numa perspectiva cidadã constitui um movimento essencial em um contexto em que ainda se desvalorizam essas populações e não se tem, no país, políticas que efetivamente contemplem essas populações para que tenham condições de viver no meio rural e tenham condições de acesso a uma educação específica que atenda suas necessidades.

A partir desses pontos evidenciados nas entrevistas avançamos as reflexões no sentido de abordar algumas ideias sobre aspectos considerados essenciais ao debate sobre as especificidades das escolas do campo.

DESAFIOS RECORRENTES NA REDEFINIÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO

Com base nas reflexões que viemos tecendo até aqui, compreendemos ser importante levar em conta os desafios ainda presentes nas escolas do campo, considerando as

políticas educacionais e a necessidade de uma redefinição curricular que contemple as realidades distintas que existem nesse contexto de aprendizagem. Esse movimento parte dos debates a serem construídos desde a realidade em que a escola está inserida pensando nas melhorias educacionais necessárias para dialogar com a população que a constitui e que envolve aspectos culturais, vivências, relações de trabalho ali evidenciadas.

Consideramos, para além dos avanços nas políticas educacionais já mencionados que reverberam especificamente sobre a educação do campo e que trouxeram possibilidades significativas de acesso à educação básica, avançamos no sentido de articulá-las aos desafios de pensar essas políticas e os currículos dessas instituições no contexto atual e diante das transformações sociais, políticas e econômicas do país.

Consideramos, para tanto, os dados apresentados no Plano Nacional de Educação, o qual informa que ocorreu, entre 2004 e 2013, um processo de crescimento no acesso à escola tanto no contexto urbano quanto rural. Na área rural, por exemplo, os valores subiram de 43,0% no início da série para 72,8% ao final (PNE, 2014).

É possível afirmar que após o sancionamento da LDB em 1996 e a definição de outras leis, posteriormente, foi possível avanços significativos para a educação do campo (já mencionados); dentre elas o Plano Nacional de Educação também trouxe, ao longo do tempo, aspectos importantes a considerar sobre a educação nestes contextos.

Em 2014 o PNE foi redefinido, estabelecendo metas para avançar a educação no país e contemplando também a educação do campo, considerando as especificidades do campo brasileiro e as metas no que tange aos avanços necessários para sua qualidade. A meta 5 desse documento, sobre alfabetização escolar, através da estratégia 5.5, considera a necessidade de apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas. E a meta 8 do PNE se refere a elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Segundo o documento (2014, p. 33):

Um grande esforço ainda precisa ser empreendido para o atendimento dessa meta, particularmente quando observados os dados educacionais das populações do campo nas diferentes regiões do País. Segundo apurado pelo Censo Demográfico de 2010, 15,65% da população brasileira encontra-se no campo, e a região Nordeste concentra 26,87% desse total, seguida da região Norte, com 26,49%. Quanto aos anos de escolaridade da população de 18 a 24 anos, na população urbana a média é de 9,8 anos de estudo, e na população do campo a média é de 7,7 anos, uma diferença de 2,1 anos. Essa diferença também se evidencia nas diferentes regiões

do Brasil, com destaque para a região Norte, em que a diferença de tempo de escolaridade chega a 2,4 anos entre a população urbana e a do campo.

Outro aspecto mencionado no documento do PNE, aprovado em 2014, se refere ao aumento gradual de professores com pós-graduação, tanto na área rural quanto na urbana. Entretanto, as diferenças entre as localizações urbana e rural são nítidas, apesar de os percentuais da área rural, ao longo do período analisado, virem aproximando-se dos percentuais da área urbana. Nesse sentido, apesar dos avanços e da aproximação com os dados da área urbana, há ainda inúmeros desafios no sentido de qualificar a educação específica para o campo e significar sua importância em cada realidade.

Frente a isso, o estado de Santa Catarina tem efetivado algumas políticas voltadas a estas realidades, como os documentos curriculares que foram construídos com base na BNCC aprovada em sua versão final em 2018. No estado, as escolas têm levado em conta, portanto, a proposta de mudança curricular a nível nacional, o referencial curricular do estado, o documento do PNE e intercalando projetos que contribuem para o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nas escolas do campo. Ainda, a parceria entre o estado e as universidades públicas como UFSC e UFFS são movimentos importantes no sentido de ampliar a formação dos professores e contribuir para que sejam repensadas as propostas curriculares de cada escola, levando em conta a realidade que atende.

Entretanto, há inúmeros desafios em um contexto marcado pelo corte de investimentos na área de educação e saúde, votado em 2016 a partir da Emenda à Constituição votada através da PEC 241/2016, na Câmara Federal, e como PEC 55/2016 no Senado Federal. A partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016 foi definido limite para as despesas/investimentos que atingem estas áreas por 20 anos, o que configura, no contexto da educação pública brasileira, retrocessos e problemas que perpassam todos os níveis da educação básica, inclusive os investimentos necessários na educação do campo, seja na formação docente, na oferta de cursos, na produção de materiais específicos e de livros didáticos.

Um aspecto essencial que defendemos a partir desse debate é a necessidade de que os professores que atuam no contexto do campo conheçam e compreendam as políticas educacionais e específicas para escolas do campo. Esse movimento pode começar na formação inicial e ser ampliada na formação continuada de professores, tornando possível a construção de novas propostas para a educação nestes contextos específicos para fazer frente aos desafios que se impõem à educação no contexto atual.

Conhecer sobre a realidade local e sobre a legislação que perpassa o trabalho que realizam, contribui para ampliar os aportes para uma educação significativa e coerente com as necessidades destas populações. Tende a contribuir para que se possa construir ou reorganizar currículos que considerem a legislação nacional e as especificidades de cada realidade, sejam elas relacionadas aos povos indígenas, negros, populações agrícolas e outras realidades existentes nas distintas regiões do estado e do país.

A formação de professores inicial e continuada precisa, nesse sentido, ser desenvolvida levando em conta as definições de base legal que legitimam as especificidades e garantem os aspectos essenciais das escolas do campo. Esse cuidado, tanto em compreender a legislação quanto em entender a realidade, observar os aspectos do cotidiano e buscar a efetiva inserção na escola do campo são situações inerentes à docência junto à dimensão pedagógica do processo educativo que precisam ser consideradas diante de situações diversas como a não identificação com a proposta e as necessidades da escola e da educação do campo, como pôde-se perceber em algumas respostas dos professores participantes.

Kuenzer (2002, p. 300), considerando os processos formativos dos docentes salienta que:

A prática tem mostrado não haver mudanças significativas no trabalho dos professores a partir de experiências fragmentadas de treinamento, nos quais o professor é retirado da escola para capacitar-se em uma parcela do conteúdo que faz parte da disciplina que ele ministra. [...] Nestas formas de qualificação, não se discute a articulação da disciplina à totalidade do trabalho escolar. O professor, como resultado deste tipo de formação, vai consolidando uma identidade de professor de disciplina, e não da escola.

Diante dessa situação, que requer outro olhar sobre a formação dos professores e, especificamente, um olhar especial à atuação na escola do campo, compreende-se que além da formação em cursos superiores de licenciatura, alguns cursos de curta duração e as formações continuadas podem contribuir à construção destes conhecimentos. Isto pois, podem possibilitar um movimento reflexivo e dialógico que considera o ensino, a realidade à qual se destina esse modelo educativo, a legislação que regulamenta esse processo, e os conhecimentos a serem construídos em interação entre as distintas áreas do conhecimento. Esse movimento dialógico pode potencializar a ideia de perceber a escola como espaço de significação e de transformação social.

Nesse sentido, frente às transformações atuais relativas ao campo brasileiro, ampliar conhecimentos sobre as continuidades e mudanças que perpassam a vida destas populações e ajudam a compreender que modelos de escola podem ser pensados para estas realidades; e, além disso, contribui para debater sobre os desafios inerentes à formação dos jovens, estes que, muitas vezes buscam outros lugares para viver, abandonando o campo. Frente a estas situações e da necessidade de ressignificar as relações com o campo, e, também, o modo de propor a educação nesses contextos, as mudanças curriculares e suas melhorias podem servir para significar as distintas realidades campestres partindo de um olhar atento aos movimentos que ocorrem no campo atualmente.

Conforme Caldart (2004, p. 41):

É tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vive. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em pri-

meio lugar fazer um inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreenda como parte de um processo histórico. Isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Essas perspectivas possíveis constituem um movimento que pode ampliar a atuação da escola do campo na formação cidadã de crianças e jovens para atuarem no mundo da vida, tendo em vista que ao pensar a si, sobre o seu lugar de vivência e o significado que ele tem, estes jovens constituem elementos que contribuem à leitura do mundo e a descobrir seu lugar na construção da sociedade.

Entende-se ser preciso avançar na superação de problemas como o impasse de manter o currículo da escola do campo baseado nas escolas urbanas, cujo modelo não considera de modo adequado as especificidades do campo brasileiro. Construir um currículo específico para cada realidade das escolas do campo visando articulá-lo à função dessa instituição e à formação cidadã dos sujeitos constituem elementos essenciais que desafiam os profissionais docentes que atuam e/ou pesquisam estas realidades educacionais.

A partir dessa afirmação, nos utilizamos das alternativas apontadas por Mario Osorio Marques (1999) quando enfatiza que o currículo precisa respeitar o dinamismo da sociedade contemporânea e atender para aquilo que é necessário aprender. Considerando a perspectiva apontada pelo autor, entendemos que o currículo escolar precisa levar em conta a realidade local em interação com outras realidades que compõem o mundo, além de estar relacionada com o conhecimento construído pela humanidade ao longo do tempo e que precisa ser compreendido pelas gerações atuais. Outro aspecto é estarmos atentos às políticas educacionais e aquelas que dizem respeito às escolas do campo, considerando também as perspectivas didático-pedagógicas que melhor contribuem a essa educação significativa que se pretende construir e melhorar nessas instituições educativas para que realizem um trabalho articulado com as populações que atendem.

Marques (1999), ao considerar alguns elementos importantes que podem contribuir com essa proposta, aponta como essencial: a) o respeito à historicidade para compreender práticas sociais e culturais; b) contextualização dos saberes levando em conta sua transversalidade e complementaridade; c) a relevância social do conhecimento para intervenção na sociedade; d) superação de currículos fragmentados e disciplinas fechadas; e) olhar dialético para a multiplicidade de abordagens teórico-metodológicas e ideológicas; f) respeito às possibilidades cognitivas dos estudantes na construção do pensamento e conhecimento; g) articulação entre práticas sociais e educacionais para fortalecer o processo de construção do conhecimento; h) construção do conhecimento que respeite a perspectiva dialética e a totalidade dos conhecimentos; i) desenvolvimento de um trabalho que incorpore a perspectiva democrática, envolvimento e participação ativa.

Ao nos dedicarmos neste escrito aos debates sobre o currículo da escola do campo e como os professores que atuam nessas instituições percebem suas especificidades a partir

das políticas educacionais, consideramos a necessidade apontada por Marques (1999) de superar a fragmentação curricular e o trabalho em disciplinas fechadas que não dialogam entre si e não são pensadas de maneira conjunta para atender determinadas situações específicas do campo. Dito de outro modo, existe ainda o desafio de significar os conhecimentos das disciplinas escolares para que sejam consideradas mais interessantes nas escolas do campo, e esse processo demanda um trabalho conjunto entre os profissionais que atuam nessas instituições para construir outras estratégias que busquem a ampliação do conhecimento dos estudantes ao passo que valorize e potencialize sua relação com o contexto campesino.

Para tanto, permanece o desafio, percebido a partir da pesquisa com professores, de construir caminhos para ampliar o olhar docente para as políticas educacionais que dialogam com a realidade do campo e que podem servir de passo inicial para novas proposições e, além disso, para construir outras possibilidades educativas em que as realidades em que atuam sirvam como alicerce a uma educação significativa e diferenciada para as escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo no contexto da redemocratização do país reverberou na ampliação das políticas educacionais voltadas às diversas populações que são atendidas nas escolas no/do campo. Nesse sentido, para além de compreender as necessidades das distintas populações, muitos desafios foram sendo superados, como a definição de políticas específicas para as escolas do campo e a organização curricular. Entretanto, as mudanças que ocorrem continuamente nessas escolas, desde a inserção de novos docentes, mudanças que perpassam o cotidiano das escolas por vezes dificultam que todos que estão envolvidos nessas realidades compreendam as definições da legislação, do currículo e as peculiaridades apresentadas no PPP das escolas.

Por isso o objetivo de abordar o conhecimento que os professores que atuam nessas escolas têm sobre as políticas educacionais e as especificidades para escolas do campo constituem um debate necessário, considerando a importância de que esses docentes compreendam as especificidades do campo e as definições que contribuem para que nesse contexto exista uma educação significativa e diferenciada. Para além disso, é necessário considerarmos as definições atuais presentes nas políticas educacionais que perpassam a mudança curricular a partir da BNCC e dos referenciais curriculares estaduais, pensando a realidade do contexto em que atuam articulado com essas transformações e com os desafios presentes em um momento de cortes e de impasses na educação brasileira como um todo.

Persiste, portanto, a necessidade de avanços e debates ao investigarmos as distintas realidades das escolas do campo em relação às políticas e definições atuais que envolvem mudanças e/ou permanências que interferem no cotidiano da vida dos distintos grupos que constituem as realidades do campo brasileiro e que precisam ser reconhecidos e considerados pelos professores que atuam nessas escolas.

REFERÊNCIAS

- ANDREIS, Adriana M. Lugar e cotidiano num diálogo com as políticas públicas: o individual e o coletivo em educação. **Revista Anekumene**. Revista Virtual · Geografía, Cultura y Educación, n. 5, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília, 2012.
- CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.
- CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).
- GUIDINI, Fernando. **Educação jesuítica e teoria da complexidade**: relações e práticas na formação de professores. Curitiba: Editora Appris, 2018.
- KUENZER, Acácia. A escola desnuda: refl exões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.A.; BUENO, M.S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 229-330.
- LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez 2002.
- MARQUES, Mario Osorio. A dinâmica de um currículo integrado. In: **currículo escolar: propósitos e práticas**. Santa Cruz do Sul: EDUINSC, 1999.
- REYDON, Bastiaan Philip; PLATA, Ludwig Einstein Agurto. Migrações e os mercados de terra agrícolas no cone Sul. In: PATARRA, Neide Lopes (Org.). **Emigrações e imigrações internacionais no Brasil contemporâneo**. 2.ed., São Paulo: FNUAP, 1995.