

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS NAS ESCOLAS DO CAMPO RURAL EDUCATION AND ITS CHALLENGES IN RURAL SCHOOLS

ISSN: 2674-662X. DOI: 10.29327/2334916.19.1-98

Lorena Bogéa da Silva dos Santos ¹

José Itamar Silva dos Santos ²

RESUMO

A Educação do Campo vai além da simples inserção de conteúdos escolares no meio rural; ela precisa reconhecer e valorizar os territórios de vivência dos estudantes como espaços multifacetados, que envolvem não apenas a produção de alimentos, mas também a construção de saberes ligados à cultura, à identidade, às relações sociais, à política e à economia. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo geral analisar as especificidades e os desafios enfrentados pelas Escolas do Campo, considerando a importância de uma educação comprometida com a realidade local e com os direitos das populações camponesas. Parte-se da compreensão de que a Educação do Campo não deve reproduzir modelos urbanos desconectados da vida no campo, mas sim promover práticas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e emancipadoras. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental, permitindo uma reflexão crítica sobre as políticas públicas, os marcos legais e as práticas educativas voltadas para o meio rural. Ao longo do texto, são discutidas as tensões entre as propostas curriculares e as necessidades concretas das comunidades do campo, destacando a urgência de uma abordagem que respeite os saberes populares, incentive a permanência dos jovens no campo e fortaleça os vínculos entre escola, território e comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; desafios; identidade.

ABSTRACT

Rural Education goes beyond simply bringing school content into rural areas; it must recognize and value the living territories of students as multifaceted spaces that encompass not only food production but also the construction of knowledge related to culture, identity, social relations, politics, and the economy. In this context, the general objective of this article is to analyze the specificities and challenges faced by rural schools, emphasizing the importance of an education that is committed to local realities and the rights of rural populations. It is based on the understanding that Rural Education should not reproduce urban-centered models disconnected from rural life, but rather promote pedagogical practices that are contextualized, dialogical, and emancipatory. Methodologically, the research is based on bibliographic review and document analysis, enabling a critical reflection on public policies, legal frameworks, and educational practices aimed at rural areas. Throughout the text, the tensions between curricular proposals and the concrete needs of rural communities are discussed, highlighting the urgency of an approach that respects popular knowledge, encourages young people to remain in rural areas, and strengthens the bonds between school, territory, and community.

KEYWORDS: Rural Education; challenges; identity.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – Marabá – PA; Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pelo Instituto ILUSES/Portugal; Pós-graduada em Educação do Campo - Agricultura Familiar e Currículo pelo Instituto Federal do Pará – IFPA; Mestranda em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação João de Deus - Lisboa, Portugal. **E-MAIL:** lorena.bogea@hotmail.com

² Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação – FACINTE; Licenciatura em Sociologia pela Faculdade Campos Eliseos – FCE; Especialista em Educação do Campo - Agricultura Familiar e Currículo, pelo Instituto Federal do Pará; Especialista em Metodologia do Ensino de Sociologia e Filosofia pela faculdade Campos Eliseos - FCE; Pós-graduado em Gestão e Supervisão Escolar e Mestrando em Ciências da Educação pela Escola Superior de Educação João de Deus - Lisboa, Portugal. **E-MAIL:** itamarss70@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Educação no campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caixaras e extrativistas. É necessário considerar a diversidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes.

Scalabrin, em sua tese de mestrado, defende um ponto fundamental que é o acesso à educação pela população do campo para a sua integração social e acesso aos meios de produção e as técnicas e tecnologias necessárias à melhoria de vida dessas populações, hoje restrita a poucos. Compreende, também, que apenas a educação não é capaz de solucionar/minimizar todos os problemas advindos desse meio de produção, mas tem papel estratégico e articulador de conhecimentos sem a necessidade do afastamento da terra pelo assentado. (Scalabrin, 2011)

“O pressuposto básico que orienta essa postura é que a inter-relação entre os diferentes conhecimentos é fundamental para que se possa alcançar uma dimensão mais aproximada do contexto rural, na busca de soluções para os complexos problemas da produção no campo.” (Scalabrin, 2011, p.12)

Para a autora, a concepção de Educação do Campo fundamentada na expressão *do e no* campo, em que *no campo*, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, *do campo*, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses

e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações.

Assim, a concepção de Educação *do e no* Campo pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e de participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham.

De acordo com Cardart (2002), a organização da escola do campo também se articula à consolidação de uma concepção de escola “no e do” campo, isto é, de uma educação que seja pensada para a realidade dos povos do campo brasileiro. Assim, além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a compreensão da identidade do sujeito coletivo do campo e para a emancipação humana.

Nesse sentido se faz fundamental a construção de um projeto de escola que se integre a um projeto de transformação social. Nesse contexto, a educação do campo deve ser amplamente discutida no contexto de uma educação transformadora que supere os limites postos pela estrutura político-social em que está inserida.

Esta concepção está fundada na indissociabilidade entre as políticas públicas, a educação e a pesquisa; a cidadania, o campo e a produção, sendo apontada por Molina (2003) como a tríade Campo–Políticas Públicas–Educação e, por Michelotti (2008), como a tríade Produção–Cidadania–Pesquisa. Em ambos, há o destaque para a elaboração de políticas públicas com base na relação entre as diferentes áreas de conhecimento (a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a política, a história, a filosofia) e configura o rural como um lócus transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado na heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de

desenvolvimento é centralidade na produção camponesa.

Nessa concepção de campo, a forma de produção camponesa está baseada na cooperação entre os agricultores para produção em três níveis: para o próprio consumo, para a comercialização nas cidades próximas e para comercialização em polos comerciais mais distantes. Daí ser necessário promover e reivindicar políticas públicas e ações que viabilizem a educação, a assistência técnica e o crédito financeiro.

A educação do e no campo tem importante papel na construção do projeto popular de campo e ferramenta estratégica para sistematização de conhecimentos com base na diversidade, heterogeneidade e pluralidade de homens e mulheres do campo, seus modos de vida e seu trabalho. A educação no contexto da sociedade capitalista pode ser analisada sob dois enfoques distintos, ainda que complementares: o da reprodução social e o das possibilidades que representa para as diferentes classes.

Paulo Freire (1996) cita o primeiro enfoque que nos alerta para a geração do fracasso escolar e para a adaptação dos indivíduos a uma estrutura social seletiva, que, além dos aspectos ligados a uma política de organização do sistema educacional, também aponta para o papel desempenhado pela prática cotidiana da escola.

O segundo enfoque, que coloca as possibilidades da educação enquanto parte da mudança social, foi explorado por diferentes visões, porém com um ponto comum: a necessidade de uma revisão crítica dos conteúdos e métodos usados na escola. Estes não só precisam ser adequados às vivências dos educandos e dos professores, mas também revistos criticamente, já que o conhecimento sistematizado historicamente, além de ter um caráter ideológico, sofre, nos dias de hoje, um processo de construção com intensa rapidez. Em decorrência, os conteúdos que a escola tradicionalmente pretende trabalhar acabam por levar

aos educandos somente o seu caráter ideológico e ultrapassado, não apresentando a sua face de criação histórico-coletiva e ignorando, em muitas disciplinas, a produção científica até do início do século XX.

Pode-se, então, considerar que a educação, apesar de não ser o elemento determinante, pode ser um instrumento fundamental para ocorrência de transformações sociais e, para isso, precisa dar ao educando acesso ao conhecimento, o qual permite agir sobre o mundo em que vive: uma inserção local em uma sociedade complexa em constante mutação. Isso implica repensar os conteúdos da escola, questionando que instrumentos fornecem aos alunos e ainda, como interagem com as necessidades e possibilidades pessoais e coletivas dos educandos e educadores.

Nesse sentido, Freire (1981) em conjunto com outros educadores desenvolveu de Guiné Bissau e do Brasil, nos anos de 1990, uma proposta curricular interdisciplinar que parte da realidade e é construída pela coletividade. Cabe à escola propiciar condições que garantam aos educandos as ações necessárias para a aquisição de procedimentos do conhecimento sistematizado, considerando a sua formação geral como ser humano, nas suas dimensões cognitiva, afetiva e valorativa, capaz de se tornar sujeito da sua história.

EDUCAÇÃO RURAL X EDUCAÇÃO DO CAMPO

É sabido que o direito ao acesso a uma educação de qualidade é de todos e de todas. Essa educação tem que ser diferenciada a depender de questões peculiares que fazem parte de certos povos, como a cultura e o modo de vida, por exemplo. Nesse sentido, a educação quando aplicada para os povos do campo, é necessário que esta leve em consideração, desde o seu planejamento, os aspectos que norteiam a vida no campo para que estes aprendam não apenas conteúdos didáticos, como também aprendam a

valorizar sua cultura, sua história, e aprendam novos manejos e técnicas referentes às suas atividades diárias.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo carecem de educação diferenciada daquelas que vivem na cidade é recente. E esse reconhecimento ganhou força por meio dos movimentos sociais e a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que leva em consideração os aspectos que regem a vida no campo, proporcionando assim, uma formação integral aos indivíduos desse meio (Henriques, et al, 2007).

Quando se discute a Educação rural, é colocado em questão o paradigma do capitalismo agrário. Uma vez que, o Rural é compreendido como relação social do campo a ser inserida no modelo econômico denominado de agronegócio. Nesse sentido, “a Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital” (Fernandes, 2006).

No Brasil, a educação rural está relacionada a uma visão preconceituosa em relação ao homem do campo, não levando em consideração os seus conhecimentos que são adquiridos ao longo do tempo e repassados de pai para filho, de geração em geração. A educação rural, fez com que o camponês perdesse a autonomia rural implantando um tipo de conhecimento “estranho” a eles, como o manejo de técnicas e insumos agrícolas, além da relação com o mercado, onde o camponês teria que vender a sua produção e/ou a sua força para adquirir “novos” produtos para melhorar e aumentar a produção. Nesse sentido, uma das críticas relacionadas à educação rural é o objetivo ao qual essa educação era proporcionada. Objetivo esse, em que a escola era responsável pela capacitação do aluno, sendo assim, ela buscava “treinar ao invés de educar” e, esse

“treinamento” tinha por finalidade atender os interesses das elites.

Em contraposição a essa visão da escola como “treinadora” de alunos e da interferência de fatores e modelos externos na Educação Rural, como os interesses das elites e as novas técnicas de melhorias na produção de puro interesse das classes dominantes, surge a Educação do Campo. Construída através de movimentos populares, organizados por movimentos de camponeses, onde lutam por uma educação escolar que articula o trabalho produtivo com a educação escolar, ambos baseados no princípio da cooperação e alicerçada na solidariedade daqueles que vivem no campo (Ribeiro, 2012).

A proposta de Educação do Campo surge, então, como contrapartida para o modelo tradicional de educação na tentativa de estabelecer um modelo particular de ensino para a população do campo. É através de políticas públicas, pesquisas, redes de ensino, dentre outros fatores, que se estabelece um vínculo maior entre os produtores rurais e as escolas, buscando uma forma de ensino-aprendizagem condizente com os valores e práticas tradicionais do campo.

De acordo com o CNE/MEC, 2002, a Educação do Campo, foi construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma “concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescadores, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas”. A finalidade da Educação do Campo, portanto, é oferecer uma educação escolar específica associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo e desenvolver ações coletivas com a comunidade escolar numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a Educação Rural pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto que a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios.

O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO: CONCEITOS E DESAFIOS

O currículo escolar é o grande norteador de todo o processo educacional de uma escola, pois a aprendizagem escolar está intrinsecamente vinculada às estratégias de construção do currículo, visto que vai desde o estudo da realidade, a problematização da realidade, o diálogo de conhecimentos na escola (popular e científico) na escola até os conhecimentos a serem desenvolvidos, o que influencia diretamente no interesse dos estudantes.

O currículo, via de regra, é organizado com o objetivo de orientar as ações dos professores e os diferentes níveis de ensino, pois é visto como a organização do conhecimento escolar. Entretanto, os gestores escolares não estão habituados a pensar o currículo, pois se limitam a administrar a burocracia da escola (Paro, 2004).

Assim, essa organização se tornou central porque, com o surgimento da escolarização em massa, a concepção hegemônica de escola é a mesma da empresa capitalista, a qual foi sendo padronizada com horários e conteúdos fixos, a partir da visão de turmas e alunos homogêneos, cujo conteúdo é objeto de conhecimento a ser ensinado, ou seja, transmitidos da mesma forma em realidades distintas e públicos heterogêneos (Paro, 2004).

Entretanto, o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas envolve também:

“Questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/

professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos”. (Hornburg e Silva, 2007, p.1).

O currículo escolar tem sido desenvolvido de forma fragmentada e hierárquica, ou seja, cada disciplina é ensinada separadamente e as que são consideradas de maior importância em detrimento de outras recebem mais tempo para serem explanadas no contexto escolar. Além disso, parte-se do conteúdo pelo conteúdo sem nenhuma relação com a realidade, porque no máximo a realidade é utilizada como finalidade didática.

Veiga, destaca que:

“O Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.” (Veiga, 2002, p.7)

Assim, isso implica que essa organização – feita principalmente no projeto-político-pedagógico de cada escola – deve levar em conta alguns princípios básicos da sua construção. Entre eles o fato de, como já dito, o processo de desenvolvimento do currículo ter sido cultural e, portanto, não neutro. Sempre visa privilegiar determinada cultura e, por isso, há a necessidade de uma criteriosa análise e reflexão, por parte dos sujeitos em interação, no caso as autoridades escolares e os docentes com o mesmo objetivo, baseando-se em referenciais teóricos.

O currículo não é estático, pelo contrário, ele foi e continua sendo construído. A reflexão sobre isso é importante, porque, conforme Veiga, a análise e a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares”. (Veiga, 2002, p. 7)

Vários autores apontam para a possibilidade de o currículo não ser organizado baseando-se em conteúdos isolados, pois vivemos em um mundo complexo, que não pode ser completamente explicado por um único ângulo, mas a partir de uma visão multifacetada, construída pelas visões das diversas áreas do conhecimento. A organização do currículo requer postura e práticas interdisciplinares, assegurando a livre comunicação entre todas as áreas.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A opção por um currículo diferenciado se fundamenta nos artigos 23º e 28º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB Lei nº 9.394/1998 e nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio das Resoluções 001/2002 e 01/2008 as quais asseguram o atendimento das especificidades existente nas diferentes dinâmicas de vida das populações locais, a partir de suas demandas produtivas, suas culturas, identidades e territorialidades. Portanto trazem avanços ao assegurar não apenas uma metodologia ou um calendário adequado, mas um currículo que atende as especificidades das realidades do campo e as populações diversificadas.

Entretanto, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas educacionais, na prática, a escola dos povos do campo, como tem se efetivado ao longo dos anos município, no Pará e no Brasil não contempla as necessidades específicas dos povos do campo. Isso reverberou nas condições formativas dos professores

do campo e nas condições estruturais e organizacionais das escolas do campo.

Além disso, há outros dispositivos legais como: Constituição Federal de 1988; o Decreto nº 7352/2010 o qual dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; o Decreto do CEE/Pará que reconhece a Pedagogia da Alternância que asseguram o desenvolvimento de uma educação diferenciada nas escolas do campo

A legislação da Educação no campo assegura que a escola é mais que um espaço físico ou um lugar de aprendizagem formal, mas, local de encontros da comunidade, das representações culturais, artísticas e políticas. É no chão da escola onde se unem o formal e o informal na construção do conhecimento, produzindo assim, um sentido ao mesmo.

Neste sentido, realizar um fazer pedagógico sem levar em contas essas diversidades, tratando-os, como similares, enxergando-os quase sempre como números, e não enquanto sujeitos de direitos, é uma forma explícita de negação de direitos garantidos na legislação educacional.

A educação do campo tem como intencionalidade garantir a autonomia dos sujeitos para a construção da vida em seus territórios, o empoderamento sociopolítico, a preparação dos jovens do campo para serem protagonistas das lutas e conquistas de políticas públicas em seus territórios e principalmente, garantir-lhes direitos concernentes ao acesso à educação, historicamente negados.

Tomando como referência os estudos e reflexões realizados ao longo de uma trajetória na educação do campo construída nos anos de 1990, 2000 e diagnóstico da realidade das escolas do campo construídos nos últimos 10 anos, a partir do olhar de estudante e de docente das escolas do campo, constatou-se que se fazia necessário recriar a escola do campo e, para isso, se fazia fundamental revolucionar a forma de organização curricular, metodológica,

estrutural e política que cristaliza o sistema de ensino brasileiro, expresso em seu modelo urbano de educação, o qual tem como limitação central a fragmentação do conhecimento em disciplinas e séries, os conteúdos como objeto de conhecimento (e não a realidade). Um dos grandes desafios enfrentados para a consolidação de uma Educação do campo efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, compreendemos que a luta histórica pelo acesso à escola e a educação *do e no campo* tem sido elementos históricos de disputas. Do mesmo modo, a busca pela construção de um currículo que atenda as especificidades de vida e produção no campo, a partir de uma proposta curricular que contemple os anseios e dialogue com as problemáticas e a realidade dos sujeitos do campo em Marabá, também se encontra em disputa, e vem perdendo espaço para a concepção presente na base comum nacional (BNCC 2019), que padroniza conteúdo para o território nacional, pautado na concepção de currículo por objetivos.

Deste modo, a educação de um modo geral, e a educação do campo de um modo particular, perderam espaço na conjuntura nacional e local, e assim padecem das rupturas promovidas pelos ciclos da gestão do poder local, o que muda a cada período ou ciclo político eleitoral, e isso enfraquece os processos educativos em curso e leva ao fracasso das tentativas de educação inovadora que não chegaram a ser consolidadas.

Entendemos que para além da luta pela terra e por construção de escolas públicas de qualidade no campo, a luta pela educação e por políticas públicas, visando assegurar condições dignas para a reprodução material e imaterial da vida dos sujeitos do campo em suas múltiplas dimensões. Seguindo essa perspectiva, as diretrizes curriculares para as escolas do campo, trouxeram consigo, do ponto de vista normativo, o objetivo de atender à demanda de “inclusão social” das comunidades do campo, bem como a expectativa de

que a diversidade social brasileira seja contemplada no processo educacional. Assim como tem sido evidenciado em outras experiências de diretrizes em Educação do Campo no Brasil, destaca-se como objetivo estratégico destas, sua vinculação orgânica entre formação docente e escolas do campo, visando às transformações na concepção de escola, na organização do trabalho pedagógico e do currículo atual da educação básica.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E.J. et al (Org.). Por uma educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Art. Nacional Por Uma Educação do Campo, Brasília, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. Tradução de Claudia Schilling. 1. Ed.

_____. Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: Brandão, C. R. Pesquisa Participante. São Paulo, brasileira, 1981.

HENRIQUES, Ricardo; Antonio Marangon; Michiele Delamora; Adelaide Chamusca. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Cadernos Secad 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília – DF, 2007.

HORNBURG, N. & SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. Vol. 3, nº. 10, 2007.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção, cidadania e pesquisa. Palestra realizada no III Seminário Nacional do PRONERA. Luiziânia, 2007.

_____. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção-Cidadania-Pesquisa. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). Por uma Educação do Campo: Campo Políticas Públicas- educação. Brasília:

PARO, V.H. Gestão Democrática da Escola Pública, 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SCALABRIN, R. Diálogos e Aprendizados na formação de assentados (Tese = Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN), 2011.

VEIGA NETO, ALFREDO. De Geometrias, Currículo e Diferenças IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodocampo1>.