

**QUAIS OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
PRESENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA DO PROJETO DE ASSENTAMENTO CIPÓ
CANAÃ, ESPERANTINÓPOLIS – MA?**

**WHAT ARE THE PRINCIPLES OF RURAL EDUCATION PRESENT IN THE
PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE BASIC EDUCATION SCHOOLS OF
THE SEATING PROJECT CIPÓ CANAÃ, ESPERANTINÓPOLIS – MA?**

**¿CUÁLES LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO PRESENTES
EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN
BÁSICA DEL PROYECTO DE ASENTAMIENTO CIPÓ CANAÃ,
ESPERANTINÓPOLIS – MA?**

Francisco Helson do Carmo Alcantara

Mestrando em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.
helsoncarmo@gmail.com

Recebido para avaliação em 07/08/2017; Aceito para publicação em 15/11/2017.

RESUMO

Visando à compreensão do universo educacional a partir da política pública de educação básica para o campo no Brasil, são discutidos, neste artigo, os princípios da Educação do Campo presentes nas práticas pedagógicas das escolas do Projeto de Assentamento Cipó Canaã, Esperantinópolis – MA. Ciente das contradições existentes no sistema educacional, determinadas pelas referências de produção da sociedade capitalista, traz-se a lume, através de observações, as relações dos sujeitos envolvidos nas escolas investigadas. Para tanto, realizou-se uma análise de dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), levantamentos bibliográficos, entrevistas e questionário com perguntas abertas, abordando elementos qualitativos e quantitativos. Discute-se, também, o distanciamento das escolas do Projeto de Assentamento Cipó Canaã, no que se refere à proposta de Educação do Campo. Verificou-se que, mesmo as escolas fazendo parte de um Projeto de Assentamento da reforma agrária, os sujeitos envolvidos encontram-se à margem das discussões da construção da Educação do Campo, pois as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas no referido P. A. mais se aproximam da educação rural.

Palavras-chave: Educação do Campo; Práticas Pedagógicas; Políticas Educacionais; Povos do Campo.

ABSTRACT

Aiming at understanding the educational universe based on the public policy of basic education for the countryside in Brazil, this article discusses the principles of Field Education present in the pedagogical practices of the schools of the Cipó Canaã Settlement Project, Esperantinópolis – MA. Aware of the contradictions existing in the educational system, determined by the production references of capitalist society, the relations of the subjects involved in the schools investigated are brought to light through observations. To do so, a data analysis of the Municipal Education Department (SEMED), bibliographical surveys, interviews and a questionnaire with open questions was carried out, addressing qualitative and quantitative elements. It is also discussed the distancing of schools from the Cipó Canaã Settlement Project, as far as the Field Education proposal is concerned. It was verified that, even the schools being part of a Land Reform Settlement Project,

the subjects involved are on the sidelines of the discussions about the construction of the Field Education, since the pedagogical conceptions and practices developed in the P.A. more closely approximate the rural education.

Keywords: Field Education; Pedagogical Practices; Educational Policies; Peoples of the Field.

RESUMEN

Con vistas a la comprensión del universo educativo a partir de la política pública de educación básica para el campo en Brasil, se discuten en este artículo los principios de la Educación del Campo presentes en las prácticas pedagógicas de las escuelas del Proyecto de Asentamiento Cipó Canaã, Esperantinópolis – MA. Es consciente de las contradicciones existentes en el sistema educativo, determinadas por las referencias de producción de la sociedad capitalista, se trae a la luz, a través de observaciones, las relaciones de los sujetos involucrados en las escuelas investigadas. Para ello, se realizó un análisis de datos de la Secretaría Municipal de Educación (SEMED), encuestas bibliográficas, entrevistas y cuestionario con preguntas abiertas, abordando elementos cualitativos y cuantitativos. Se discute, también, el distanciamiento de las escuelas del Proyecto de Asentamiento Cipó Canaã, en lo que se refiere a la propuesta de Educación del Campo. Se verificó que, incluso las escuelas formando parte de un Proyecto de Asentamiento de la reforma agraria, los sujetos involucrados se encuentran al margen de las discusiones de la construcción de la Educación del Campo, pues las concepciones y prácticas pedagógicas desarrolladas en el referido P.A. más se aproximan a la “educación rural”.

Palabras clave: Educación del Campo; Prácticas Pedagógicas; Políticas Educativas; Pueblos del Campo.

INTRODUÇÃO

No decorrer da história brasileira, a educação foi utilizada como ferramenta de interesses de uma pequena parcela da sociedade. Assim, desde a colonização até na atualidade, a educação, quando oferecida para as classes sociais menos favorecidas, é carregada de interesses, que fogem dos objetivos sociais que lhe circundam.

Diante dessa constatação, o presente trabalho propõe-se a analisar as políticas educacionais destinadas à população camponesa, identificando quais os princípios da Educação do Campo¹ estão presentes nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica, trazendo como amostra o Projeto de Assentamento Cipó Canaã, no município de Esperantinópolis, estado do Maranhão.

O trabalho discute, por meio da literatura consultada, a forte ausência de qualidade nas políticas educacionais e como isso tem refletido diretamente na vida da maioria da população, inclusive as que vivem no campo. Aponta-se, ainda, a real situação das escolas do Projeto de Assentamento Cipó Canaã.

¹ Entende-se por princípios da Educação do Campo aqueles relativos aos movimentos sociais do campo.

Com base nas informações apontadas através de questionários, entrevistas e vivência de campo, fazem-se algumas reflexões sobre a realidade das escolas do P.A. Cipó Canaã. Vale elucidar que as escolas têm mantido suas práticas pedagógicas muito distantes dos princípios de uma formação para a emancipação humana e próximas da formação somente para o mercado de trabalho, com tendência própria da ideologia neoliberal, que prioriza a escola apenas como uma forma de moldar trabalhadores para suprir as necessidades do mercado de trabalho.

O PROJETO DE ASSENTAMENTO CIPÓ CANAÃ

O Projeto de Assentamento Cipó Canaã tem uma história que começa quando as famílias das comunidades Potó, Sumaúma e Jenipapo trabalhavam de forma arrendada nas terras dessa fazenda, com mais de mil hectares, que pertencia a um fazendeiro do estado do Piauí. As famílias desenvolviam suas atividades agrícolas nas terras por serem próximas às comunidades, mas, nos anos 1989 e 1990, começa a mobilização, por iniciativa da comunidade Potó e Sumaúma, para não mais pagarem a renda.

Nesse período, o fazendeiro estava pretendendo vender as terras, toda a propriedade ou lotearia em parte de cem hectares. Como as famílias que dependiam daquelas terras não tinham recurso financeiro para adquiri-las, formaram um mutirão que, com o apoio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, foi até o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para buscar a desapropriação.

Posteriormente, os trabalhadores negociaram com o fazendeiro, e, já em 1994, o P. A. foi regularizado, beneficiando 52 famílias. Houve a formação de três subáreas (Potó, Sumaúma e Jenipapo). Depois disso, veio o processo de SIPRA², porém só atenderia a vinte assentados, então os outros assentados fizeram um abaixo-assinado para o INCRA, pedindo que incluísse as trinta e duas famílias restantes.

O INCRA alegava que não podia incluir a todos porque a área era pequena para o número de famílias, mas os assentados se organizaram e fizeram uma portaria para o INCRA, solicitando a inclusão das famílias, e assim foi aceita a solicitação. Ficaram as subáreas Jenipapo e Sumaúma, com lotes de 14 ha, e a subárea Potó, com lotes de 28 ha. Em seguida, em uma parceria com o Sindicato e Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão (ASSEMA), foram criadas as associações para cada comunidade, as

² O Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA) destina-se ao tratamento, à sistematização e à recuperação de dados sobre os Projetos de Reforma Agrária (desde a criação até a sua emancipação), bem como dos beneficiários (da fase de cadastro, seleção, desenvolvimento socioeconômico à titulação), propiciando, desta forma, o conhecimento da realidade nas áreas dos assentamentos.

quais estão até hoje na organização do P.A.. Atualmente, já contam com alguns benefícios, a saber: casa, poço, estrada, casa de farinha e posto de saúde.

As escolas de educação básica do P. A. em questão totalizam três, uma em cada subárea (comunidade). Na comunidade Jenipapo, está localizada a Escola Municipal Rio Branco, que só oferece a educação infantil e o ensino fundamental I e II (ambos em salas multisseriadas). Na comunidade Potó, está localizada a Escola Municipal Idalina Guimarães, que oferece a educação infantil e o ensino fundamental dos anos iniciais e finais (sendo os anos iniciais em sala multisseriada). Já na comunidade Sumaúma, está a Escola Municipal Artur Carvalho, com a oferta de educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e finais e, no turno da noite, funciona como anexo para o ensino médio.

Em suma, essas escolas, construídas e administradas pelo município, estão localizadas no campo, acolhem os filhos de assentados, os demais filhos de trabalhadores do campo, bem como outras famílias que vivem nas comunidades e não são assentadas, entretanto vivem do e no campo.

A RELAÇÃO ENTRE O ASSENTAMENTO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DAS ESCOLAS

Quando o assunto é Educação do Campo, há um desconhecimento, de forma geral, pela comunidade. Mesmo essas famílias tendo toda sua história de vida construída no campo e até mesmo fazendo parte de um Projeto de Assentamento da reforma agrária, não são conhecedoras das propostas de projetos para o campo. Nesse sentido, a questão da Educação do Campo se torna para esses sujeitos a educação que está se concretizando na escola que seu filho frequenta.

Os sujeitos da referida comunidade não têm acesso a tal conhecimento, pois falta a eles uma formação política que promova o envolvimento direto nas relações sociais, tornando-se capazes de intervir. Esse cenário, comum em algumas comunidades tradicionais, deveria ser diferente, uma vez que os sujeitos fazem parte de um projeto que vem de um processo de luta histórica. Na verdade, não compreendem a fundo os ideais do referido projeto, fato que é decorrente de como no desenrolar de toda a história a política educacional tem tratado a escolarização dos trabalhadores do campo.

O não conhecimento do projeto de Educação do Campo proposto pelos movimentos sociais do campo atinge a toda a comunidade, não só às mães e aos pais de alunos, mas também professores, gestores, coordenadores e até a própria SEMED. Esta

não tem um conhecimento dos princípios, o que pode ser comprovado na fala da representante da SEMED quando lhe é lançada a seguinte questão: Qual a concepção de Educação do Campo para a SEMED? “É.. A nossa concepção é dar oportunidade aos alunos da escola do campo pra que esses possam ingressar junto à sociedade na qual estão inseridos.” (Representante SEMED).

É uma concepção vazia e distante do que os movimentos sociais do campo têm pensado e trabalhado enquanto educação para os povos do campo. É uma visão que se aproxima da ideologia urbanocêntrica, a de que a educação tem de promover a inserção do camponês na sociedade moderna, deixando de lado a cultura camponesa. Segundo Jesus e Foerste (2009, p. 02):

A educação viria para resolver os problemas da sociedade e não como um direito dos povos. Educar para o progresso seria manter o homem do campo na roça, com uma educação mínima e pautada nos ideais urbanos. O sinônimo de progresso estava na cidade, com uma educação cientificista e urbano-industrial.

A situação descrita está se fortalecendo até os dias atuais no pensamento da maior parcela da população, principalmente dos que têm ocupado os cargos institucionais da educação e estão dirigindo os rumos das políticas. É uma questão preocupante para os que lutam pela concretização de uma educação de qualidade social, gratuita e para todos, o que inclui o projeto de Educação do Campo.

Não obstante, o que pode se considerar como perspectiva positiva é que, apesar de os sujeitos do campo não serem possuidores de uma formação escolar elevada, a indignação para com a insuficiência educacional é percebida por todos, embora de forma limitada.

As mães, mesmo reconhecendo que a educação não é de qualidade, não percebem a profundidade dos problemas ligados à educação deficitária. Identificam as falhas do dia a dia escolar, como falta de professores, de material, a precarização das estruturas físicas e até mesmo a ausência de aprendizado de conteúdos curriculares, que são frutos de uma política educacional fragmentada e vazia de compromisso social.

Enquanto outras mães expressam, em suas falas, uma concepção fundamentada no consenso de compreender a educação como favor e não direito. É bem comum na classe menos favorecida, promovido de forma intensa pela ideologia neoliberal, o pensamento de que os sujeitos pobres não têm o mesmo direito a oportunidades porque, historicamente, a classe trabalhadora ficava encarregada do trabalho braçal, manual e pesado. Já a classe burguesa era para estudar e se dedicar a cultura e artes.

Outro entrave presente na relação da comunidade com a Educação do Campo é o sentimento de não pertencimento à escola, ou de não se identificar como um sujeito capaz de interferir ativamente para ajudar a superar as dificuldades presentes no espaço escolar. Por outro lado, embora não perceba algumas das dificuldades e da limitação da escola em garantir uma educação escolar de qualidade, assim afirma uma mãe em sua fala:

Aqui falta muita coisa, como posso dizer um ensino melhor mesmo, de mais qualidade, porque tem muita coisa que tá perdendo, por causa das turmas, que não tem turma única, é menino da primeira série da segunda série e da terceira tudo misturado (Mãe II).

Mesmo não estando satisfeitos com a educação disponibilizada aos seus filhos, os sujeitos do P. A. não têm procurado se engajar de maneira ativa na rotina da escola, onde existe a necessidade de uma estreita relação entre comunidade e escola.

De fato, o que vem sendo vivenciado no referido P. A. é a limitação da participação das famílias com a rotina escolar, dificultando ainda mais a promoção de uma educação de qualidade e que supra as reais necessidades dos sujeitos do campo. A participação da família na escola limita-se às reuniões obrigatórias, em que os sujeitos que participam têm pouco expressado seus interesses e pensamentos. Não raras vezes, restringem-se às críticas, sem procurar junto ao corpo docente solucionar ou amenizar as dificuldades.

Entretanto, não se pode culpar só a comunidade, visto que a escola também não consegue promover essa abertura para uma participação democrática. Tal limitação é afirmada na fala das mães: “*Tenho filho na escola, participo da reunião, frequento às vezes, quando dá, só.*” (Mãe I); “*Eu vou de vez em quando lá olhar as crianças, toda reunião eu participo*” (Mãe VI).

Um dos grandes desafios para a educação do P.A. é, primeiro, a superação do desconhecimento dos sujeitos sobre a Educação do Campo nos seus princípios de origem. Outra questão bastante pertinente é comportamento das famílias de não se fazerem parte ativa da escola e, assim, promover uma relação estreita, na qual a comunidade adentre a escola e que a escola os receba para a construção de uma administração democrática e que contemple os interesses dos sujeitos do campo.

Com a união da escola, instituição provedora de educação escolar, com os sujeitos da comunidade, sociedade civil e sujeitos de direitos, organizando-se e buscando coletivamente a garantia do direito à educação de qualidade social, capaz de atender as demandas do campo, poderá se seguir rumo à concretização de uma educação democrática e à luz da emancipação política e humana.

A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS QUE ATUAM NAS ESCOLAS DO ASSENTAMENTO CIPÓ CANAÃ

É de suma importância que os educadores e educadoras que estão desenvolvendo suas práticas docentes em escolas do campo tenham uma formação diferenciada e específica, ancorada nos princípios da Educação do Campo, além da sua formação acadêmica tradicional. Isso é um dos elementos indispensáveis para a construção de uma educação de qualidade e que valorize o campo como espaço de produção de vida. De acordo com Arroyo (2007, p. 167):

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas.

Mesmo que já existam alguns programas de formação de professores para o campo, ainda se está muito distante de contemplar todas as escolas do campo com profissionais com esse perfil, ou seja, que tenham recebido uma formação específica para trabalhar à luz da Educação do Campo. Dessa maneira, percebe-se a limitação da política educacional brasileira em não conseguir abarcar todos os educadores das escolas do campo e até mesmo os que atuam em áreas de reforma agrária com uma formação para o campo, como é o caso do P. A. Cipó Canaã.

Ainda é bastante comum os educadores que estão nas escolas do campo não terem uma formação de qualidade, já que a maioria estuda em cursos de final de semana, em faculdades que não dispõem de qualidade educacional. Com essa formação fragilizada e vazia de formação política, os professores que estão adentrando nas salas de aulas das escolas do campo reproduzem uma educação descontextualizada da realidade camponesa. Consequentemente, promovem o fortalecimento da ideologia neoliberal de que a cidade é a única possibilidade de se viver dignamente.

Existe uma larga distância entre a discussão, a teoria e a prática da educação diferenciada. Por isso, não se valoriza o campo, não há o resgate da cultura camponesa. Em outras palavras, não se trabalham as contradições existentes na sociedade a fim de se promover uma formação que não se limite à função mercadológica da educação, que forme sujeitos críticos reflexivos, uma educação que busque a emancipação humana.

Nesse contexto, nota-se um dos principais entraves que a Educação do Campo vem vivenciando para se concretizar nas escolas do campo, tendo em vista que a política educacional brasileira, especialmente a destinada ao povo do campo, mostra-se ineficaz para a formação de docentes que atuam no campo. Alguns docentes nem formação superior têm, muito menos uma formação específica para atuarem nas escolas do campo, fragilidade que está presente em tantos outros elementos que constituem as ações das políticas educacionais.

No que se refere à formação dos professores, já foi garantida legalmente a formação para atuação nas escolas do campo, como afirma o seguinte artigo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções N° 3/1997 e N° 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 02).

A realidade das escolas do P. A. em questão está distante de cumprir essas determinações quanto ao exercício da docência em escolas do campo. Ainda existem muitos profissionais sem uma formação superior, e uma questão bastante comum é o professor lecionar em uma área do conhecimento diferente da sua formação. Outra questão bastante pertinente é que os professores que estão nas escolas do campo não têm uma formação específica para o campo e, em alguns casos, não residem no campo, pois vem da cidade cumprir sua carga horária na escola e retornam, sem ter uma efetiva ação social nem um vínculo com as questões comunitárias.

Outro elemento presente em parâmetros legais versa sobre a qualificação dos docentes, a formação continuada, que está exposta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo: “Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (BRASIL, 2002, p. 02).

A promoção da formação continuada, no caso particular das escolas do campo, deve promover uma formação continuada específica e garantidora dos princípios da Educação do Campo, mantendo sua originalidade. Todavia, a realidade é contraditória na

maioria das escolas, como é o caso das escolas do P. A. Cipó Canaã. Tal fato é afirmado pelos docentes que fazem parte das escolas do P.A. e pode ser comprovado quando se analisam os seguintes gráficos sobre a participação dos docentes em formação continuada:



GRÁFICO 1 – Participação dos docentes em formações continuadas pela escola.
Fonte: Pesquisa de campo, P.A. Cipó Canaã.



GRÁFICO 2 – Participação em formação continuada que trata da Educação do Campo.
Fonte: Pesquisa de campo, P.A. Cipó Canaã.

A inexistência de uma formação continuada atendendo às particularidades do Campo reflete a fragilidade das políticas educacionais brasileiras, incapazes de gerir com competência e contribuir para a efetivação da Educação do Campo, salvaguardando os objetivos dos movimentos sociais dos camponeses.

A ausência de uma formação de qualidade, sem fundamento nos princípios da Educação do Campo, e a precariedade das atuais formações dos docentes que compõem as referidas escolas afetam diretamente as concepções que os professores desenvolvem através de suas práticas pedagógicas.

Os educadores, de forma geral, não compreendem e nem reconhecem que as escolas do campo necessitam de uma educação diferenciada da urbana, já que o campo tem uma cultura própria e uma realidade particular. Isto é, há uma interpretação equivocada por parte dos docentes, pois a ideologia reproduzida pelas políticas educacionais é a de priorizar a escola urbana como único local para o desenvolvimento de uma educação de “qualidade”. Possivelmente, essa postura está atrelada ao fato de ser nas cidades onde se formaram a maioria dos sujeitos da sociedade moderna, especificamente os trabalhadores para as indústrias e comércios.

Assim, a visão dos educadores e educadoras das escolas do P. A. está ancorada nos princípios da educação que historicamente foi oferecida ao povo do campo, nomeada como educação rural, que era uma educação no meio rural, mas funcionava como uma extensão da escola urbana, só que com uma perda drástica da qualidade técnica.

É notório, em algumas expressões e no desenvolver das práticas, a ideia de que a escola da cidade é melhor, possui mais qualidade e tem que vir para o campo. Trata-se como irrelevante construir uma escola no e do campo, onde se atenda às particularidades dos trabalhadores do campo, sem deixar de ter acesso aos mais diversos conhecimentos produzidos por todos.

O que é expresso em algumas falas de educadores é o medo de a escola do campo se restringir e limitar o conhecimento e o tão desejado avanço tecnológico pregado pela ideologia da sociedade neoliberal, um pensamento que foi construído durante toda a história da educação nas áreas rurais brasileiras. Consoante afirma Coutinho (2009, p. 393),

Historicamente, no Brasil, a educação escolar para quem vive e trabalha no campo não foi uma prioridade do Estado. Por muito tempo, apesar do caráter da economia ser eminentemente agrário, a educação rural foi relegada nas legislações brasileiras. Quando a educação camponesa mereceu referência, a intencionalidade foi barrar o êxodo rural fixando o homem ao campo e favorecer a elevação da produtividade rural.

Uma formação inicial e continuada de educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo, desenvolvida sob outros paradigmas que não sejam os dos neoliberais, torna-se uma ferramenta primordial para a construção e efetivação da Educação do Campo.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PRESENTES NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO PROJETO DE ASSENTAMENTO CIPÓ CANAÃ

Na realidade das escolas do P.A. Cipó Canaã, é visível a ausência de um currículo construído especificamente para as escolas do campo, com aglutinação de conteúdos regionais e locais. De forma geral, os currículos dessas escolas são construídos pela SEMED ou técnicos contratados, e são desprendidos dos princípios educacionais da Educação do Campo. Logo, tornam-se apenas elementos burocráticos, uma vez que muitos profissionais que compõem o próprio corpo da escola não são conhecedores das proposições da educação do campo.

Uma das questões que sempre estão em destaque sobre a educação escolar do campo é a inovação curricular. Fruto de bastante discussão e várias lutas, principalmente dos movimentos sociais, tem-se muitos textos legais que garantem a adequação, por exemplo a LDB 9394/96.

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

Essa previsão legal, indispensável para a construção e efetivação de uma educação diferenciada e de qualidade social para os povos do campo, está presente também no texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§1º - O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil.

§2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

Outro elemento comum nas escolas investigadas é a inexistência de um projeto político pedagógico, construído coletivamente e com o objetivo de atender às necessidades da comunidade. Semelhantemente aos currículos, essa ferramenta, de necessidade indiscutível, é ausente na maioria das escolas do campo, e, quando existem, são construídos de maneira antidemocrática e com visão generalista. Na verdade, são documentos de cunho burocrático, servem apenas para as gavetas, perderam sua função primordial.

As políticas municipais direcionadas às escolas do campo impossibilitam ou dificultam que os educadores e educadoras do P. A. Cipó Canaã aproximem-se, em seus planejamentos e desenvolvimento do trabalho pedagógico, dos princípios originários da Educação do Campo.

Mesmo que alguns educadores, em algum momento da sua prática, abordem elementos relacionados aos costumes e à cultura dos povos do campo, isso ocorre de forma fragmentada e limitada, pois não conseguem, no desenvolver do seu trabalho pedagógico, abordar, de forma prática e abrangente, a realidade e suas contradições. Não conseguem fazer uma ligação entre a realidade vivida pelos alunos com a realidade mais ampla.

Se sombra de dúvidas, as práticas educacionais não permitem às pessoas compreender-se como sujeito histórico de direitos. Os sujeitos não percebem que o campo, embora com suas limitações ocasionadas pelo modelo de produção capitalista, também faz parte do todo, que é a sociedade. Portanto, os sujeitos que vivem do e no campo são pessoas que merecem oportunidades de direitos como qualquer outro sujeito, independente de sua localização geográfica.

Percebe-se, com a ideologia de uma educação tecnicista, que a formação de mão de obra ainda é prioridade nas escolas, o que proporciona um esmagamento da sua função social enquanto instituição privilegiada para uma formação que garanta a emancipação. Esse fato está evidenciado nas falas dos professores quando a questão é a finalidade da escola:

“Formar cidadãos capazes de enfrentar as dificuldades e todas as barreiras que a vida irá colocar nos seus caminhos. Formar cidadãos competentes para enfrentar o mercado competitivo”. (Docente IV), “Preparar os alunos para o “convívio” social, além de prepará-los para o mercado de trabalho, levando em conta que os jovens precisam ter uma educação que contemple estes aspectos” (Docente VI).

Na maioria das vezes, as escolas, principalmente as localizadas no campo, por vários entraves, que vão das políticas de organização até mesmo a própria estrutura física, não se mostram eficazes em cumprir com esse papel já reduzido, que é o de fornecer mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

A instituição escolar, cujo objetivo é a transformação social e a libertação dos sujeitos, aqui especificamente os trabalhadores do campo, tem trabalhado e caminhado por outro viés, que é o da reprodução da ideologia do capital. Desse modo, perde sua função primordial. É o que atesta Leite (1999, p. 99):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

Nesse panorama, as escolas de educação básica do referido P. A. têm desenvolvido suas práticas educacionais de forma superficial, vazia. São inúmeros os limites que elas apresentam, como a transmissão de conteúdos curriculares, tornando-se mais distante do escopo de formar sujeitos cidadãos, para além do mercado de trabalho.

Quando se analisam essas escolas, com base nos princípios da educação almejada, pensada e praticada pelos movimentos sociais do campo, com destaque para o MST, é evidente o abismo existente entre essas duas concepções.

Outro entrave referente à efetivação de práticas da Educação do Campo no P. A. é a escola como espaço único e restrito à educação. As concepções da Educação do Campo se contrapõem a isso. Não desconsideram a escola como espaço privilegiado para a promoção da educação, mas ela tem que conseguir desenvolver suas práticas a partir da realidade dos alunos, sem desprezar o conhecimento adquirido nas mais diversas relações sociais e resgatando as culturas do povo camponês e valorizando os modos de organização social desse grupo. Caldart (2008, p. 80) afirma:

A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela ‘contasse’ na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo, enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual. Reduccionismo que é agravado pela difusão de uma visão igualmente simplificadora de escola, como se o processo educativo escolar fosse igual à dimensão da instrução ou do ensino. O projeto educacional que ajuda a dar sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente escolar.

O P. A. não vem desenvolvendo efetivamente esses outros espaços de suma importância para a socialização dos sujeitos, restringido à escola a educação. É enorme a riqueza de experiências sociais e educacionais que existem em diversas relações sociais, principalmente no campo, onde os sujeitos têm uma organização social de maior proximidade. Entretanto, o P. A. valoriza, pouco ou nada, o contexto sociocultural da população camponesa.

As práticas pedagógicas das escolas do P. A. investigadas e outras atividades educacionais desenvolvidas no P. A. não apresentam competência e mérito para proporcionar a valorização da cultura camponesa. A verdade é que fortalecem e

reproduzem a ideologia de superioridade da cultura erudita, empreendendo a cultura popular camponesa como algo inferior e atrasado. O que está presente em toda a história da educação, inclusive nas escolas do campo contemporâneo, como é expressado na fala de uma liderança comunitária, quando foi indagada com a seguinte questão: Em sua opinião, a educação que está sendo oferecida na escola está valorizando a cultura do povo do campo? “*Não, ela não tá sendo discutida, não tá debatendo a cultura do campo*” (Liderança I).

O reconhecimento e a valorização da cultura como um elemento histórico produzido por sujeitos nas suas mais diversas relações sociais e o campo como um espaço privilegiado representam uma imensa riqueza de diversidade cultural. Não diferente, precisa-se elevar a valorização da cultura camponesa, um dos elementos primordiais para a construção e a efetivação da Educação do Campo.

Falta o resgate e o fortalecimento da identidade dos povos do campo, um tema que é trabalhado de forma fragmentada nas práticas educacionais desenvolvidas no P. A.. Sobretudo nas escolas, os educadores não conseguem efetivamente fazer com que os alunos reconheçam sua identidade e, conseqüentemente, a valorizem, já que a educação escolar está ancorada na ideologia de cidade como único centro e possibilidade de uma vida melhor.

Os sujeitos não procuram fortalecer sua identidade, mas sim, adaptar-se e buscar os modos da cidade, como é expresso na fala de um docente, “*o interior é diferente da cidade, o campo é rico de culturas que já não existem mais, as pessoas deixam de viver suas realidades para seguir a vida que não o pertence*” (Docente III).

Esse não reconhecimento como sujeito de valores e direitos é reflexo de um sistema educacional que, em toda sua história, não se preocupou com a educação de qualidade para os trabalhadores do campo. A propósito, esse sistema prioriza a cidade como o centro para promover o investimento e desenvolver uma educação de qualidade. Oferece ao campo os rudimentos da educação.

É imperativo sublinhar que as carteiras e outros materiais que não servem mais para as escolas urbanas são enviados para as escolas do campo. Isso desencadeia os mais diversos resultados negativos, o que é expressado por um docente: “*Na minha opinião ainda vejo preconceito entre os alunos do campo com relação aos da cidade*” (Docente II).

A formação para a luta política é essencial nos conceitos e nas práticas da Educação do Campo, por ser indispensável para a transformação social. É salutar que os sujeitos comunguem de uma emancipação política que os permita lutar com convicção na garantia de seus direitos, propor intervenções na própria organização e gestão da sociedade para

com as suas necessidades. Mas, infelizmente, tal espírito de engajamento político está ausente nos espaços educacionais do P. A. investigado. Afirmo uma liderança, quando é realizada a seguinte questão: Como a comunidade se organiza em relação à educação?

Olha a participação da comunidade, ela é pouca, porque devido você já tem o presidente da associação, você tem professores lá de dentro, mas a comunidade como todo ainda não vê como essa discussão, essa discussão fica entre secretária, diretoria e os professores (Liderança II).

Os discentes são os mais prejudicados com a defasagem educacional. As próprias mães, de maneira superficial, identificam a fragilidade e a limitação da educação presente no P.A., porém não procuram organizar-se enquanto sujeitos de direitos, nem buscam a garantia de uma qualidade educacional.

O trabalho, como princípio formativo e como finalidade do ensino, representa, também, um grande desafio. Os sujeitos envolvidos, direta e indiretamente no P. A. em questão, têm de compreender e buscar a efetivação desse conceito, pois só assim a educação no seu mais amplo sentido será democratizada. Quando esse propósito estiver internalizado entre os sujeitos, haverá mais chances de passar de conceito à prática nos mais diversos espaços educativos que o P. A. desenvolve. Para Ribeiro (2012, p. 293):

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra.

Buscar a formação para a emancipação humana é outro dos inúmeros desafios que a educação do P. A. deve superar, pois uma educação que consegue excelentes resultados enquanto conhecimento técnico, mas se limita a isso, ainda não é efetivamente educação emancipatória. A educação tem de ser capaz de promover uma compreensão que permita ao sujeito reconhecer e respeitar os outros e que busque por uma melhoria não individual, mas social. Assim sendo, ainda há um longo caminho a ser percorrido e vários desafios a serem superados pelo P. A. Cipó Canaã, principalmente no que se refere à promoção e efetivação de uma educação diferenciada e que se contraponha à ideologia dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a educação presente no P. A. Cipó Canaã está distante de desenvolver práticas pedagógicas ancoradas nos princípios da Educação do Campo. Essa ausência da Educação do Campo engloba muitas escolas do campo, especialmente as do Projeto de Assentamento Cipó Canaã.

O problema está atrelado, de forma mais macro, à ideologia da classe dominante, que não tem necessidade de disponibilizar uma educação de qualidade para os trabalhadores camponeses. O fato envolve até a política de educação destinada à população do campo, cujos programas não se preocupam com um ensino que contemple a realidade do campo.

A pesquisa aqui empreendida mostra que as escolas analisadas, apesar das garantias legais previstas em documentos importantes como a LDB, não vivenciam a Educação do Campo. Aos professores e a outros profissionais da educação, faltam conhecimentos básicos acerca dos conceitos e das práticas peculiares da Educação do Campo. Ademais, o distanciamento entre a escola e os pais dos alunos amplia o fosso que existe no sistema educacional.

Assim sendo, abre-se um longo caminho de lutas e enfrentamentos para os sujeitos do P.A., que necessariamente devem engajar-se na busca da ampliação dos conhecimentos, principalmente no que tocante à Educação do Campo. Podem, pois, organizar-se enquanto sujeitos de direitos e contribuir ativamente na construção e efetivação da Educação do Campo nas escolas de educação básica do Projeto de Assentamento Cipó Canaã.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 01/2012 – **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 2002.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. As políticas educacionais do estado brasileiro ou de como negaram a educação escolar ao homem e à mulher do campo – um percurso histórico. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 493-412, jul./dez. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

GERKE DE JESUS, Janinha; FOERSTE, Erineu. Educação do campo no Brasil: uma aproximação. In: FOERSTE, Erineu; FOERSTE-SCHUTZ, Gerda Margit; CALIARI, Rogério (Org.). **Introdução à Educação do Campo**: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais e sustentabilidade. Vitória/ES: Edufes, 2009. p. 02.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

RIBEIRO, Marlene. **Educação rural**: dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293-298.