

**VAGNER RODRIGUES DIAS**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**MONTE SANTO – BA**

**FEVEREIRO DE 2016**



**VAGNER RODRIGUES DIAS**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Artigo apresentado, sob orientação do professor, Lincoln Mendes de Lima, como requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Pós Graduado em Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa e Estrangeira, no ano de 2016.

**MONTE SANTO – BA**

**FEVEREIRO DE 2016**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Vagner Rodrigues Dias**

diasrv@outlook.com[[1]](#footnote-1)

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo apresentar possíveis limitações encontradas no chão concreto das escolas rurais das series iniciais em Monte Santo, Bahia; aponta para a possibilidade de alcançar uma educação no/do campo que contemple as necessidades, diversidades e valorize as especificidades do povo camponês; apresentar de forma suscita um breve relato da história de luta dos Movimentos Camponeses de luta pela terra na direção de um modelo de educação voltada para aqueles que vivem no/do campo; Além de Refletir a cerca das dificuldades encontradas por educadores que atuam nas áreas camponesas e que não tem na maioria das vezes, nenhum suporte pedagógico e nenhuma prática metodológica que subsidie seu trabalho.

**Palavras chave:** Educação do campo. Povo camponês. Escolas rurais de séries inicias.

**ABSTRACT**

This article aims to present possible limitations found in the concrete floor of the rural schools of the initial series in Monte Santo , Bahia ; points to the possibility of achieving an education in country that fulfills the needs, values ​​diversity and the specificities of peasant people; present form raises a brief account of the history of struggle of the Peasant Movements land struggle toward a focused education model for those who live in / field ; In addition to reflect about the difficulties encountered by teachers working in rural areas who do not have most of the time , no pedagogical support and no methodological practice that subsidize their work.

**Keywords:** Education field . People peasant. rural schools of initial series .

**INTRODUÇÃO**

O trabalho aqui apresentado tem como objetivo apontar alguns entraves na dissolução da educação do campo no âmbito das séries iniciais, de maneira que venha ampliar os olhares na direção de novas perspectivas para este ciclo de ensino dentro de uma proposta pedagógica que atenda os anseios da classe trabalhadora. Pretende-se assim que o educador amplie seu nível de conhecimento em se tratando da educação rural e perceba a importância de ser um educador do/no campo, haja vista, as imensas dificuldades e adversidades encontradas quando se trata da escolarização da classe trabalhadora, pertencente ao campo.

Para muitos o campo sempre foi e continua sendo um lugar de gente ignorante, sem perspectivas que se precisa apenas de uma enxada para vender sua força de trabalho, portanto, sujeitos que não precisam da educação escolar para a produção de sua existência, que apenas o trabalho é suficiente para dar-lhes condição para adquirir o sustento da família quando em período de plantio e colheita.

Deste modo a escola do campo é vista como sobra daquilo que está no entorno das cidades. A escola perde nesta realidade a sua referência científica e não representa o desenvolvimento para os sujeitos do campo. Porém, o professor Dermeval Saviani afirma que:

“a escola tem o papel de mediadora da socialização da cultura erudita e não da cultura popular; do trabalho específico e com a episteme (ciência) e não com a doxa (opinião, senso comum), existindo, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber, [...]” (SAVIANI, 2000, p. 18).

Logo, o campo é também lugar de promoção da vida e é por meio da socialização do conhecimento em seu nível mais avançado, sistematizado que a educação escolar irá possibilitar aos educandos camponeses desenvolver-se e ter participação social e domínio da cultura erudita. Assim, é afirmado por Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 19:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p. 19).

Ao longo dos estudos foi notável o quanto nós, pessoas do campo, filhos de agricultores sofremos não só com a falta de chuva nas entressafras, mas também com o abandono do poder publico no que diz respeito ao acesso às politicas públicas, as quais deveriam ser direcionadas a este publico e que não são, bem como com o preconceito que sempre existiu e ainda impera veementemente nos diversos segmentos da sociedade brasileira. Posto que:

Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social. (RIBEIRO, 2006, p.159).

Tendo em vista estas questões, realizou-se então esse trabalho em uma escola do campo situada no município de Monte Santo-BA, na comunidade Remanescentes de Quilombo Povoado Lage do Antônio, reconhecida pela Fundação Palmares e publicado no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007. Comunidade essa que enfrentou e ainda enfrenta muitas dificuldades no que tange a sua inclusão em políticas públicas e educacionais que atendam a seu status. Deste modo, houve e ainda há a negação de direitos, não só às comunidades quilombolas e/ou rurais, mas todas aquelas que são da classe trabalhadora e, assim, evidencia-se cada vez mais o descaso por parte do poder público em garantir a efetivação dessas políticas.

Mesmo com esses limites e ressalvas, é ainda extremamente relevante a luta pela garantia da igualdade jurídico política, pois ela significa espaços de resistência dos avanços já conquistados pela humanidade em torno do ideal dos direitos humanos, embora saibamos que nosso horizonte para garantir a liberdade de fato para todos é bem maior.( MOLINA, 2012, p 589)

Observa-se que passos foram dados a partir das lutas destes sujeitos, mas que cabe fazer na prática muito ainda pelos que vivem, estudam e trabalham no campo. Portanto, para que o poder público e a sociedade civil de fato direcionem a devida importância, grandiosidade e diversidade da cultura camponesa enraizada no campo e a sua contribuição na história deste país, nos leva ao que diz Arroyo, 2012, onde é preciso entender que: “O projeto de Campo de educação do campo traz a marca histórica da participação da diversidade de coletivos e de movimentos, diversidade que enriquece e lhe confere maior radicalidade” (ARROYO, 2012, p. 324).

Entretanto, vale salientar que essa é uma luta da classe trabalhadora que, organizada em coletivos de lutas comunitárias, buscou junto aos entes responsáveis o seu reconhecimento, sendo que um dos desafios principais foi concretizar seu ambiente de vida como espaço de produção cultural. Ambientes estes de enorme diversidade de culturas, onde as comunidades se aceitam e procuram superar a visão do atraso, fortalecendo a luta contra todo tipo de preconceito ou descriminação, consolidando sua existência.

Com base na pedagogia histórico-crítica[[2]](#footnote-2), que defende uma educação transformadora para todos e, principalmente para a classe trabalhadora, busca-se dar um direcionamento ao trabalho pedagógico e ao trato com o conhecimento a partir de uma formação coesa no interior da sala de aula das escolas do campo do município de Monte Santo, pois é a partir deste conhecimento organizado, sistematizado, com reconhecimento de classe, leis e diretrizes que o professor do campo terá mecanismos para transformar a educação e fazê-la voltada verdadeiramente para a classe trabalhadora, que supere a educação capitalista da reprodução oferecida atualmente[[3]](#footnote-3).

Portanto, é com posse desses mecanismos e aportes pedagógicos que se faz necessária ressignificação dos conceitos trabalhados nas escolas do campo, materializados na organização do trabalho pedagógico a partir da qual a comunidade escolar, coletivamente, possa construir um projeto político pedagógico alinhado a uma concepção de educação que valorize o campo como espaço de produção de existência, possibilitando ao educador articular e organizar seu trabalho em sala de aula objetivando tornar o ensino um processo significativo para a formação das crianças, jovens e dos adultos do campo.

Assim, com essa perspectiva de mudanças na organização do trabalho pedagógico, vislumbra-se a efetivação de práticas pedagógicas na sala de aula que propiciem tanto ao professor quanto aos alunos e suas famílias encontrarem na escola ações concretas que demonstrem através destas a sua real função social, da verdadeira educação do campo, que é a de aproximar, vincular as teorias às praticas para assim construir o saber, desenvolvendo as comunidades camponesas que tanto necessitam de uma formação básica de qualidade principalmente para, a partir dai, almejar possibilidades de alcançar um grau de escolaridade mais avançado que para muitos se torna, às vezes, até impossível tanto pela questão geográfica quanto pelas condições socioeconômicas por estes vivenciadas.

Desta forma, o texto descrito retrata resumidamente a longa caminhada, lutas para conquistar a educação do campo, associado aos movimentos sociais, apontando as possibilidades e/ou contribuições e os limites encontrados no processo educativo de alunos das series iniciais do ensino fundamental I inclusive da escola Quilombo Remanescente do Povoado de Lage do Antônio, além de mostrar as divergências entre um sistema de ensino voltado à cidade e a educação oferecida no campo em um município no qual sua extensão rural é gigante e sua população rural atinge praticamente 90%.

**A LONGA CAMINHADA DA EDUCAÇÃO CAMPONESA**

A Educação do Campo é resultado das lutas históricas dos trabalhadores do Campo no Brasil.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p 259).

É a luta dos camponeses para continuar a defesa do campo com gente. Diante a tantos acontecimentos recentes, aprovação de leis, resoluções, diretrizes e etc. nas ultimas décadas, notou-se um crescente avanço nas questões que dizem respeito à educação do campo. Porém, é evidente também que durante décadas o estado brasileiro abandonou/omitiu-se ante a essas situações que se faziam e fazem necessariamente importantes para cada indivíduo do e que vive no campo.

Mesmo sendo o campo um espaço de cultura singular, rico e diverso, por várias décadas pouco ou quase nada vinha sendo feito para dar uma visão humanística a este, pois o que mais interessava à classe dominante, era sem sombra de dúvidas, pessoas com disposição e força para trabalhar na produção, e aumentar cada vez mais sua lucratividade.

É a partir dos anos de 1891 que a educação rural começa a ser mencionada em textos constitucionais (Brasil, 2002), iniciando assim uma longa e árdua caminhada de luta para garantir às pessoas do campo pelo menos o direito a ir para a escola. Contudo, o estado brasileiro tornou se omisso e pouca atenção foi dada a essas prerrogativas, haja vista o descaso das elites dominantes não só com a educação rural em particular, mas com a educação pública em geral.

Com tanto descaso e omissão do poder público com o sistema de ensino existente na época, varias consequências surgiram e perduram até os dias de hoje, dentre elas o êxodo rural, crescente a partir da década de 1950 com o surgimento de grandes oportunidades de trabalho nos centros urbanos e o analfabetismo que ainda está impregnado no seio da sociedade, atingindo principalmente a classe trabalhadora de baixa renda e os sujeitos do campo.

A partir de então a sociedade passou a buscar a conquista de novos postos e isso se deu frente à organização popular junto a movimentos sociais, igrejas, partidos de esquerda, sindicatos de trabalhadores rurais que estavam comprometidos com a educação do campo/popular para que esta estivesse realmente voltada para os interesses das massas e não para meramente satisfazer aos caprichos das classes dominantes. Para CALDART,

“[...] a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato”. (CALDART, 2012, p. 262).

Entretanto, com o golpe militar de 1964 a política educacional brasileira passa a sofrer várias mudanças. Sendo um regime totalitário, propunha uma educação embasada no capital, onde a produtividade e a lucratividade eram os pontos de maior importância devendo assim desenvolver o ensino que educasse para a ascensão da produção e do lucro. Partindo deste pressuposto, aqueles contrários a esta ideologia, que pregavam por uma educação popular que desse as massas, ao indivíduo, o poder da reflexão, de se tornar um agente transformador, sofriam com perseguições, eram presos e até exilados, principalmente educadores, artistas, etc.

Após esse período, chamemos assim de turbulento em nosso país, é trazido para a sociedade, para a população do campo em particular, novas perspectivas na área educacional, e isso se deve à Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, além, claro da luta da organização popular, que trouxeram uma nova organização para a educação do país, desvinculando, pelo menos teoricamente a escola rural da urbana, mesmo que não devam ser dissociadas, mas mesmo assim a gama de problemas continuaram.

Dentre esses problemas está o descaso com as escolas rurais, a péssima qualidade da educação pública em geral e o analfabetismo como consequência dos demais. Observados estes problemas, LEITE (1999) aponta outros:

Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais. 2. Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral; 3. Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; (LEITE, 1999, p. 55-56).

Tudo isso remete àquilo que se presencia na maioria dos estados e municípios brasileiros atualmente, a continuidade de uma educação que presa pela subordinação, alienação da classe trabalhadora vista sempre como pessoas ignorantes, que não precisam estudar e que apenas trabalho é suficiente para torná-las educadas, ou seja:

“para que as coisas funcionem na sociedade capitalista é preciso que os trabalhadores vendam seu tempo e sua força de trabalho. Além disso, é importante para o capital que eles estejam desorganizados, com pouco conhecimento sobre o funcionamento e a organização da sociedade.” (Cadernos didáticos sobre educação do campo, 2010, p. 22).

Deste modo, a educação do Campo, fundamenta-se na em bases teóricas sólidas que busca a superação da realidade capitalista. “Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui, se enraíza no processo histórico de luta da classe trabalhadora pela superação do capital” (MILINA, SÁ, 2012, p. 325).

**REFLEXO, LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS SERIES INICIAIS.**

Pensar a educação do campo é ter em mente o quão este povo tem sido menosprezado, ignorado e trazer para si o desejo de mostrar que esse é um direito assegurado por nossa carta magna e em outras leis e diretrizes elementares. Mas, não basta só evidenciar é preciso mais do que isso, é necessário lutar para que essas leis e diretrizes sejam postas em prática para que de fato tais políticas educacionais venham atingir seu público alvo.

Hoje, ainda se tem e se segue nas escolas do campo um projeto de educação rural com uma concepção conservadora e alienante que ignora a realidade de quem se propõe a trabalhar disseminando a ideia de que o campo serve apenas para a produção agrícola, seguindo totalmente a lógica do capital com forte expressão no agronegócio, pois, conforme Baptista:

a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, "apêndice" da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade (BATISTA, 2003, p. 20-1).

Segundo Molina e Azevedo de Jesus*,* A educação rural projeta um território alienado porquepropõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento queos expropria a classe trabalhadora. Portanto, a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, onde se referenciando a este último, FERNANDES e MOLINA apontam que:

O Agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento. O aumento da produtividade dilatou a sua contradição central: a desigualdade” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 70).

Portanto não é condizente com as demandas do que se propõe para o campo, cuja heterogeneidade e adversidade são indiscutíveis. Com isso vem à tona o problema maior na educação que é o analfabetismo, que atinge grande parte da população do campo. “Segundo o senso agropecuário de 2006 (Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, 2009), no Brasil 30% dos trabalhadores rurais são analfabetos e 80% não chegaram a concluir o ensino fundamental.” (Dicionário de Educação do Campo, 2012 p. 266). Atribui-se isto à burguesia, visto que inicialmente ou em momento algum se preocupou em educar e/ou elevar o nível de escolarização da população campesina, pois ideologicamente acredita-se que o trabalho por si só já é suficiente para garantir a produção e o lucro. Neste sentido, se “*esqueceu*” da real função da escola, passando continuadamente a valorizar e contribuir somente para com os interesses da burguesia.

Para definir melhor o uso da palavra “esqueceu” na referencia feita anteriormente, leite (1999) descreve que:

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. (LEITE, 1999, p. 99).

Assim, sem uma escola com objetivos específicos, indenitários que prime pelos valores, cultura e ideais dos que lutam e sobrevivem no/do campo não tem significado algum, pois não é capaz de transformar, de construir/reconstruir sua identidade sociocultural.

Por essa e outras razões o acesso e a permanência dos educandos das áreas rurais na escola, nos anos iniciais e também finais, se torna cada vez mais um desafio. Entre elas as condições precárias dos transportes, a distância das unidades escolares sem contar com as péssimas condições físicas estruturais presentes em quase todas elas. Acoplado a isso se trabalha com calendário e currículo sem consonância com a realidade das famílias agricultoras, o que os tornam fatores diretamente responsáveis pela grande evasão escolar e o desinteresse em estudar.

Isso, na maioria das vezes, se dá também porque as escolas não dispõem de um projeto político pedagógico que organize o trabalho e o bom funcionamento de seu sistema de ensino, levando o corpo docente a utilizar-se de práticas pedagógicas equivocadas influenciadas pelo sistema e refletido em um contexto escolar que em suma encontra-se desorganizado, funcionando apenas como um espaço de reprodução social atendendo aos interesses da classe dominante. Então, que rumos tomar nesse sentido? Qual (as) deve (m) ser a (s) atitude (s) da comunidade escolar, da escola?

Primeiramente buscar entender que se deve construir um projeto de escola sustentado e sustentador de um projeto de sociedade na qual os sujeitos estejam inseridos e participem de sua construção. Segundo pensar na organização do trabalho pedagógico como elemento extremamente importante e decisivo na efetivação do que se colocou anteriormente. Empreendida esta visão, chegar-se-á ao elemento articulador de todas as atividades entre comunidade e escola, projetos e currículos, realidade social e escola, que é o projeto politico pedagógico – o *PPP da escola*, documento que norteará o trabalho socioeducativo dando materialidade às ações articuladas e identidade à escola. Dessa forma MARTINS diz que:

O projeto político pedagógico da escola, enquanto materialização do trabalho coletivo apresenta-se enquanto síntese da identidade da escola. Sua concepção, construção e execução podem expressar o grau de intensidade das relações democráticas no interior da escola, ou o contrário (MARTINS, 2004, p. 42).

É preponderante frisar que o PPP da escola do campo deve estar incorporado à concepção de sociedade e de agricultura, atividades de ensino-aprendizagem correlacionadas à realidade do homem do campo, sendo imprescindível a participação de todos os agentes envolvidos no cotidiano escolar: alunos, pais, professores, comunidade em sua amplitude, funcionários, equipe pedagógica e secretarias de educação e agricultura, para que este seja sintetizado e realmente possa mostrar as particularidades identitárias da escola e promover um ensino de qualidade.

Nesta direção, também está evidenciado a baixa qualificação e demanda insuficiente de professores atuantes na educação no/do campo nas diferentes esferas desta federação, as péssimas condições de trabalho, nível de formação, recursos didáticos incompatíveis com a proposta pedagógica, além da formação embasada nos interesses capitalistas, que existe, pois, porque não se cumpre aquilo que está sendo dirimido nas leis e diretrizes educacionais.

Para tanto, a educação do campo deve alinhar-se a concepções, calendários específicos e currículo a fim de priorizar a valorização dos sujeitos na sua formação e construção de identidade em diferentes espaços e tempos, vinculando-os à sua realidade, desenvolvendo a autonomia e colaboração entre todos os sujeitos do sistema de ensino, e de seus entes federados. Para CALDART, ela:

constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação *do* campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido (CALDART, 2012, p. 263).

Nesse mesmo caminho, segundo as diretrizes operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo, essa valorização pode se dar da seguinte forma:

Art. 2 - Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. (BRASIL, 2002, p.37).

Assim, a educação do campo, tem em sua fundamentação um modelo no qual o foco seja o desenvolvimento humano, a emancipação dos sujeitos e a formação de militantes ativos, contrapondo-se ao modelo capitalista que se segui atualmente. Sua efetivação se enraíza numa educação embasada nos valores da cultura popular, porém, obviamente atrelada aos fundamentos e conhecimentos científicos, que não apenas dê ao sujeito do campo a condição de ser “educado”, mas que o faça compreender o campo em sua totalidade, em seu movimento, valorizando seu trabalho, seus conhecimentos populares, a história sociocultural de sua comunidade, enfim sua relação com a natureza e como ser desta e garantindo as gerações o acesso a conhecimento científico historicamente acumulado pela sociedade. Reafirmando este propósito, CALDART diz que: “suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de compreensão política, de modo de vida.” (CALDART, 2012, p. 264).

Partindo do principio de que a educação campo sempre foi e de fato é marginalizada, considera-se essencial o entendimento de que ela parta da própria prática social e da vida social do trabalhador camponês, que tenha como ponto de partida suas vivencias cotidianas perpassando pela prática e conhecimentos científicos para que ao final, no seu ponto de chegada, esse conhecimento produzido reflita na sua própria prática social, só que aí, transformada e capaz de transformar a realidade social e cultural do meio no qual o sujeito está inserido.

Nessa direção, a pedagogia histórico-crítica, propõe uma educação voltada para a classe trabalhadora, para o povo do campo, que busque na prática social do sujeito a construção do saber erudito em detrimento do conhecimento popular, ou seja, apreender o conhecimento científico daquilo que é popular, que faz parte do cotidiano do trabalhador para que este venha transformar sua prática social sem distanciar-se da sua realidade.

Nas palavras de Saviani (2012), esse processo se dá em cinco passos:

O primeiro sendo a prática social, comum ao professor e alunos, podendo estes se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados, encontrando se em diferentes níveis de compreensão (conhecimento, experiência), da prática social. O segundo passo chamado de problematização baseia-se na detecção de questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social em consequência do conhecimento que é necessário dominar.

O terceiro passo, instrumentalização, momento em que o sujeito apropria-se dos pensamentos culturais necessários às lutas sociais para se libertar das condições precário-exploradoras em que vive/viveu. O quarto passo é a catarse, incorporação efetiva de elementos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação. Quinto passo, a própria pratica social, que é a elevação do aluno ao nível do professor, ponto em que o educando manifesta a capacidade de expressar uma compreensão da prática, em termos, idênticos ao do professor.

Portanto, para o referido autor: “[...] a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma hegemoneidade possível, uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada.” (SAVIANI, 2012, p.72 ).

Mesmo com a marginalização da educação do campo, fato mais que evidenciado por diversos estudos, postula-se que, com a organização do trabalho pedagógico e de um currículo que demonstre a centralidade do que deve ser ensinado, estes podem contribuir para uma educação inclusiva. SILVA (1999) explica que a questão central do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado e tomado como ideal, esclarecendo que além da questão do conhecimento, “o currículo é também uma questão de identidade”. Por esse viés, se tem a possibilidade de garantir, ou melhor, se fazer uma educação tanto rural quanto urbana sem dicotomias, voltada e com qualidade, também para aqueles que não fazem parte da classe dominante, da burguesia.

Porém, para que isso venha de fato acontecer é mister o cumprimento das leis e diretrizes voltadas para a educação da classe trabalhadora de nosso país, reconhecendo aqui o papel decisivo e fundamental da organização popular, dos movimentos sociais, sindicatos, etc., para lutarem pela elaboração de práticas educativas e pedagógicas que valorizem o sujeito do campo, atuando na organização de um currículo que atenda as especificidades da população rural, valorizando as singularidades regionais, reconhecendo as identidades sociopolíticas e resignificando a cultura dos diferentes povos que trabalham e vivem no/do campo. Pois, para CALDART

A educação do campo principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela politica pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo *que não deve ser o estado o educador do povo*) (CALDART, 2012, p. 264).

Assim sendo, objetiva-se uma educação sistematizada, inclusiva e de qualidade que venha acontecer no e para o campo, com a participação direta dos que ali vivem e sobrevive isto por que: [...] o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculando-a a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2006, p.26).

**EDUCAR NO/PARA O CAMPO NA PERSPECTIVA DA COMUIDADE REMANESCENTES DE QUILOMBO LAGE DO ANTÔNIO**

Quilombolas eram sujeitos e grupos sociais que se libertavam da escravização imposta, negando a inferioridade que lhe era atribuída pela ordem colonial (Ferreira 2012). Esta é uma das definições referida aos africanos, afrodescendentes escravizados no Brasil por centenas de anos. É trazida para que se tenha ideia do quanto estes sujeitos foram renegados, principalmente na era colonial.

Após tal referencia o que foi experienciado na comunidade Remanescentes de Quilombo Lage do Antônio, não é nada distante da realidade vivida por várias outras comunidades rurais independentemente de ser quilombola ou não. O que se viu foi minuciosamente o que, na teoria tanto se fala. É o descaso enfrentado pela comunidade escolar no processo educativo dos seus alunos. Obviamente que algumas questões mais e outras menos indignantes e/ou degradantes.

Especificamente as comunidades quilombolas tem, muitas vezes, sua identidade camuflada, isto é, a própria comunidade tenta negar suas origens. Mas, isso não acontece por acaso, posto que se trate da negação de sua própria história, direitos adquiridos, tudo isso por questões raciais, de preconceito sofrido pela população que é influenciada pela ideologia do capital e, também em uma pequena escala, pela ignorância e falta de informação das pessoas que nela vivem. Porem,

“muito além da caracterização colonial de “Negros fugidos” e das determinações jurídicas do Estado brasileiro, a *identidade* *quilombola* caminha na desconstrução da *inferioridade* que foi ideologicamente atribuída pelo sistema colonial a todos e quaisquer elementos da negritude”. (FERREIRA,2012, p. 651).

Para melhor esclarecer, a estrutura física das escolas rurais de muitos municípios está muito aquém do que se espera para uma escola do campo, não oferecendo quase que nenhuma condição para se promover uma aprendizagem de qualidade, haja vista que não atendem as necessidades básicas dessas comunidades, pois é evidente a negação de direitos que são elementares e também porque essas unidades de ensino se mantêm basicamente com as verbas que chegam diretamente na escola via FNDE, através do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), havendo omissão do município, neste caso específico, entre outros, sem contar que dos professores, a maioria dos que atuam no campo, não possuem formação em educação do campo e, muitos ainda, mal têm o magistério, muitas vezes seguindo práticas pedagógicas equivocadas.

Logo, como se pensar em uma educação de qualidade, se nem mesmo os docentes possuem formação adequada? Essa e outras indagações estão concomitantemente fervilhando em nossas cabeças. Como fazer uma educação no campo para o campo se não há nenhum embasamento teórico metodológico para subsidiar este trabalho?

Para esta comunidade, educar para o campo é valorizar aquilo que a identifica, as origens de seu povo, neste caso os conhecimentos historicizados de sua cultura refletidos na cultura local, contudo trazendo saberes sistematizados que oportunize os educandos a descobrir dentro da sua própria realidade o verdadeiro significado da educação em sua vida social.

No intuito de tornar a escola um espaço acolhedor, confortável e de construção do saber e consolidação das práticas educativas, as escolas em parceria com a comunidade local e associação comunitária atuam na construção e programação de atividades escolares que vão além das propostas encaminhadas no currículo e proposta pedagógica do município, que muitas vezes foi e é realizada sem o conhecimento do corpo docente de muitas escolas, alimentando assim a mera reprodução do que é interessante para a elite. Tendo em vista essa proposição, CALDART afirma que:

Lutar por políticas públicas parece ser uma agenda de “ordem”, mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemonizada em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital (CALDART, Dicionário de educação do campo, 2012, p. 262).

Portanto, educar para o campo não está simplesmente associado a estudar ou estar nas escolas rurais, mas a uma política pedagógica que dê ao professor a oportunidade de usufruir de um direito que lhe é assegurado, de ter formação continuada, dentro de suas reais necessidades para assim poder subsidiar a produção qualitativa do saber sistematizado podendo contribuir para a formação humana e social de seus alunos e não uma para a mera reprodução dos interesses de uma minoria, a classe dominante.

A LDB, em seu artigo 28, em relação à educação do campo, traz algumas recomendações da Conferencia Nacional de Educação Básica, realizada em Brasília, em 2008 que tratam exatamente desta questão. Dentre elas:

2) criar programas de formação e pesquisa para educadores atuantes nas escolas do campo, gestores e técnicos educacionais, desenvolvidos com a participação de pesquisadores nas áreas de antropologia, sociologia etc.;

4) criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos e infraestrutura que contemplem: transporte intercampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e técnicas agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios, salas de aula equipadas e com condições sanitárias satisfatórias.

5) implantar e implementar políticas públicas de educação do campo e dos centros familiares de formação por alternância (Cefas), que respeitem e valorizem a agricultura, contemplando currículos específicos para os diversos níveis e modalidades, priorizando escolas de tempo integral;

8) criar estruturas formais especificas da educação do campo nos órgãos setoriais das secretarias estaduais e municipais de educação e conselhos de educação (municipais e estaduais), a fim de debater, controlar e implementar as diretrizes estaduais de educação do campo, com a participação efetiva das organizações sociais das populações do campo;

9) criar políticas de incentivo aos professores que atuam no campo, para evitar a rotatividade e, com isto, garantir uma educação melhor;

10) assegurar políticas de formação de professores do campo, de forma a possibilitar o respeito à diversidade e identidade do campo em todos os níveis: médio, superior e pós-graduação conforme diretrizes operacionais nacionais de educação básica nas escolas do campo;

11) incluir na composição dos conselhos, no âmbito municipal, estadual e federal, a participação de representantes indicados por movimentos sociais do campo, que comprovem acumulo de experiências relativas à educação do campo.

Entretanto, a realidade se mostra totalmente adversa, nada do que é exposta acima é vivenciado efetivamente pelas escolas rurais, salvo raras exceções. Contudo, a partir do momento em que houver a efetivação, de fato, dessas políticas, ou pelo menos parte do que se encontra nas leis e diretrizes for realmente concretizado, terá se conquistado o tão sonhado objeto de desejo e certamente poder-se-á educar no campo e para o campo.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vivenciar a realidade das escolas do campo é ter a sensação, na maioria das vezes, de fazer parte de outro universo quando comparada a outras. Por estarem localizadas, em muitos casos, distante das áreas urbanas isso faz com que se tornem “invisíveis” aos olhos do estado. O aspecto geográfico, como é o caso de alguns municípios e estados brasileiros, torna ainda mais difícil a acessibilidade destas escolas às politicas que são implementadas nesses referidos entes. Contudo, isso não é um entrave suficientemente grande para privar uma ou outra comunidade, ou a maioria delas, de ter acesso àquilo que lhe é direito assegurado por lei.

Este estudo possibilitou perceber como de fato a população do campo foi renegada, excluída principalmente nos aspectos educacionais. Foi tratado, também, das dificuldades encontradas pelos professores do campo, da área quilombola e quanto o seu papel desse educador na organização do trabalho pedagógico e do projeto político pedagógico das escolas do campo que devem estar atrelados a concepções de educação que valorizem o campo como lugar de produção de existência.

Trouxe para reflexão como deve acontecer a educação no campo, que é de forma emancipadora, intencional para que os sujeitos possam descobrir dentro da sua própria realidade, da sua convivência, diferentes maneiras para apreensão de conhecimentos sistematizados, passando à condição de agente transformador de suas vivências, para assim, inserir-se na sociedade e se sentir pertencente a ela. Não a uma sociedade que marginaliza, mas daquela emancipada, com propósitos de cooperação, com uma educação comprometida com a formação humana.

**REFERÊNCIAS**

FERREIRA, Simone Raquel Batista, **Quilombolas,** 645-650, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da educação do Campo**, editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

BRASIL. **LDB** 9394/96. Brasília, 1996.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli Salete, **Educação do Campo**, 257-264, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da educação do Campo**, editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

CARNEIRO, Moaci Alves – LDB **fácil: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo** / Moaci Alves Carneiro. 18. Ed. Atualizada e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, B. M. MOLINA, M. C. **O campo da educação do campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, F. J**. Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a Educação**. Porto Alegre: EST, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna; **Políticas Públicas,** 587-595, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da educação do Campo**, editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Lais Mourão; **Escola do Campo,** 324-331, In: CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Izabel Brasil e et al,(orgs.) **Dicionário da educação do Campo**, editora Expressão popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, São Paulo, 2012.

MOLINA, Mônica C. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo** / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Brasília, DF: Articulação Nacional “**Por Uma Educação do Campo**, 2004”. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

SAVIANI, Dermeval, **Antecedentes, origem, e desenvolvimento da pedagogia-histórico critica;** In: pedagogia-histórico critica, 30/Ana Carolina GalvãoMarsiglia (org), Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval, **Escola e Democracia;** 42ª edição, Coleção Polêmicas do nosso Tempo, Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo**. Cidade do Porto: Porto Editora, 1999.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos de superfície e fundo. Educação & Sociedade, Campinas. v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

UFBA. Universidade Federal da Bahia. **Cadernos didáticos sobre educação no campo/**, organizadores Celi Nelza Zülke Taffarel, Cláudio de Lira Santos Júnior, Micheli Ortega Escobar; coordenação Adriana D’Agostini, Erika Suruagy Assis de Figueiredo, Mauro Titton. – Salvador: EDITORA, 2010.

1. Licenciado Em Biologia pela Faculdade de Tecnologias e Ciências EaD e Especializando Em Pedagogia Histórico Critica pela Universidade Federal da Bahia. [↑](#footnote-ref-1)
2. Pedagogia formulada no chão concreto do trabalho educativo, a partir da década de 70, tendo no Professor Dermeval Saviani a sua maior referência. “... o papel da escola não é mostrar a face invisível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram a nossa percepção imediata” (SAVIANE, 2011, p. 2011). [↑](#footnote-ref-2)
3. Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo, conforme Decreto n° 7.352/2010. Ações voltadas para o fortalecimento e a melhoria do ensino nas redes existentes e ampliação de acesso a educação para as populações do campo. Programa Escola da Terra, SECADI/MEC, executado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenado Pela Professora Titular da UFBA, Celi Neuza Zulk Taffarel, no viés da Pedagogia Histórico Critica. [↑](#footnote-ref-3)